

**Universidad Católica del Uruguay
Facultad de Ciencias Humanas**



**Universidad
Católica**

DAMASO A. LARRAÑAGA • URUGUAY

**Memoria de Grado
Licenciatura en Comunicación Social**

***Volver: El retorno de estudiantes de intercambio uruguayos
desde España y Estados Unidos.***

Lucía Milagros Caumont Stipanovic

Tutora: Dra. Silvia Facal Santiago

Mayo, 2011

Los autores de la memoria de grado son los únicos responsables por los contenidos de este trabajo y por las opiniones expresadas que no necesariamente son compartidas por la Universidad Católica del Uruguay. En consecuencia, serán los únicos responsables frente a eventuales reclamaciones de terceros (personas físicas o jurídicas) que refieran a la autoría de la obra y aspectos vinculados a la misma.

RESUMEN

Esta Memoria de Grado analiza el retorno de estudiantes de intercambio uruguayos, entre 18 y 35 años, que hayan cursado como mínimo un semestre académico en una universidad de Estados Unidos (EEUU) o España, entre 2000 y 2009, a través de los programas de movilidad estudiantil de la Universidad Católica, la Universidad de Montevideo, la Universidad ORT y el Programa *Global Undergraduate Exchange* (UGRAD) de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Mediante un modelo mixto cuanti-cualitativo basado en el análisis de información estadística y en la realización de entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión, se indaga sobre las principales oportunidades de educación internacional que existen en el mercado uruguayo, los perfiles de los estudiantes de intercambio de grado, las motivaciones de su emigración académico-cultural, su integración en las sociedades de acogida y su reinserción en el Uruguay. Asimismo, se proponen líneas de acción concretas para facilitar la readaptación de los estudiantes retornados a la sociedad uruguaya y para capitalizar su experiencia internacional a favor de sus comunidades.

Por tratar una temática relativamente poco explorada, este estudio realiza un primer aporte a la literatura de migración de retorno, en general, y a la de retorno de emigrantes calificados, en particular. Pretende, además, incentivar nuevas investigaciones en este campo.

DESCRIPTORES

Migración – Migración de retorno – Intercambio cultural – Estudiantes universitarios – Intercambio escolar.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Emma y Arturo, por darme todo en la vida.

A mi hermano Patricio, el hombre más brillante que conozco.

A mi hermana de la vida, Paula.

A mis amigas Andrea y Janine.

A mis amigos Diego y Gonzalo.

A cada uno de los estudiantes de intercambio entrevistados por compartir conmigo sus historias.

A los representantes de la Universidad Católica, la Universidad de Montevideo, la Universidad ORT, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, la Embajada de Estados Unidos en Uruguay y la Comisión Fulbright en Uruguay, por su enorme colaboración.

A mi tutora, Silvia, por su guía y apoyo incondicional.

A mis amigos de Ithaca y el mundo entero, por haberme regalado el mejor año de mi vida.

*Esta Memoria de Grado está dedicada a mis abuelos
Héctor, Chichita, Aurelia y Mateo,
y a mi tía Cristina.*

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	I
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VI
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	VIII
ÍNDICE DE CUADROS.....	IX

PREFACIO.....	1
----------------------	----------

INTRODUCCIÓN.....	3
--------------------------	----------

1. Formulación y justificación del problema.....	3
2. Objetivos de la investigación.....	6
3. Marco teórico.....	7
4. Hipótesis de partida.....	12
5. Metodología de la investigación.....	13
5.1 Estrategia de investigación.....	13
5.2 Técnicas de obtención de datos.....	13
5.3 Diseño muestral.....	14
6. Estructura del estudio.....	15

CAPÍTULO I. PROGRAMAS DE INTERCAMBIO DE GRADO A ESPAÑA Y EEUU.....	18
---	-----------

1. Oferta de programas académicos en el exterior según organización.....	18
1.1 Comisión Fulbright.....	19
1.2 Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.....	21
1.3 Universidad Católica del Uruguay.....	23
1.4 Universidad de Montevideo.....	25
1.5 Universidad ORT.....	26
1.6 Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.....	28
2. Los intercambios académicos en números.....	29

2.1 Universidad Católica del Uruguay.....	30
2.2 Universidad de Montevideo.....	39
2.3 Universidad ORT.....	45
2.4 Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.....	54

CAPÍTULO II. PERFILES DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO.....61

1. Características socio-demográficas de los entrevistados.....	61
2. Características psico-gráficas de los entrevistados.....	89

CAPÍTULO III. MOTIVACIONES PARA REALIZAR LOS INTERCAMBIOS.....96

1. Clasificación de motivaciones.....	96
1.1 Motivaciones internas.....	97
1.1.1 Motivaciones internas personales.....	98
1.1.2 Motivaciones internas académico-laborales.....	103
1.2 Motivaciones externas.....	108
1.2.1 Motivaciones externas familiares/de amigos.....	108
1.2.2 Motivaciones externas económicas.....	110
2. País de destino.....	112
3. Contexto teórico.....	118

CAPÍTULO IV. INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LAS SOCIEDADES DE ACOGIDA.....123

1. La teoría del shock cultural.....	124
2. Culturas de alto y bajo contexto.....	127
2.1 Asociación.....	130
2.2 Interacción.....	142
2.3 Territorialidad.....	151
2.4 Temporalidad.....	156
2.5 Aprendizaje.....	160

CAPÍTULO V. RETORNO DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO.....	167
1. Teoría del shock cultural inverso.....	167
2. El intercambio como <i>la mejor experiencia de la vida</i>	170
3. Cambios personales.....	172
4. Cambios en el vínculo con Uruguay.....	180
5. Cambios profesionales y laborales.....	188
6. Ciudadanos del mundo.....	189
7. Cambios en las relaciones interpersonales.....	190
8. Sentimiento pro-latinoamericano.....	195
9. Inserción laboral.....	197
10. Gestión institucional del retorno.....	200
CONCLUSIONES.....	211
ÍNDICE DE FUENTES.....	226
1. FUENTES PRIMARIAS.....	226
1.1 TESTIMONIOS ORALES.....	226
A. ENTREVISTAS SEGÚN FECHA DE REALIZACIÓN.....	226
B. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	228
2. FUENTES SECUNDARIAS.....	230
2.1 ESTADÍSTICAS EDITADAS.....	230
2.2 BIBLIOGRAFÍA.....	230
2.3 INTERNET.....	234
2.4 PONENCIAS EN CONGRESOS, SIMPOSIOS, SEMINARIOS O JORNADAS.....	237
ANEXOS.....	238
ANEXO A.....	238

Cuadro A.1 Estudios de Post Grado Comisión Fulbright.....	238
Cuadro A.2 Hubert H. Humphrey Fellowship Comisión Fulbright.....	240
Cuadro A.3 Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Comisión Fulbright.....	242
ANEXO B.....	244
Cuadro B.1 Programa II.A Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).....	244
Cuadro B.2 Programa II.B Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).....	246
ANEXO C.....	248
Cuadro C.1 Programa de intercambio académico Universidad Católica del Uruguay (UCU).....	248
Cuadro C.2 Universidades EEUU y España ISEP – UCU.....	252
Cuadro C.3 Universidades EEUU y España Convenio Bilateral – UCU.....	256
Cuadro C.4 Datos estudiantes de intercambio – UCU.....	257
Cuadro C.5 Información cuantitativa de los gráficos – UCU.....	271
ANEXO D.....	273
Cuadro D.1 Programa de intercambios estudiantiles Universidad de Montevideo (UM).....	273
Cuadro D.2 Universidades EEUU y España – UM.....	275
Cuadro D.3 Datos estudiantes de intercambio – UM.....	276
Cuadro D.4 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – UM.....	277
Cuadro D.5 Información cuantitativa de los gráficos – UM.....	278
ANEXO E.....	279
Cuadro E.1 Programa de Intercambio Internacional Universidad ORT.....	279
Cuadro E.2 Universidades EEUU y España – ORT.....	281
Cuadro E.3 Datos estudiantes de intercambio – ORT.....	282
Cuadro E.4 Información cuantitativa de los gráficos – ORT.....	286
ANEXO F.....	287

Cuadro F.1 Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD) Oficina de Asuntos Culturales.....	287
Cuadro F.2 Datos estudiantes de intercambio – UGRAD.....	288
Cuadro F.3 Cuadro F.3 Información cuantitativa de los gráficos UGRAD.....	289
ANEXO G.....	290
Cuadro G.1 Información cuantitativa de los gráficos – muestra entrevistados.....	290

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO I.....	18
1.1 Estudiantes de intercambio según país de destino – UCU.....	31
1.2 Preferencias de universidades de destino en España – UCU.....	32
1.3 Preferencias de universidades de destino en Estados Unidos – UCU.....	32
1.4 Estudiantes de intercambio según sexo – UCU.....	35
1.5 Estudiantes de intercambio según duración de programas académicos – UCU.....	36
1.6 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – UCU.....	37
1.7 Estudiantes de intercambio según año – UCU.....	38
1.8 Estudiantes de intercambio según país de destino – UM.....	40
1.9 Preferencias de universidades de destino en España – UM.....	41
1.10 Preferencias de universidades de destino en Estados Unidos – UM.....	41
1.11 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – UM.....	44
1.12 Estudiantes de intercambio según año – UM.....	45
1.13 Estudiantes de intercambio según país de destino – ORT.....	46
1.14 Preferencias de universidades de destino en Estados Unidos y España – ORT.....	47
1.15 Estudiantes de intercambio según sexo – ORT.....	49
1.16 Estudiantes de intercambio según duración de programa académico – ORT.....	50
1.17 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – ORT.....	51
1.18 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – ORT.....	52
1.19 Estudiantes de intercambio según año – ORT.....	53
1.20 Estudiantes de intercambio según sexo – UGRAD.....	54
1.21 Estudiantes de intercambio según duración de programa académico – UGRAD.....	55
1.22 Estudiantes de intercambio según universidad de origen – UGRAD.....	56
1.23 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – UGRAD.....	57
1.24 Estudiantes de intercambio según universidad de destino – UGRAD.....	58
CAPÍTULO II.....	61
2.1 Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años en los quintiles extremos de ingresos (todo el país, año 2008).....	63
2.2 Entrevistados según universidad de origen.....	65
2.3 Entrevistados según beca de estudios en la universidad de origen.....	66

2.4 Entrevistados según nivel educativo familiar – Padre.....	66
2.5 Entrevistados según nivel educativo familiar – Madre.....	67
2.6 Entrevistados según escolaridad.....	68
2.7 Entrevistados según medio de transporte más utilizado.....	70
2.8 Entrevistados según edad de comienzo de intercambio.....	73
2.9 Entrevistados según año de comienzo de intercambio.....	74
2.10 Entrevistados según trabajo.....	77
2.11 Entrevistados según país de destino.....	78
2.12 Entrevistados según universidad de destino en España.....	81
2.13 Entrevistados según universidad de destino en Estados Unidos.....	82
2.14 Entrevistados según carrera de origen – UCU.....	85
2.15 Entrevistados según carrera de origen – UM.....	86
2.16 Entrevistados según carrera de origen – ORT.....	87
2.17 Entrevistados según carrera de origen – UdelaR.....	88
CAPÍTULO IV.....	123
4.1 Shock cultural.....	126
4.2 Culturas de alto y bajo contexto.....	130
4.3 Dimensiones culturales de Estados Unidos.....	140
4.4 Dimensiones culturales de España.....	141
4.5 Dimensiones culturales de Uruguay.....	141
CAPÍTULO V.....	167
5.1 Shock cultural inverso.....	169

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

CAPÍTULO I.....	18
1.1 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – UCU.....	33
1.2 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – UCU.....	34
1.3 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – UM.....	42
1.4 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – UM.....	43
1.5 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – ORT.....	48
1.6 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – ORT.....	49
1.7 Mapa político de EEUU con universidades de destino – UGRAD.....	59

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO IV.....	123
4.1 Culturas monocrónicas vs. Culturas policrónicas.....	157
ANEXOS.....	238
ANEXO A.....	238
Cuadro A.1 Estudios de Post Grado Comisión Fulbright.....	238
Cuadro A.2 Hubert H. Humphrey Fellowship Comisión Fulbright.....	240
Cuadro A.3 Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Comisión Fulbright.....	242
ANEXO B.....	244
Cuadro B.1 Programa II.A Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).....	244
Cuadro B.2 Programa II.B Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).....	246
ANEXO C.....	248
Cuadro C.1 Programa de intercambio académico Universidad Católica del Uruguay (UCU).....	248
Cuadro C.2 Universidades EEUU y España ISEP – UCU.....	252
Cuadro C.3 Universidades EEUU y España Convenio Bilateral – UCU.....	256
Cuadro C.4 Datos estudiantes de intercambio – UCU.....	257
Cuadro C.5 Información cuantitativa de los gráficos – UCU.....	271
ANEXO D.....	273
Cuadro D.1 Programa de intercambios estudiantiles Universidad de Montevideo (UM).....	273
Cuadro D.2 Universidades EEUU y España – UM.....	275
Cuadro D.3 Datos estudiantes de intercambio – UM.....	276
Cuadro D.4 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – UM.....	277
Cuadro D.5 Información cuantitativa de los gráficos – UM.....	278

ANEXO E.....	279
Cuadro E.1 Programa de Intercambio Internacional Universidad ORT.....	279
Cuadro E.2 Universidades EEUU y España – ORT.....	281
Cuadro E.3 Datos estudiantes de intercambio – ORT.....	282
Cuadro E.4 Información cuantitativa de los gráficos – ORT.....	286
ANEXO F.....	287
Cuadro F.1 Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD) Oficina de Asuntos Culturales.....	287
Cuadro F.2 Datos estudiantes de intercambio – UGRAD.....	288
Cuadro F.3 Cuadro F.3 Información cuantitativa de los gráficos UGRAD.....	289
ANEXO G.....	290
Cuadro G.1 Información cuantitativa de los gráficos – muestra entrevistados.....	290

PREFACIO

Una de las razones por las que elegí la experiencia de los estudiantes de intercambio uruguayos como tema de mi Memoria de Grado es personal: yo misma fui una de ellos. En diciembre de 2007 me presenté para una beca de intercambio académico-cultural de la Embajada de Estados Unidos (EEUU) en Uruguay y la Comisión Fulbright. Financiado por el Departamento de Estado del gobierno de EEUU y administrado por la organización internacional World Learning, el *Global Undergraduate Exchange Program*, mejor conocido como UGRAD, era el primer programa que el gobierno de EEUU ofrecía para estudiantes de grado, ya que, hasta ese momento, todos los programas oficiales estaban destinados exclusivamente a estudiantes de posgrado. Luego de un proceso de selección de más de seis meses, resulté ganadora de esta beca, junto con otros siete estudiantes de diversas instituciones de enseñanza superior de Uruguay. Tres obtuvimos una beca de un año académico y los cinco restantes, una semestral. De esta manera, en agosto de 2008 comencé mi año académico en Ithaca College, una universidad privada al norte del Estado de Nueva York, en la que me desempeñé como estudiante de tiempo completo con residencia en el campus universitario.

En junio de 2009, luego de haber cursado dos semestres consecutivos en EEUU (*Fall '08* y *Spring '09*), volví a Uruguay para finalizar mis estudios de la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Católica. Demás está decir que, al regresar, nada era igual: la familia, los amigos, el país; todo había cambiado. Comencé a preguntarme si era la única del grupo de becarios que sentía esto o si tal vez existía algún mecanismo común que pudiera explicar esta vivencia del retorno. Comprendí entonces que lo que había cambiado no era solamente la realidad que me rodeaba, sino también mi forma de apreciarla e interpretarla. En el afán de entender esta situación, decidí entonces que este sería el tema de mi Memoria de Grado: investigar la experiencia de retorno de estudiantes que, como yo, se aventuraron a otro país con fines académico-culturales, pero que a su vez encontraron, además de enriquecimiento educativo, una nueva perspectiva de su vida, de su país, de sus relaciones interpersonales y del mundo.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

*“El mar que me trajo hasta aquí/
el puerto en que habré de zarpar/
un día pensando en volver/
un día volviendo a escapar”.*
Jorge Drexler

1. Formulación y justificación del problema

El objeto de estudio de esta investigación es la experiencia de retorno de estudiantes de intercambio de grado uruguayos de entre 18 y 35 años, con una estadía mínima de un semestre académico en Estados Unidos (EEUU) o España, que hayan realizado sus intercambios entre los años 2000 y 2009. A efectos de esta Memoria de Grado, se entenderá por *intercambio académico de grado* todo aquel programa que permita a un estudiante universitario uruguayo cursar al menos un semestre académico en una universidad en el exterior, en este caso en EEUU o España, en cumplimiento de ciertos requisitos, condiciones y beneficios, según el régimen de intercambio de la organización en cuestión.

La elección de este tema de investigación se justifica en múltiples niveles: en primera instancia, la experiencia personal de la autora, que ya se mencionó en el Prefacio de esta Memoria. En segundo lugar, la selección de este objeto de estudio se debe a un vacío que existe en la literatura académica sobre la migración de retorno. Esta investigación propone, entonces, contribuir a dicha temática al indagar específicamente sobre los migrantes por intercambios académico-culturales en el exterior, que representan un tipo particular de retornante. Martín Koolhaas reconoce ese vacío en su informe de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) de 2006, en el que afirma que “el retorno de los emigrantes internacionales ha sido un aspecto escasamente investigado por los estudios demográficos en Uruguay” (2006:1). Asimismo, César Aguiar, Augusto Longhi y Estela Méndez también explicitan esta carencia y la atribuyen a una dificultad metodológica de investigar a la población de migrantes de retorno debido a su alta heterogeneidad y escasez estadística (1990:09).

No obstante, dicha falta de bibliografía no condice con la relevancia social y estadística que la migración de retorno ha adquirido en las últimas dos décadas, como consecuencia del alto flujo de emigrantes que comienza a partir de 1960 y se agudiza en 1970 por el declive económico y el malestar político que conducen a la dictadura militar (Macadar y Pellegrino, 2006), y más recientemente por la crisis económica del año 2002. En este sentido, el retorno es una consecuencia natural del proceso de emigración, ya que “a mayor emigración, mayor retorno” (Aguiar, Longhi y Méndez, 1990:58). Dado que desde 1960-1970 Uruguay se convierte en un país expulsor y ya no receptor de inmigrantes, el retorno aumenta correlativamente con dicha emigración. Paradójicamente, “en estos momentos podríamos estar asistiendo al mismo tiempo al mayor período de emigración de uruguayos y de su retorno” (Facal, 2008:35).

Particularmente, el estudiante de intercambio es un tipo específico de retornante. Por retornante se entiende “aquellas personas nacidas en el país y actualmente residentes en él, que hayan tenido una residencia anterior en el exterior” (Macadar y Pellegrino, 2006:60). La heterogeneidad de la población de migrantes de retorno que Aguiar y otros arguyen como dificultad metodológica para su estudio radica en la existencia de distintos colectivos de retornantes según el motivo de su regreso. Así, un primer grupo de retornantes está representado por los exiliados políticos que comienzan a regresar al país luego de la apertura democrática en 1985; un segundo colectivo corresponde a aquellos retornantes cuyo proyecto migratorio en el exterior ha fracasado; un tercer grupo consiste en migrantes intermitentes (Facal, 2008), es decir, trabajadores de mercados internacionales que viven experiencias migratorias completas, esto es, emigración y retorno, en forma sucesiva, debido a sus obligaciones laborales; finalmente, un cuarto colectivo de retornantes con un período de migración delimitado en el tiempo según procesos de estudio y formación en el exterior (Aguiar, Longhi y Méndez, 1990). Los estudiantes de intercambio se ubican, precisamente, en este último grupo de migrantes retornantes.

Según la ENHA (2006), son 110.290 los migrantes de retorno, o sea, 1 de cada 27 uruguayos, que representan el 3,7% de la población total del país. De este contingente, más de la mitad corresponde a retornantes de Argentina (50,7%), seguidos por retornantes de Brasil (11,0%), de EEUU (10,2%) y de España (8,3%), que completan así el 80% del total de retornantes (ENHA, 2006). El resto corresponde a otros países

Europeos y latinoamericanos que contribuyen con un menor número de retornantes (ENHA, 2006). El mayor retorno desde Argentina se debe a la predilección histórica de dicho país como destino de los emigrantes uruguayos. No obstante,

“a partir del análisis de la composición de los flujos de retorno en cada período, se confirma que España y EEUU aumentan ampliamente su participación en los flujos de retorno en los 2000, frente a una significativa disminución de los retornos desde Argentina” (Macadar y Pellegrino, 2006:64).

Es esta, precisamente, la tercera justificación de elección de este tema de investigación: indagar sobre los estudiantes de intercambio que escogen EEUU y España como países de destino porque las estadísticas muestran que “España y Estados Unidos concentraron casi el 70% de las opciones migratorias” en la ENHA (Macadar y Pellegrino, 2006:15) y, en consecuencia, de retornantes. Más aún, dado que la ENHA abarca el período de 2000 a 2006, se delimitó el período histórico de esta investigación entre el año 2000 y el 2009.

De acuerdo con el mismo documento, el 36,7% de los retornantes esgrime “razones familiares” para fundamentar el regreso a Uruguay, el 18,3% asegura que “extrañar el país” fue el motivo para volver, el 14% corresponde a “familiares dependientes del migrante” y, finalmente, el 12% asegura que “no tenía intenciones de quedarse” (Macadar y Pellegrino, 2006:67). El resto está representado por otras causas diversas de retorno. Ese 12% que tiene una estadía limitada en el extranjero es el grupo en el que se puede ubicar a los estudiantes de intercambio, cuya migración tiene una fecha de finalización ya estipulada por la culminación de su programa de estudios en el exterior. En este sentido, “los retornantes que estuvieron fuera del país por una estadía limitada se concentran en el nivel educativo terciario debido muy probablemente a estadías en el extranjero vinculadas a estudios superiores” (Macadar y Pellegrino, 2006:67).

Más aún, si bien el perfil de los retornantes es sumamente heterogéneo, los datos de la ENHA (2006) demuestran una selectividad positiva en materia de nivel de educación, ingresos y ocupación de los retornantes. Esto quiere decir que los que vuelven son personas en edad activa, con un nivel educativo superior, que detentan un mayor ingreso económico y que tienden a ocupar puestos de trabajo más calificados en comparación con la población residente en Uruguay (Koohlaas, 2006). Este perfil de retornante se

presenta, especialmente, dentro de ese 12% que vuelve luego de una estadía limitada en el exterior por estudios, entre ellos, los estudiantes de intercambio. Así, un 34,5% de ese colectivo tiene un nivel educativo universitario terciario, el 91,6% proviene de un hogar no pobre, el 65,5% son ocupados, 38,1% son asalariados privados y el 19% son profesionales, técnicos y afines (Macadar y Pellegrino, 2006). Más aún, los retornantes de países lejanos, como son España y EEUU, poseen un nivel educativo más alto que los retornantes de países de la región, lo cual constituye otra razón para escoger a España y EEUU como los países de destino de los estudiantes de intercambio a investigar.

Por lo tanto, los retornantes, y entre ellos especialmente los estudiantes de intercambio, son migrantes con un nivel educativo y económico superior a los otros migrantes y a la población residente en Uruguay. De los estudios aquí citados como fuentes bibliográficas, todos destacan el enorme valor que la migración de retorno posee para el país, “para revertir los efectos negativos de la emigración sobre el desarrollo socio-económico del país” (Koohlaas, 2006). Aguiar y otros han concluido que los migrantes de retorno traen consigo un bagaje de conocimientos y experiencias nuevas, ya que han continuado su perfeccionamiento en el seno de una cultura distinta a la propia, así como también un capital social de contactos útiles para la reinserción en la sociedad uruguaya. Por este motivo, los empleadores entrevistados en dicho estudio coincidieron en que los retornantes demuestran ser más proactivos, imaginativos e informados en comparación con la población uruguaya no migrante (Aguiar, Longhi y Méndez, 1990). En suma, “el retorno de emigrantes (...) es un proceso que parece tener singulares beneficios para el país, aún cuando no sea un proceso sencillo para el retornante” (Aguiar, Longhi y Méndez, 1990:59). Son estas dificultades, pero también facilidades, cambios, impresiones y demás, las que se pretenden indagar en esta investigación sobre cómo viven los estudiantes de intercambio su experiencia de retorno al Uruguay.

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es estudiar la experiencia de retorno a Uruguay de los estudiantes de intercambio de grado de entre 18 y 35 años, que hayan tenido

como mínimo una estadía de un semestre académico en EEUU o España entre los años 2000 y 2009.

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Estudiar el perfil o los perfiles de los estudiantes de intercambio en términos de sus características socio-demográficas y psico-gráficas, a saber: sexo, edad, nivel socio-económico, nivel educativo, estilos de vida, valores, creencias, actitudes, y demás.
- Conocer los factores *push* (de expulsión) y *pull* (de atracción) de sus intercambios: por qué decidieron estudiar en el exterior, qué los motivó a elegir España o EEUU como país de destino, qué expectativas o metas pretendieron cumplir con la migración, entre otros.
- Conocer la naturaleza de sus intercambios: cuánto duró su estadía, en qué institución y qué área de conocimiento estudiaron en el exterior, cómo vivieron la experiencia de ser estudiantes de intercambio, cómo se adaptaron a la cultura anfitriona, y demás.
- Estudiar su experiencia de retorno al Uruguay luego del intercambio: la existencia o no de cambios de paradigmas en cuanto a sus relaciones, sus carreras, el país, el futuro y cualquier otro ámbito en que tales cambios se puedan haber producido; el grado de shock cultural inverso y las medidas para superarlo; los mecanismos de reinserción a la sociedad uruguaya; el capital social adquirido en el exterior y su uso en Uruguay; el logro de una biculturalidad y toda otra vivencia propia del retorno.

3. Marco teórico

Para poder operacionalizar el problema de investigación a través de la formulación de hipótesis de partida, es menester elaborar un marco teórico que permita contextualizar el objeto de estudio antes de investigarlo. Así, el problema de investigación de este trabajo es la migración de retorno específicamente representada por los estudiantes de

intercambio de grado uruguayos de entre 18 y 35 años, cuya estadía en EEUU o España haya sido de un semestre académico como mínimo.

Como tal, el retorno es un subproceso del fenómeno migratorio que comprende, además, la emigración y la inmigración. Por lo tanto,

“el fenómeno migratorio abarca tres subprocesos analíticamente diferenciables (la emigración, la inmigración y el retorno) y en él se ven implicados tres tipos de sujetos (la sociedad de origen o emisora, la sociedad de destino o receptora y los propios migrantes)” (Blanco, 2000:18).

Si bien existen múltiples definiciones de migración, para esta Memoria

“serán considerados migraciones los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero o (...) cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro” (Blanco, 2000:17).

Los estudiantes de intercambio se ubican, por un lado, en la categoría de emigrantes, ya que abandonan su país de origen por un tiempo prolongado, y, por el otro, en la de retornados, en tanto son emigrantes que han vuelto a su país de origen. Su migración es, en consecuencia, transitoria y no definitiva. Más aún, los estudiantes de intercambio uruguayos que se dirigen hacia EEUU o España protagonizan una migración internacional, puesto que se desplazan de un Estado a otro y, más específicamente, con direccionalidad sur-norte o desde los países *pobres* a los países *ricos*. Asimismo, las fuentes secundarias estadísticas, como la ya mencionada ENHA, han permitido comprobar que los retornados, y entre ellos los estudiantes de intercambio, constituyen recursos humanos calificados, que migran hacia los destinos de sus programas en una situación de legalidad. Asimismo, el movimiento migratorio de los estudiantes de intercambio se presume voluntario, por iniciativa propia.

Para esta Memoria de Grado se realizaron entrevistas en profundidad a los representantes de los actores vinculados en la migración de los estudiantes de intercambio: por un lado, las autoridades de los organismos que administran los intercambios y, por otro, los estudiantes que se postulan para ellos. En cuanto a las organizaciones, se entrevistó a Verónica Pérez-Urioste, encargada de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Montevideo, a Fanny Del Río, Oficial de Programa y Consejera Educacional de la Comisión Fulbright en Uruguay (que

administra becas de posgrado), a Bernarda Monestier, Coordinadora de Intercambio Académico de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), a Matilde Pacheco, responsable del Área de Formación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, maneja becas de posgrado), a Luisa Peirano, Directora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Montevideo (UM), a Miriam Kemna, Coordinadora de Intercambio Estudiantil de la Universidad ORT, a Mariana Guguelmeier, Responsable de Alumnos Internacionales de la UM, y a Claudia Brovotto, Coordinadora de Alumni (ex becarios) de la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU. Con el aval de las autoridades pertinentes de estas instituciones se convocó a aquellos estudiantes de intercambio de grado que estuvieran interesados en brindar una entrevista sobre su experiencia. Las respuestas se sistematizaron en una base de datos, que luego se procesó para determinar la muestra definitiva. Para ello, el criterio de selección fue el de un alumno por año (de 2000 a 2009 inclusive) y por país (España y EEUU), para cada una de las organizaciones antes mencionadas. Cabe aclarar que este criterio se cumplió siempre que los contactos disponibles así lo permitieron. Además, se priorizó la selección de estudiantes de diversas carreras, universidades de destino y sexo, para una mayor representatividad de las distintas situaciones de intercambio.

De lo recogido en estas entrevistas se deduce un nuevo factor dentro del marco teórico de esta investigación: el perfil de los estudiantes de intercambio no es el mismo que el de otros migrantes, ni siquiera el mismo que el de los otros retornados. Los estudiantes de intercambio se reconocen como líderes, en el sentido de aquellos que ejercen influencia sobre otros para la consecución de ciertas metas u objetivos y que constantemente buscan superarse a sí mismos y mejorar su calidad de vida. Si bien existe una infinidad de teorías de liderazgo, en esta investigación tal cualidad se interpreta como influencia en la sociedad circundante y ansias de realización personal. Más precisamente, se tomará el concepto de liderazgo en términos de *inteligencia emocional* (Goleman, 2005). En palabras de Verónica Pérez-Urioste:

“Un líder es un modelo que invita que la gente lo siga, es un referente en su comunidad o en su grupo. El estudiante de intercambio busca algo más, son chicos a los que les importa la sociedad en la que viven, les importa su país, les importa el éxito que puedan tener, no solamente ellos sino también sus compañeros y sus pares” (Pérez-Urioste, 2009).

Si se examina la otra cara de la moneda, es decir, la perspectiva del estudiante de intercambio, también se puede visualizar esta tendencia al liderazgo en su perfil, como se puede apreciar en las palabras de la entrevistada Fiorella Bafundo:

“una vez que empezás no querés terminar más, porque te das cuenta de todo lo que hay afuera de tu país, toda la gente buena que hay por conocer, aventuras por recorrer, libros que leer, ideas que compartir, lugares que conocer” (Bafundo, 2009).

En consecuencia, la migración y el retorno de los estudiantes de intercambio no pueden entenderse desde la perspectiva tradicional de las teorías neoclásicas de la migración ni de las teorías económicas en general que atribuyen, justamente, una motivación exclusivamente económica a los movimientos migratorios. Según dichas teorías, “la raíz de las migraciones ha de buscarse en las disparidades entre los niveles salariales de los distintos países, que a su vez reflejan diferencias en niveles de ingresos y bienestar” (Arango, 2003:5). Si bien las teorías neoclásicas y las económicas en general estuvieron en auge en la década del '60 y '70, en la década del '80 comenzaron a declinar por su insuficiencia para explicar la creciente complejidad y heterogeneidad de los movimientos migratorios, cuyas múltiples causas no podían entenderse completamente por los predicados de las teorías neoclásicas. La migración y el retorno de los estudiantes de intercambio ejemplifican dos de las limitaciones de dichos cuerpos teóricos: su indiferencia ante los factores de naturaleza cultural de la migración y su identificación de la figura de *emigrante* con la de *trabajador*. En esta Memoria, el enriquecimiento cultural es un factor explicativo de mayor peso que el económico en la migración de los estudiantes y estos son, precisamente, alumnos y no mano de obra.

Más bien, la migración y el retorno de los estudiantes de intercambio pueden explicarse en el contexto de la teoría de redes migratorias de Douglas Massey. Estas redes constituyen “una forma de capital social en la medida en que se trata de relaciones sociales que permiten el acceso a otros bienes de importancia económica, tales como el empleo o mejores salarios” (Arango, 2003:15). Al vivir en el exterior por un semestre académico como mínimo, los estudiantes de intercambio generan toda una red de contactos de profesores, compañeros de clase, amigos, y demás, que traen consigo en el momento del retorno y que potencialmente pueden utilizar como sustento para mejorar su calidad de vida. Por lo tanto, es este *capital social* –de acuerdo con la terminología de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1980)– el que puede redundar en un beneficio económico

a largo plazo para los estudiantes de intercambio retornados. Como se verá en el Capítulo V de esta Memoria, el acceso a mejores oportunidades laborales luego y gracias al intercambio no siempre se cumple.

Asimismo, el movimiento migratorio de estos estudiantes debe entenderse como una categoría nueva, si se quiere híbrida, de migrante, porque combina distintos modos de enriquecimiento cultural: uno de ellos es, por supuesto, el estudio, pero otro es la convivencia con otras culturas, la independencia del núcleo familiar e incluso el mero hecho de viajar a otro país. En palabras de Patricia García, otra estudiante de intercambio:

“siempre tuve ganas de realizar un intercambio. Me gustaba la idea de irme durante un tiempo a vivir a otro lado para, no solo estudiar y aprender otras cosas en otro lugar, sino conocer cómo es vivir en otra parte del mundo, con una cultura diferente y rodeada de personas que son también de otras culturas” (García, 2009).

El estudiante de intercambio, entonces, puede conceptualizarse teóricamente como protagonista de una emigración educativa y de aventura, que no puede explicarse completamente por una única teoría sino antes por una combinación de elementos de diversos cuerpos teóricos.

Finalmente, el retorno de los estudiantes de intercambio puede analizarse desde la teoría del shock cultural inverso, que se define como un período de readaptación a la cultura propia y de integración de las lecciones aprendidas en el exterior a la vida en el país de origen, que se produce luego del retorno de una estadía prolongada en el extranjero (World Learning, 2009). Como tal, es un proceso inesperado, que implica distintas etapas sucesivas: una fase inicial de separación que comienza cuando la estadía en el país de intercambio está por terminar y consiste en concluir todos los vínculos que se han generado en dicho lugar; luego, una etapa de euforia donde se idealiza el país de origen y se retoman las relaciones interpersonales que se habían dejado atrás; le sigue una etapa de irritabilidad y hostilidad en la que afloran conflictos como producto de un choque entre la cultura que se incorporó en el país extranjero y la cultura del país de origen; finalmente, una etapa de readaptación en la que se siente la familiaridad del país propio a la vez que se reconoce que este no es el mismo, porque uno mismo ha cambiado (World Learning, 2009). Es en esta última etapa donde radica la riqueza del

retorno, porque se reconoce un antes y un después de la emigración y se incorpora todo un bagaje de conocimientos, experiencias y capital social nuevo que tiene el potencial de dinamizar a la sociedad uruguaya. Se alcanza, entonces, una biculturalidad que transforma al estudiante de intercambio retornado en un agente de cambio social, un verdadero ciudadano del mundo.

4. Hipótesis de partida

Para operacionalizar el problema de investigación se formulan hipótesis de partida que, a su vez, se extraen del marco teórico y de la información estadística disponible. Las hipótesis iniciales de este trabajo son las que siguen:

- Los estudiantes de intercambio son emigrantes retornados que presentan una selectividad positiva en su nivel educativo, socio-económico y de ingreso. Esto significa que poseen un nivel educativo, socio-económico e ingreso superiores a la media de la población residente en Uruguay.
- Los estudiantes de intercambio tienen un perfil de liderazgo, entendido como la capacidad de influir sobre la sociedad circundante a fin de modificarla y mejorarla.
- Los estudiantes de intercambio persiguen un enriquecimiento cultural antes que un beneficio económico a la hora de participar en programas de intercambio académico-culturales.
- El intercambio provoca un antes y un después en la vida del estudiante. Es, entonces, un punto de inflexión que cambia la vida del alumno.
- Los estudiantes de intercambio enfrentan, a su regreso, un shock cultural inverso que los lleva a negociar entre las lecciones aprendidas en el exterior y la cultura del propio país.
- El retorno es, entonces, un proceso dificultoso para el estudiante de intercambio, pero valioso para el país, porque no solo recupera los recursos humanos que se habían ido sino que los recupera con el bagaje de conocimientos, experiencias y proyectos que traen consigo y que pueden dinamizar la sociedad uruguaya.

5. Metodología de la investigación

5.1 Estrategia de investigación

La aproximación al objeto de estudio se realizó desde un modelo mixto que combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo, es decir, por un lado información cuantitativa estadística objetiva y, por el otro, el punto de vista subjetivo de los propios actores: los estudiantes de intercambio, protagonistas del fenómeno migratorio estudiado. Mientras que el enfoque cuantitativo se basa en el modelo deductivo y se rige por criterios de distribución y representatividad estadística para obtener información confiable y poder reproducir la investigación, el enfoque cualitativo se basa en el modelo inductivo y busca la validez de la información desvelada a medida que la investigación avanza y se descubre el punto de vista del actor protagonista. El enfoque mixto permite obtener información cuantitativamente confiable y cualitativamente válida, porque justamente combina las características del primer enfoque con las del segundo.

5.2 Técnicas de obtención de datos

Dado que el modelo de investigación es mixto, se emplearon técnicas de obtención de datos propias del enfoque cualitativo como del cuantitativo. Del primero, se recurrió a la observación participante, las entrevistas grupales o grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. Del segundo, en cambio, se utilizó el estudio de fuentes secundarias estadísticas.

La observación participante es una técnica pertinente para esta investigación porque permite observar directamente el objeto de estudio, y las entrevistas grupales o grupos de discusión también lo son, porque permiten conocer la historia de varios estudiantes de intercambio a la vez, contribuyendo así a la economización del tiempo de investigación. Ambas son técnicas adecuadas, por ejemplo, en sesiones de orientación de los estudiantes antes de partir al intercambio o después de volver.

La entrevista en profundidad es la técnica de obtención de datos por excelencia, ya que permite desvelar el punto de vista subjetivo del protagonista mediante la conversación. Estas fueron semiestructuradas, con un cuestionario delimitado de antemano, pero flexibles para tomar en cuenta las interrogantes que surgieran durante el mismo diálogo con los entrevistados. Para la elaboración de la Memoria se entrevistó a estudiantes de intercambio de entre 18 y 35 años con un mínimo de estadía en España y EEUU de un semestre académico entre 2000 y 2009, que se hayan postulado al Programa UGRAD de la Embajada de EEUU en Uruguay o a los intercambios académicos de la UCU, la UM y la ORT, todas instituciones que poseen convenios de intercambio con múltiples universidades de EEUU y España. Si bien para esta investigación se ha entrevistado a los representantes de organizaciones como la Comisión Fulbright y la AECID, que brindan la oportunidad de realizar estudios de posgrado en EEUU y España, respectivamente, en esta Memoria de Grado se analizarán especialmente los intercambios académicos para estudiantes de grado. Sin perjuicio de ello, en el siguiente capítulo de este trabajo se presenta la oferta académica de los intercambios académicos y los programas de estudio en el exterior más relevantes en Uruguay, tanto de grado como de posgrado. El objetivo de este relevamiento es brindar, en primera instancia, un panorama general de las oportunidades de estudio en el exterior para alumnos uruguayos y, luego, concentrarse en aquellos intercambios de grado.

Del enfoque cuantitativo, por otra parte, se utilizó el estudio de fuentes secundarias estadísticas, entre las que destacan la ENHA de 2006, el informe de Martín Koohlaas sobre los resultados de tal encuesta, la investigación de Aguiar y otros y todo otro estudio pertinente al problema de investigación. Además, se emplearon datos estadísticos brindados por las organizaciones estipuladas.

5.3 Diseño muestral

La parte cualitativa de esta investigación se desarrolló según un diseño muestral causal no probabilístico, también conocido como *bola de nieve*, de acuerdo con la terminología de Thompson (1988), que se basa en encadenamientos sucesivos de un contacto con el otro, lo cual resulta en la expansión de la muestra original. En este sentido, se definió

una muestra previa de una cierta cantidad de estudiantes de intercambio para entrevistar, que se incrementó progresivamente al ir incorporando los contactos que dichos alumnos proporcionaron al investigador. Como criterio para determinar que la muestra es efectiva se recurrió al punto de saturación, o sea, cuando en una entrevista nueva comenzaron a repetirse patrones de respuestas anteriores y no fue posible obtener ninguna información relevante con respecto a la ya obtenida.

6. Estructura del estudio

La presente Memoria de Grado se estructura en cinco capítulos, a saber:

- Capítulo I: Programas de intercambio de grado a España y EEUU.
- Capítulo II: Perfiles de los estudiantes de intercambio.
- Capítulo III: Motivaciones para realizar los intercambios.
- Capítulo IV: Integración de los estudiantes de intercambio en las sociedades de acogida.
- Capítulo V: Retorno de los estudiantes de intercambio.

El Capítulo I, *Programas de intercambio de grado a España y EEUU*, se estructura en dos partes: la primera presenta un relevamiento de las organizaciones en Uruguay que brindan oportunidades de educación internacional, tanto a nivel de grado como de posgrado. La segunda exhibe las cifras más significativas de los intercambios académicos de grado de las organizaciones consultadas para esta investigación, a saber: la Universidad Católica del Uruguay, la Universidad de Montevideo, la Universidad ORT y la Embajada de EEUU en Montevideo.

El Capítulo II, *Perfiles de los estudiantes de intercambio*, también se estructura en dos partes: la primera analiza las características socio-demográficas salientes de estos alumnos para conocer quiénes son en términos de sexo, edad, nivel socio-económico, nivel educativo y demás. La segunda examina sus atributos psicográficos desde la teoría de la inteligencia emocional y liderazgo de Daniel Goleman.

El Capítulo III, *Motivaciones para realizar los intercambios*, explora los factores *push* (de expulsión) de los estudiantes de intercambio: por qué decidieron estudiar en el exterior, qué los motivó a elegir España o EEUU como país de destino y qué expectativas o metas pretendieron cumplir con la migración. En la primera sección de este apartado se ofrece una clasificación de las principales motivaciones que surgen a partir de las entrevistas en profundidad, mientras que en la segunda se presenta una fundamentación teórica de dichas motivaciones según la teoría de redes migratorias de Douglas Massey y la teoría de capital social de Pierre Bourdieu.

El Capítulo IV, *Integración de los estudiantes de intercambio en las sociedades de acogida*, está destinado a conocer la integración de estos alumnos en EEUU y España según cinco dimensiones fundamentales, a saber: asociación, interacción, territorialidad, temporalidad y aprendizaje, que determinan la ubicación de la cultura de cada país en el continuo de alto y bajo contexto propuesto por la teoría de Edward T. Hall.

Finalmente, el Capítulo V, *Retorno de los estudiantes de intercambio*, estudia la experiencia de retorno de los estudiantes de intercambio uruguayos según la teoría de shock cultural inverso que los lleva a negociar entre las lecciones aprendidas en el exterior y la cultura del propio país. Así, se exploran los cambios de paradigmas que experimentan a su regreso con respecto a sí mismos, sus relaciones interpersonales, sus carreras, sus planes laborales y personales para el futuro, la imagen y el vínculo con su país, así como toda otra vivencia de su retorno. Asimismo, se indaga sobre los mecanismos de su reinserción en la sociedad uruguaya, tanto culturales como laborales.

CAPÍTULO I.

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO DE GRADO A ESPAÑA Y EEUU

CAPÍTULO I. PROGRAMAS DE INTERCAMBIO DE GRADO A ESPAÑA Y EEUU

*“Como me cuesta marcharme/
me cuesta quedarme/
me cuesta olvidar/
el olor de la tierra mojada”.*
Jorge Drexler

Este capítulo se estructura en dos partes: en primer lugar se presenta un relevamiento de las organizaciones en Uruguay que brindan oportunidades de educación internacional, tanto a nivel de grado como de posgrado. En segunda instancia, se exhiben las cifras más significativas de los intercambios académicos de grado de las organizaciones consultadas para esta investigación. Las explicaciones de las cifras brindadas por la información estadística que aparece a lo largo de este apartado se presentarán de forma detallada en el Capítulo II.

1. Oferta de programas académicos en el exterior según organización

Antes de concentrarse en los intercambios académicos de grado es sumamente valioso conocer la oferta de oportunidades de estudios en el exterior que existen en el ámbito uruguayo. A continuación se presentan los programas más relevantes de intercambio académico en el extranjero, discriminados según las organizaciones que los ofrecen:

- Comisión Fulbright
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)
- Universidad Católica del Uruguay
- Universidad de Montevideo
- Universidad ORT
- Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay

Cabe aclarar que se excluyó a la Universidad de la República (UdelaR) y a la Universidad de la Empresa (UDE) de este relevamiento general porque si bien ofrecen

intercambios de grado, sus alumnos prácticamente no los utilizan, con lo cual no son casos representativos para la investigación. Además, estas instituciones no poseen una oficina exclusivamente dedicada a los programas académicos en el exterior. Por su parte, la UDE posee convenios con determinadas universidades iberoamericanas, norteamericanas y europeas, pero el porcentaje de quienes han utilizado este recurso es mínimo. En cuanto a la UdelaR, se verá más adelante en este trabajo que muchos de sus alumnos se acogen a la beca completa del Undergraduate Exchange Program (UGRAD) de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

A su vez, dentro de la oferta de las organizaciones citadas, se consideraron aquellos programas de estudio en el extranjero que cumplieran con las condiciones determinadas para esta investigación, a saber:

- Duración mínima de estadía de un semestre académico en una universidad de EEUU o España.
- Programa de estudio en el exterior realizado entre los años 2000 y 2009, inclusive.
- Estudiantes de entre 18 y 35 años.

Una vez delimitadas las condiciones para la selección de la oferta, es posible destacar los siguientes programas académicos en el exterior, para cada una de las organizaciones mencionadas previamente.

Cabe aclarar que los programas de la Comisión Fulbright y la AECID exceden el foco de esta investigación, porque se dedican exclusivamente a los estudios de posgrado. De todos modos, se relevaron aquellos programas que cumplen con los parámetros de esta investigación ya que, como se verá más adelante, las estadías de pregrado suelen ser el preludio a una emigración académica de posgrado en el futuro.

1.1 Comisión Fulbright

Esta organización lleva el nombre del senador demócrata estadounidense J. William Fulbright, quien tras la Segunda Guerra Mundial propuso al Congreso de EEUU la idea

de realizar intercambios académicos con una doble finalidad: fomentar el entendimiento mutuo entre naciones, con la esperanza de que tal comprensión previniera futuros conflictos, y disminuir la deuda que los países europeos tenían con EEUU mediante una forma de pago no convencional, que consistía en la aceptación de profesores y estudiantes de EEUU en las prestigiosas universidades del Viejo Continente. Con esta prerrogativa, los primeros intercambios tuvieron lugar en 1948 y su éxito rotundo aseguró la creación, por unanimidad de parte del Congreso de EEUU, del programa Fulbright de intercambio educativo, que hoy está presente en 150 países y ya ha beneficiado a 250 mil becarios. En Uruguay, la Comisión Fulbright se creó en 1960 mediante la firma de un Tratado entre los gobiernos de EEUU y Uruguay (Comisión Fulbright Uruguay, 2010).

Según Fanny del Río, Oficial de Programa y Consejera Educacional de la Comisión Fulbright en Uruguay, el perfil de liderazgo es esencial en los candidatos a estas becas:

“Para nosotros es muy importante descubrir a los líderes, esos chicos y chicas que en el día de mañana van a ser quienes estén al frente de la creación de políticas educativas, de investigaciones que van a cambiarle la vida a las personas y quienes puedan exitosamente vivir en otro país” (Del Río, 2009).

Por lo tanto, aunque un buen nivel académico y de inglés también son valiosos, el factor clave a la hora de ser un *fulbrighter* es el potencial de liderazgo.

Los principales programas académicos que ofrece la Comisión Fulbright son los siguientes:

- Estudios de Posgrado
 1. Profesionales: Maestría y/o Doctorado, para candidatos sin experiencia docente (a nivel universitario).
 2. Docentes: Maestría y/o Doctorado, para candidatos con experiencia docente en universidad o del Programa de Segundas Lenguas de ANEP.
 3. Programa específico de Ciencia y Tecnología (únicamente Doctorado).
- Hubert H. Humphrey Fellowship
- Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)

Los estudios de posgrado que ofrece la Comisión Fulbright apelan a universitarios de múltiples áreas que procuran realizar su primera instancia de continuación de estudios en el exterior. El programa Hubert H. Humphrey Fellowship se dirige a universitarios responsables del diseño, la planificación y la implementación de políticas públicas en áreas clave. La beca FLTA está destinada exclusivamente para profesores de español que deseen impartir clases en una universidad estadounidense. Todos estos programas requieren de sus candidatos experiencia laboral previa en el área afín, así como cualidades de liderazgo demostradas y el compromiso de regresar a Uruguay para invertir en su sector laboral los conocimientos y las mejores prácticas adquiridas en EEUU¹.

1.2 Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) es una Entidad de Derecho Público adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI). Se define de la siguiente manera:

“El órgano de gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo y su objeto, según el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, es el fomento, la gestión y la ejecución de las políticas públicas de cooperación internacional para el desarrollo, dirigidas a la lucha contra la pobreza y la consecución de un desarrollo humano sostenible en los países en desarrollo” (AECID, 2010).

Como parte de su agenda de cooperación, el Gobierno de España ofrece, a través de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID y su Departamento de Cooperación Universitaria y Científica, las becas del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, por ello denominadas *Becas MAEC-AECID*. Este es un programa de becas único, anual y abierto para ciudadanos extranjeros y españoles que desean cursar estudios superiores en España y en el exterior. El propósito de este programa es “apostar por la inversión en el ser humano como factor esencial de la ayuda oficial española al desarrollo y su cooperación cultural en el exterior” (AECID, 2010).

¹ Los cuadros A.1, A.2 y A.3 en Anexos contienen una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles de cada uno de estos programas Fulbright.

De acuerdo con Matilde Pacheco, responsable del Área de Formación de la AECID, *“el programa de becas es un instrumento más de cooperación. Las becas MAEC se enmarcan dentro del programa de cooperación al desarrollo que tiene España”* (2010). El Plan Director de la Cooperación Española es el que establece, cuatrienalmente, las líneas prioritarias de investigación en función de las áreas que cada país en cuestión necesita para su desarrollo. *“La lógica del programa de becas MAEC es: ‘capacitemos a los recursos humanos (...) para que se fortalezcan las instituciones y de esa manera el país pueda caminar hacia el desarrollo’* (Pacheco, 2010). En este sentido, dichas becas se diferencian de los programas Fulbright porque, como dice Pacheco, *“no son programas para detectar líderes emergentes y fortalecer los curriculums de los líderes emergentes. No se trata de eso. Se trata de contribuir al desarrollo de los países a través del fortalecimiento de sus recursos humanos”* (Pacheco, 2010).

Por ende, aunque un buen nivel académico es condición relevante para obtener una beca MAEC, el elemento de mayor peso es que el área de estudios y la temática de investigación del candidato sean compatibles con las líneas prioritarias de cooperación determinadas en el Plan Director en vigencia y, consecuentemente, contribuyan al desarrollo de su propio país. Por lo tanto, el perfil de los becarios MAEC-AECID se corresponde, según Pacheco, con tres grupos: docentes de la Universidad de la República (que con el 80% constituyen la amplia mayoría), personas que trabajan en la administración pública (10% aproximadamente) y personas y docentes del sector privado (el 10% restante) (2010).

De su oferta de formación, las principales becas son para extranjeros que buscan cursar estudios de postgrado, de Doctorado e Investigación en España, a saber:

- Becas para Extranjeros para Estudios de Doctorado e Investigación en Universidades españolas y sus Centros adscritos, así como en otros organismos de investigación españoles (Programa II.A).
- Becas para Extranjeros para Estudios de Master, Especialización y Experto en Universidades Españolas y Centros Docentes No Universitarios (Programa II.B).

El Programa II.A se dirige a universitarios con una instancia de posgrado previa que quieran continuar sus estudios para obtener un Doctorado, mientras que el Programa II.B apela a universitarios con un título de grado que procuren realizar su primera

experiencia de posgrado. Las áreas elegibles de cada programa dependen del Plan Director de la Cooperación Española en vigencia. A diferencia de las becas Fulbright, las de la AECID no exigen un compromiso escrito de regresar a Uruguay al término del programa de estudios².

1.3 Universidad Católica del Uruguay

La Universidad Católica del Uruguay (UCU) es una universidad privada que se creó en 1985 y su administración está en manos de la Compañía de Jesús. Como tal, posee un Programa de Intercambio Estudiantil que ofrece a los estudiantes la posibilidad de cursar un semestre o un año académico en alguna de las universidades del exterior con las cuales existen acuerdos formales a tales efectos. La condición de estos intercambios es la reciprocidad, es decir que por cada estudiante extranjero que la UCU acoge, un estudiante uruguayo adquiere el derecho de participar del intercambio académico, por el mismo período de tiempo. Según la premisa de que un estudiante financia al otro, el alumno de la UCU continúa pagando su cuota mensual mientras dura su programa académico en el exterior, del mismo modo que el estudiante extranjero en su universidad de origen (UCU, 2009).

Dentro del Programa de Intercambio Estudiantil de la UCU, hay dos sistemas de intercambio académico plausibles que se ajustan a las condiciones de esta investigación:

- International Student Exchange Programs (ISEP)
 1. ISEP USA
 2. ISEP Internacional
- Convenios Bilaterales

ISEP es una organización sin fines de lucro creada en 1979 que reúne a 300 universidades miembros en 42 países. Cabe aclarar que la UCU es la única universidad en Uruguay integrante de ISEP (ISEP, 2010). Mediante este programa, el estudiante debe listar diez universidades, en orden de preferencia, como destino posible de su

² Los cuadros B.1 y B.2 en Anexos contienen una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles de las becas AECID.

intercambio, para luego ser ubicado en una de ellas según su escolaridad, su puntaje de TOEFL (Test of English as a Foreign Language) en caso de universidades de EEUU y su argumentación de la elección de tales plazas. Asimismo, a través de ISEP es la universidad de destino la que proporciona alojamiento y comida al estudiante de intercambio, quien debe reintegrar el monto de dicho alojamiento y manutención a su retorno a la UCU. Tal devolución puede cumplirse de dos maneras: el estudiante de la UCU ofrece su casa para alojar a un estudiante extranjero o bien paga los gastos de manutención y alojamiento de dicho estudiante extranjero a la UCU, equivalentes a 6.832 Unidades Indexadas por mes, durante cinco meses (Monestier, 2010). A través de ISEP, el alumno de la UCU puede elegir entre 144 universidades de EEUU y cuatro de España para realizar su intercambio académico (ISEP, 2010)³.

Por otro lado, los convenios bilaterales son acuerdos entre la UCU y otras universidades del exterior, que por ello garantizan una precisión casi total del destino de intercambio escogido por el estudiante, si los cupos estipulados para la universidad en cuestión así lo permiten. A diferencia de ISEP, los convenios bilaterales no proporcionan alojamiento ni manutención al estudiante de intercambio, sino que este debe procurarlos por sí mismo (Monestier, 2010). La UCU posee convenios bilaterales con seis universidades de EEUU y con 11 de España (UCU, 2010)⁴.

Según Bernarda Monestier, Coordinadora de Intercambio Académico de la Secretaría de Asuntos Internacionales de la UCU, los estudiantes de intercambio uruguayos presentan *“un perfil general de querer salir a un mundo más amplio y hacer una experiencia fuerte de internacionalización”* (Monestier, 2010). En este sentido, el intercambio se percibe como una aventura para expandir los horizontes propios y, como se dice comúnmente, *abrir la cabeza*. Monestier reconoce una diferencia en el perfil de los alumnos que eligen EEUU como país de intercambio y los que escogen España:

“Los casos de EEUU es gente con muy buen inglés, que venía de colegios bilingües, que estaba muy segura con su idioma, (...) que no tenía grandes recursos económicos, pero sabía que este era un programa accesible que le facilitaba un montón de cosas y que eso le daba una plataforma de seguridad mayor. En cambio, en el estudiante de España hay una cosa más aventurera, entonces ya recorre Europa (...) y está la impronta de que en España es una vida más bohemia y estudiantil” (Monestier, 2010).

³ El cuadro C.2 en Anexos lista las universidades de EEUU y España que forman parte de ISEP.

⁴ El cuadro C.3 en Anexos enumera las universidades de EEUU y España con las que la UCU mantiene convenios bilaterales.

El intercambio académico que proporciona la UCU se dirige a aquellos alumnos que se encuentren, como mínimo, en la mitad de su carrera. Mientras dure su estadía en el exterior deben comprometerse a seguir pagando la cuota en Uruguay y, a su regreso, deben alojar a un estudiante extranjero o pagar una cifra para su hospedaje, de modo de asegurar la reciprocidad del programa académico. A cambio, se congelan los períodos de examen reglamentarios y se habilita a rendir los exámenes de las materias que no se cursaron mientras se estudiaba en el exterior. Asimismo, se convalidan las asignaturas del exterior que sean equivalentes a las del programa de estudios en Uruguay, aunque como se verá más adelante en esta investigación, esta situación se cumple en pocas ocasiones⁵.

1.4 Universidad de Montevideo

La Universidad de Montevideo (UM) es una universidad privada fundada en 1995, que obtuvo su autorización oficial como tal en 1997. Desde sus comienzos ha ofrecido programas académicos de carácter internacional, que dependen de la Dirección de Relaciones Internacionales (RRII) (UM, 2010).

Entre estos intercambios se encuentra el estudiantil, que se ofrece únicamente por un semestre académico según acuerdos bilaterales entre la UM y universidades del exterior. Al igual que en la UCU, estos programas se basan en la reciprocidad de los intercambios (Peirano, 2010). La UM posee convenios con 11 universidades de EEUU y con 18 de España (UM, 2010)⁶.

Según Luisa Peirano, Directora de Relaciones Internacionales de la UM, dicha institución tuvo, desde sus orígenes, *“una vocación muy internacional (...) Por eso, poner a los alumnos en contacto con la dimensión internacional también fue una de las prioridades que tuvo la universidad”* (2010). La razón de esta vocación internacional es la firme creencia de que contribuye a la formación personal de los estudiantes, como

⁵ El cuadro C.1 en Anexos contiene una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles del intercambio académico de la UCU.

⁶ El cuadro D.2 en Anexos lista las universidades de EEUU y España con las que la UM mantiene convenios.

afirma Peirano: “*para la formación personal es muy importante conocer otras culturas, conocer otras realidades, también académicas, idiosincrasias*” (2010). En coincidencia con Bernarda Monestier, Peirano encuentra en los estudiantes de intercambio uruguayos una curiosidad e inquietud por salir al exterior, pero agrega un factor más: el *boca a boca* de recomendaciones de los estudiantes que ya vivieron la experiencia atrae y termina de convencer a los que están considerando la posibilidad de irse. “*Ser joven es arriesgar*” (2010), asegura Peirano, y los estudiantes de intercambio hacen justamente eso al irse al exterior para conocer nuevas culturas. Ese *boca a boca* demuestra la influencia clave de las redes migratorias en el proceso de toma de decisiones del estudiante de intercambio, como se analizará en el Capítulo III de esta Memoria.

El intercambio de la UM está dirigido a estudiantes que tengan un promedio mínimo de ocho. Además de comprometerse a pagar la mensualidad de la UM mientras dure su intercambio, aquellos que posean beca la perderán durante su estadía en el exterior. A su regreso, pueden convalidar las materias que cursaron en el exterior con sus equivalentes en Uruguay⁷.

1.5 Universidad ORT

La Universidad ORT es una universidad privada que el Ministerio de Educación y Cultura reconoció como tal en 1996. La Oficina de Intercambio Estudiantil tiene a su cargo la coordinación de los intercambios académicos, a los que define como “la movilidad recíproca y equilibrada de estudiantes entre dos instituciones para complementar su formación académica” (ORT, 2010). A través del Programa de Intercambio Internacional, la ORT ofrece a sus estudiantes la oportunidad de postularse para intercambios de uno o dos semestres académicos de duración, ya sean intercambios regulares, en los que el alumno sigue pagando la cuota mensual de la ORT pero no paga la de la universidad de destino, o intercambios especiales, donde se paga un porcentaje de la matrícula de la universidad extranjera. En estos intercambios de grado, el alumno no obtiene ningún título en la universidad de destino, pero sí puede recibir créditos

⁷ El cuadro D.1 en Anexos contiene una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles del programa de intercambio de la UM.

académicos en la ORT por las materias que haya cursado en el exterior. Si bien la UCU y la UM también ofrecen la posibilidad de convalidación de asignaturas, son los alumnos de la ORT y la UM los que mayoritariamente ejercen este beneficio, porque su plan de estudios en el exterior debe ser aprobado por la Dirección de sus carreras en Uruguay antes de irse de intercambio, mientras que en la UCU esta equivalencia se verifica al regreso, con la consecuencia de que muchas asignaturas que se cursaron durante el intercambio resultan ser incompatibles con materias de la currícula uruguaya.

Actualmente, la ORT posee convenios con cuatro universidades de España y nueve de EEUU⁸. Los intercambios a las universidades de España están abiertos a todas las facultades de la ORT, mientras que los intercambios a las universidades de EEUU incluyen algunos programas dirigidos a todas las facultades y otros restringidos para algunas de ellas. Asimismo, de las nueve universidades de EEUU con las que la ORT posee convenio, seis ofrecen intercambios de grado, dos brindan intercambios de posgrado y una proporciona tanto intercambios de grado como de posgrado. A efectos de esta investigación, se analizarán únicamente los intercambios de grado.

De acuerdo con Miriam Kemna, Coordinadora de Intercambio Estudiantil de la ORT, los alumnos que se van de intercambio por esta universidad son, en su mayoría, de un nivel socio económico medio a medio-alto, entre los 20 y 22 años, cuando se encuentran en el segundo o tercer año de sus respectivas carreras, que ya han viajado en el pasado y por eso saben lo que es vivir una experiencia en el exterior, aunque sea en calidad de turistas (Kemna, 2010).

Más aún, Kemna distingue claramente dos grupos de estudiantes de intercambio: por un lado, aquellos que priorizan irse con amigos y disfrutar de la vida nocturna del país de destino y, por otro, los que persiguen objetivos académicos de enriquecimiento educativo en la universidad extranjera (Kemna, 2010). Asimismo, los alumnos que eligen EEUU para su intercambio son aquellos que ya poseen un buen nivel de inglés, pero quieren aprovechar la oportunidad del estudio en el exterior para profundizarlo y mejorarlo, mientras que más estudiantes de Arquitectura suelen irse a España motivados por las construcciones de dicho país (Kemna, 2010).

⁸ El cuadro E.2 en Anexos lista las universidades de EEUU y España con las que la ORT mantiene convenios.

Los estudiantes que procuren participar del programa de intercambio de la ORT deberán poseer un buen desempeño académico y comprometerse a pagar la cuota mensual en Uruguay mientras dure su intercambio. Al regreso pueden convalidar aquellas materias cursadas en el exterior que sean equivalentes al plan de estudios de Uruguay⁹.

1.6 Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay

La Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay (CAO, por su sigla en inglés derivada de su nombre original *Cultural Affairs Office*) es parte de la oficina de Asuntos Públicos de la Embajada y su propósito es promover los lazos culturales y educativos entre Uruguay y EEUU con el objetivo de fomentar un mejor entendimiento de la sociedad y cultura estadounidense entre los uruguayos. Es por ello que tiene a su cargo la administración de los programas de intercambio educativos y culturales del Departamento de Estado en Uruguay (Embajada de EEUU en Uruguay, 2010).

Dentro de dichos programas, el que se ajusta a las condiciones de esta investigación es el UGRAD, financiado por el Departamento de Estado del gobierno de EEUU y administrado por la organización internacional World Learning. A diferencia de la Comisión Fulbright, que desde 1960 brinda oportunidades de estudios de posgrado en universidades de EEUU, el Departamento de Estado creó el programa UGRAD en el año 2008 exclusivamente para estudiantes de grado, como parte de una campaña de *youth outreach* (podría traducirse como *contacto con la juventud*). El gobierno de EEUU sintió la necesidad de dirigirse a audiencias más jóvenes, lo cual hizo mediante programas de intercambio como UGRAD y de apoyo al nivel de inglés. El objetivo primordial de esta beca es proporcionarles a alumnos universitarios uruguayos la posibilidad de estudiar en una universidad de EEUU por un semestre o un año académico y luego regresar y aplicar las mejores prácticas que hayan adquirido en pos del mejoramiento de su comunidad y del país en general (Pérez-Urioste, 2009).

⁹ El cuadro E.1 en Anexos contiene una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles del programa de intercambio de la ORT.

Según Verónica Pérez-Urioste, encargada de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Montevideo, el factor más importante en los candidatos a esta beca es su perfil de liderazgo, además de un buen nivel académico y de inglés. El programa UGRAD sigue, entonces, la línea de la Comisión Fulbright en este respecto.

Esta beca está dirigida a estudiantes universitarios de diversas áreas que se encuentren, como máximo, en la mitad de su carrera, y que presenten un perfil de liderazgo. La beca cubre la totalidad de los gastos por un semestre o un año académico, en el que tomarán cursos de su especialidad, pero también de cultura estadounidense, además de realizar servicio comunitario y pasantías no pagas. Asimismo, los becarios se comprometen a regresar a Uruguay para volcar lo aprendido en EEUU¹⁰.

2. Los intercambios académicos en números

El relevamiento de la oferta de intercambios académicos anterior permite conocer el amplio abanico de oportunidades de estudio en el extranjero que existen en Uruguay. Sin embargo, para conocer la verdadera magnitud de estos programas es necesario indagar sobre la cantidad de alumnos que de hecho hacen uso de estos recursos. Para ello, se consultó a las organizaciones que administran los intercambios de grado seleccionados para esta Memoria, a saber: UCU, UM, ORT y la Embajada de EEUU en Uruguay, sobre la siguiente información cuantitativa:

- Cantidad anual de estudiantes uruguayos que se han ido de intercambio a España o EEUU, por un mínimo de un semestre académico, entre los años 2000 y 2009, inclusive.
- Su sexo.
- Sus facultades y universidades de origen.
- La duración de sus intercambios.

Asimismo, se inquirió sobre la relación entre la cantidad de solicitudes y la cantidad de intercambios efectivamente realizados, así como la relación entre la cantidad de

¹⁰ El cuadro F.1 en Anexos contiene una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles del Programa UGRAD.

intercambios efectuados y la cantidad de estudiantes retornados. No obstante, las organizaciones escogidas para este análisis no disponían de tales datos, argumentando, en primer lugar, que no se guarda registro del número de solicitudes, dado su gran volumen, y, en segunda instancia, que todos los intercambios académicos implican, tácitamente, el retorno del estudiante, pero que si este decide permanecer en el país de destino, deja de ser competencia de la organización responsable del intercambio. La única excepción a esta norma implícita es el programa UGRAD de la Embajada de EEUU en Uruguay, que incluye en el acuerdo con el estudiante una cláusula de retorno y permanencia en Uruguay por al menos dos años antes de poder volver a estudiar o trabajar en EEUU. Aclara Pérez-Urioste:

“El objetivo del programa no es que terminen su carrera allá ni que se vayan de su país, sino al contrario: que vengan a volcar todo lo que puedan haber aprendido allá, todas las ‘best practices’ [mejores prácticas] que hayan visto allá, aquí en su país” (Pérez-Urioste, 2010).

A continuación se detalla la información cuantitativa de los intercambios estudiantiles de grado según la organización correspondiente. Cabe aclarar que en este primer capítulo se enunciarán las tendencias generales de los intercambios estudiantiles que se observan a partir de las cifras proporcionadas por las organizaciones en cuestión, mientras que en el Capítulo II de esta Memoria se esbozarán posibles explicaciones a dichas observaciones, derivadas de una corroboración de la información cuantitativa aquí relevada con los datos de la muestra de entrevistados, así como de las respuestas de los estudiantes retornados en las entrevistas en profundidad.

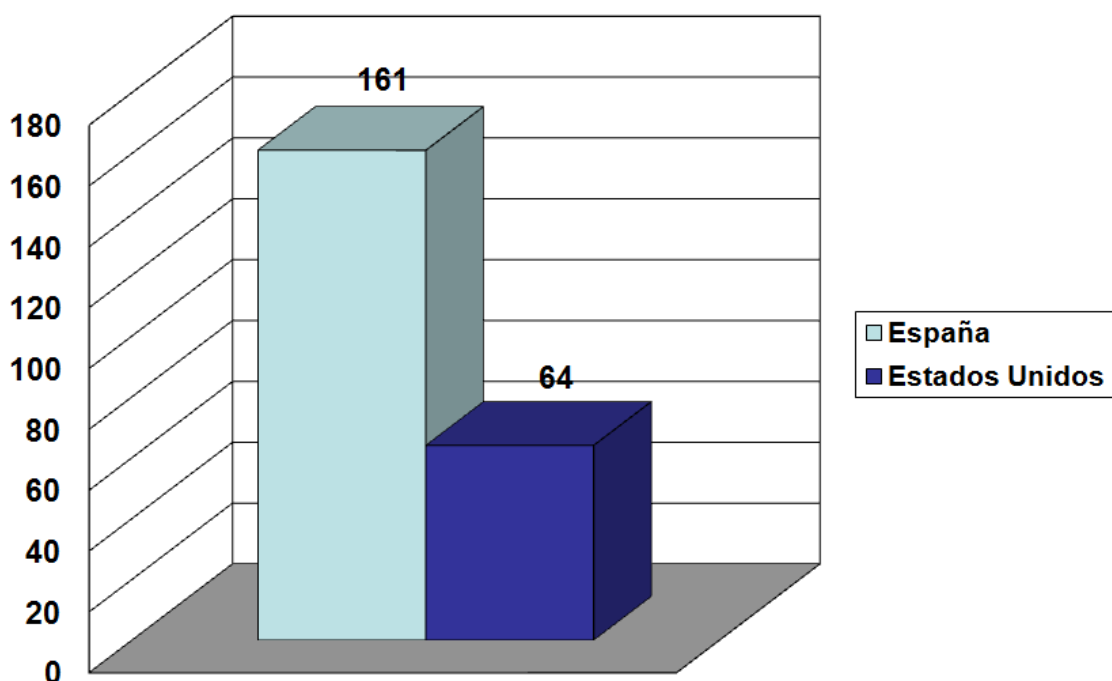
2.1 Universidad Católica del Uruguay

De acuerdo con la información brindada por la Licenciada Bernarda Monestier, Coordinadora de Intercambio Académico de la Secretaría de Asuntos Internacionales de la UCU, 225 son los estudiantes uruguayos que se fueron de intercambio a España o EEUU entre los años 2000 y 2009. La información proporcionada por la Oficina de

Intercambio de la UCU se discriminó según distintos criterios para la elaboración de los gráficos que se presentarán a continuación¹¹.

Del total de estudiantes de intercambio, 161 eligieron a España como su destino de intercambio (71,6%), mientras que 64 escogieron a EEUU (28,4%), como muestra el gráfico 1.1.

Gráfico 1.1 Estudiantes de intercambio según país de destino – UCU

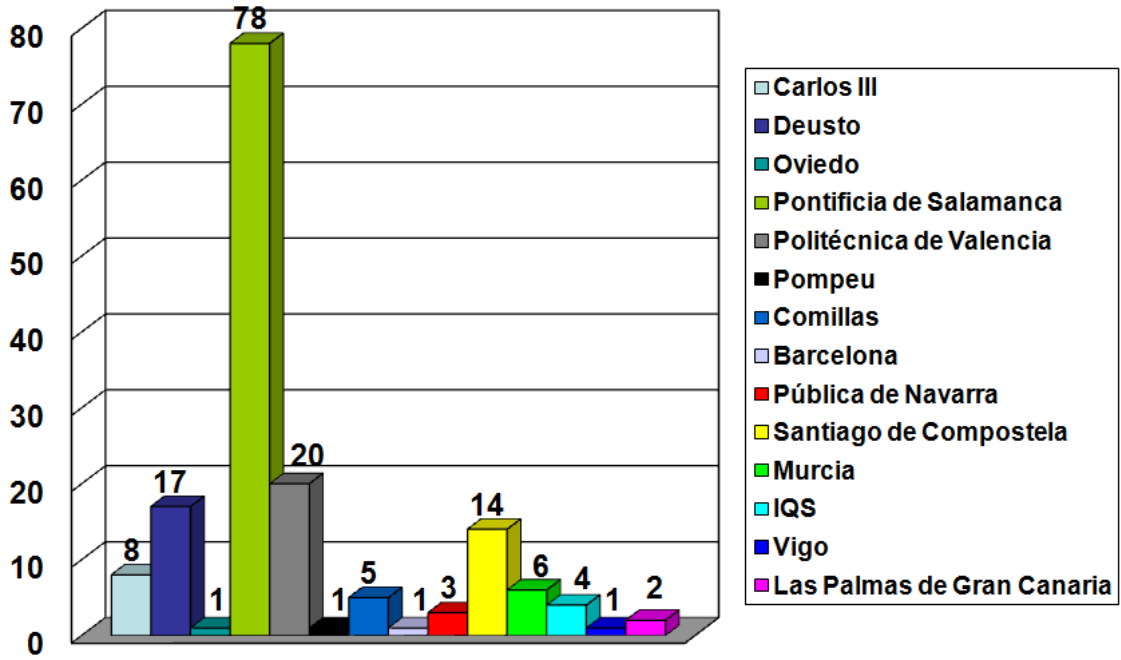


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Los gráficos 1.2 y 1.3 especifican las preferencias de universidades de destino de los estudiantes de intercambio en España y EEUU, siendo la Universidad Pontificia de Salamanca y San Jose State University las más elegidas, respectivamente

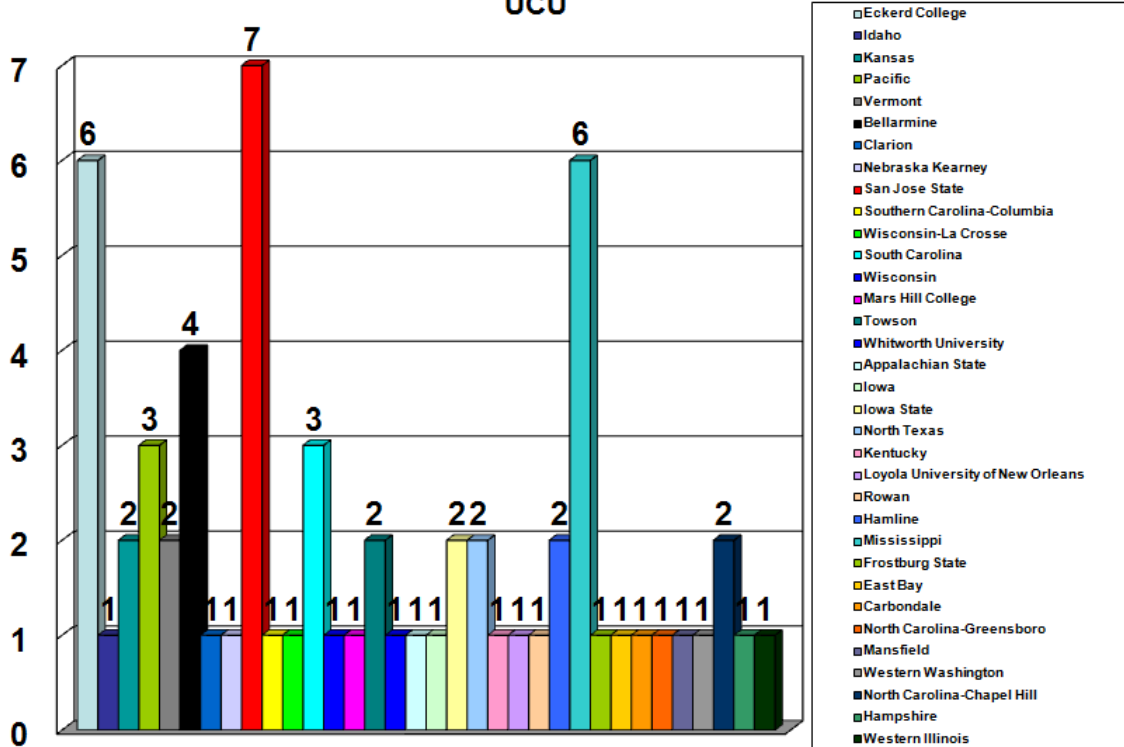
¹¹ El cuadro C.4 en Anexos contiene la información de los intercambios académicos de la UCU brindada por la Oficina de Intercambio Académico de dicha universidad.

Gráfico 1.2 Preferencias de universidades de destino en España – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Gráfico 1.3 Preferencias de universidades de destino en EEUU - UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

A su vez, los mapas que figuran como ilustración 1.1 y 1.2 muestran la ubicación geográfica de los diferentes centros de estudios aquí mencionados.

Ilustración 1.1 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

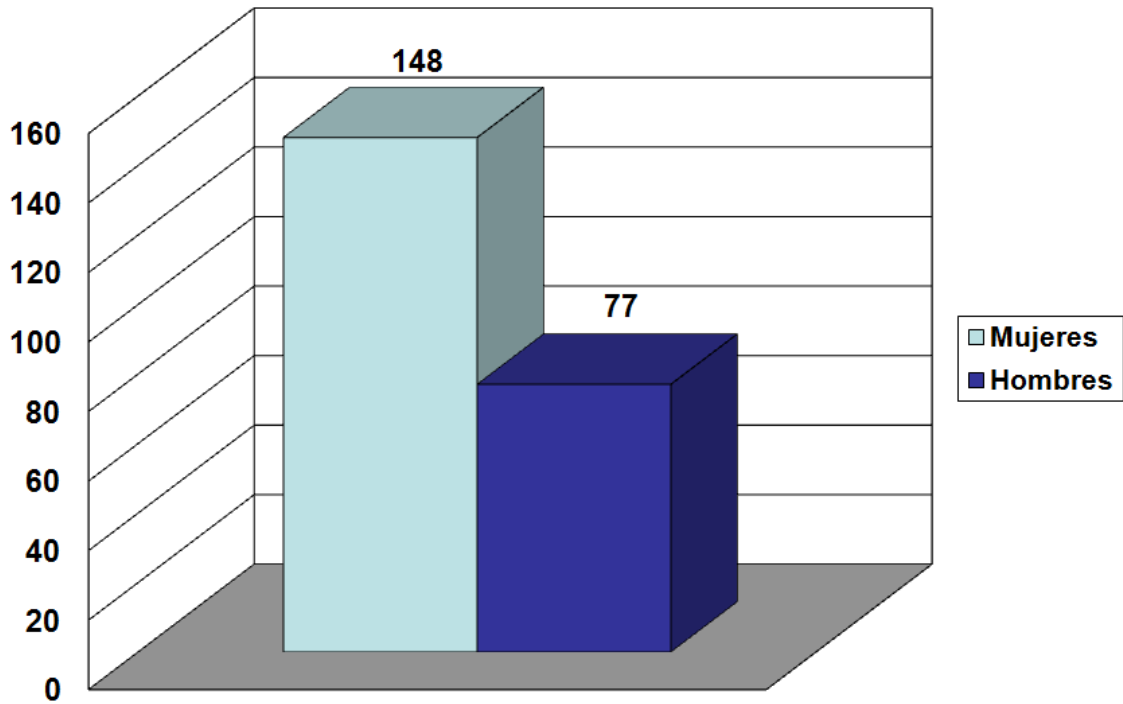
Ilustración 1.2 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Asimismo, 77 de estos estudiantes son hombres (34,2%) y 148 son mujeres (65,8%), como muestra el gráfico 1.4. En el siguiente capítulo se explicarán los motivos de esta importante diferencia, que también se observa en las demás organizaciones consultadas para esta Memoria.

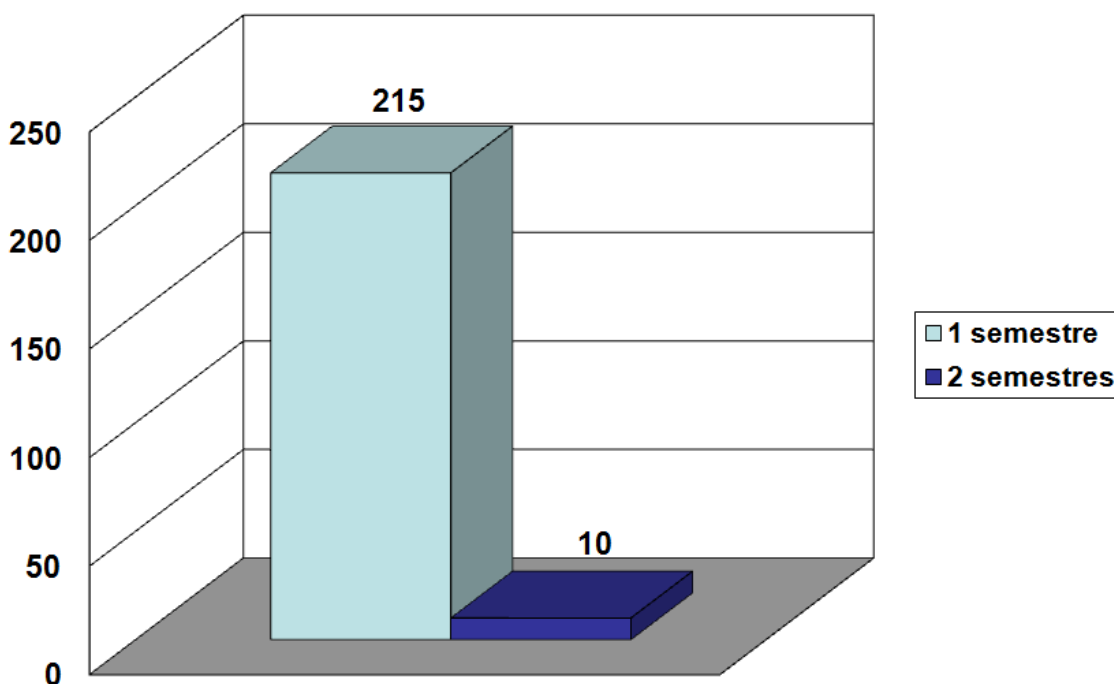
Gráfico 1.4 Estudiantes de intercambio según sexo – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Se puede observar que 215 alumnos se fueron de intercambio por un semestre académico (95,6%) y 10 lo hicieron por dos semestres académicos (4,4%), como representa el gráfico 1.5.

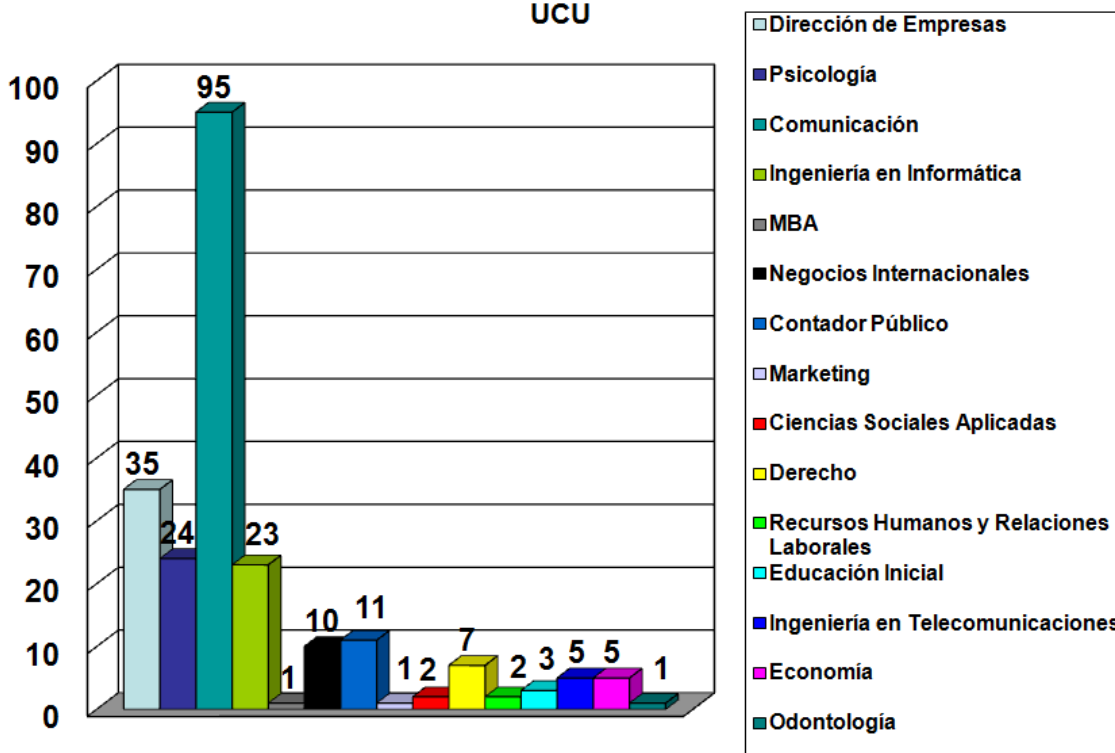
Gráfico 1.5 Estudiantes de intercambio según duración de programa académico – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Del total de estudiantes de intercambio, 95 de ellos provienen de la Licenciatura en Comunicación Social (42,2%), seguidos por 35 de la Licenciatura en Dirección de Empresas (15,6%), 24 de Psicología (10,7%), 23 de Ingeniería en Informática (10,2%), 11 de Contador Público (4,9%), 10 de la Licenciatura en Negocios Internacionales (4,4%), siete de Derecho (3,1%), cinco de Ingeniería en Telecomunicaciones (2,2%), cinco de la Licenciatura en Economía (2,2%), tres de la Licenciatura en Educación Inicial (1,3%), dos de la Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales (0,9%), dos de Ciencias Sociales Aplicadas (0,9% del total), uno de Odontología (0,4%), uno de Marketing (0,4%) y uno de MBA (0,4%), según se puede observar en el gráfico 1.6.

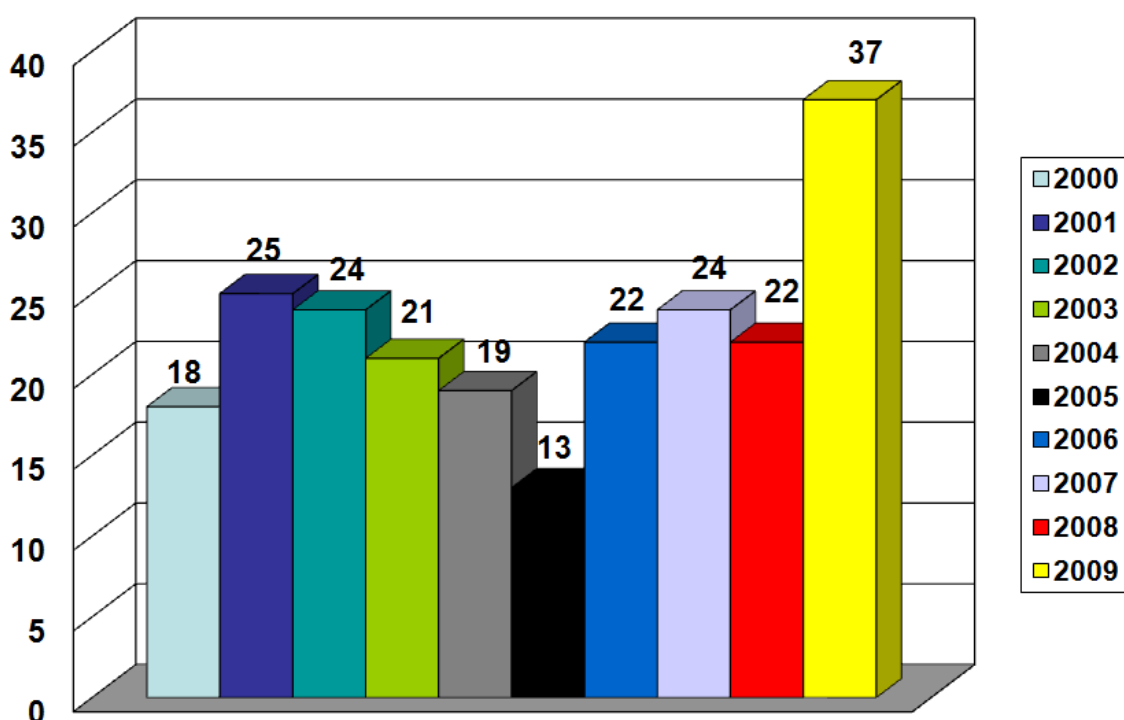
Gráfico 1.6 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

La tendencia general año a año en cuanto a cantidad de estudiantes de intercambio es el aumento, aunque con algunas excepciones: en el 2000 se fueron 18 alumnos (8%), en el 2001, 25 (11,1%), en el 2002, 24 (10,7%), en el 2003, 21 (9,3%), en el 2004, 19 (8,4%), en el 2005, 13 (5,8%), en el 2006, 22 (9,8%), en el 2007, 24 (10,7%), en el 2008, 22 (9,8%) y finalmente en el 2009, 37 (16,4%). A continuación se pueden observar en el gráfico 1.7 todos estos datos.

Gráfico 1.7 Estudiantes de intercambio según año – UCU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Por lo tanto, es posible concluir que en el caso de la UCU se van más mujeres que hombres de intercambio, más estudiantes escogen España antes que EEUU como su destino y la gran mayoría cursa estudios en el exterior por un semestre académico en lugar de dos. Además, la carrera que más estudiantes de intercambio ha registrado es la Licenciatura en Comunicación Social. Aunque en líneas generales la cantidad de intercambios ha ido en aumento, no se registra un incremento sistemático año a año, sino que existen variaciones, siendo 2009 el año con más estudiantes de intercambio y 2000 el año con menos¹².

¹² Si bien en los gráficos presentados anteriormente se indican los valores de cada serie, el cuadro C.5 en Anexos contiene todos los datos de los gráficos en conjunto.

2.2 Universidad de Montevideo

Los datos brindados por la UM proporcionan únicamente el total acumulativo de estudiantes uruguayos de intercambio en EEUU y España entre 1998 y el primer semestre del 2010, sin distinguir por sexo, facultad y carrera de origen ni año de realización del programa académico en el extranjero. La extensión de los intercambios no se distingue entre un semestre y dos semestres académicos en tanto la UM solo ofrece programas de un semestre académico de duración. A pesar de que los registros contemplan los años 1998 y 1999 (que se encuentran por fuera de los parámetros temporales de la presente investigación), no es posible aislarlos del análisis ya que, como se mencionó anteriormente, las cifras proporcionadas por la institución no distinguen el año en el que los alumnos se fueron de intercambio. La información proporcionada por la UM se discriminó según varios criterios para elaborar los gráficos que se mostrarán a continuación¹³.

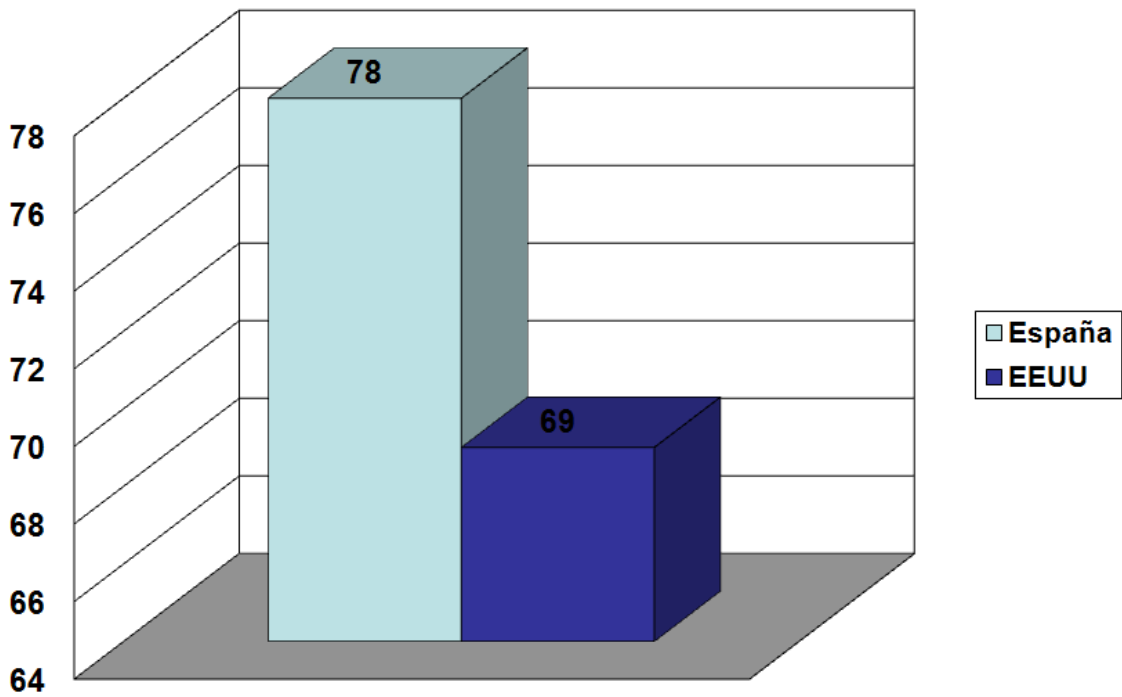
De acuerdo con los datos aportados por Luisa Peirano, Directora de Relaciones Internacionales de la UM, son 147 los alumnos que escogieron EEUU o España como destino de su intercambio¹⁴.

Del total de estudiantes de intercambio, 78 eligieron España (53,1%), mientras que los 69 restantes optaron por EEUU (46,9%), como se muestra en el gráfico 1.8. En consecuencia, se repite la observación de que en la UM, al igual que en la UCU, más estudiantes eligen España que EEUU para irse de intercambio.

¹³ Si bien en los gráficos se indican los valores de cada serie, el cuadro D.5 en Anexos contiene todos los datos de los gráficos en conjunto.

¹⁴ Los cuadros D.3 y D.4 en Anexos contienen la información de los intercambios académicos de la UM brindada por la Oficina de Relaciones Internacionales de dicha universidad.

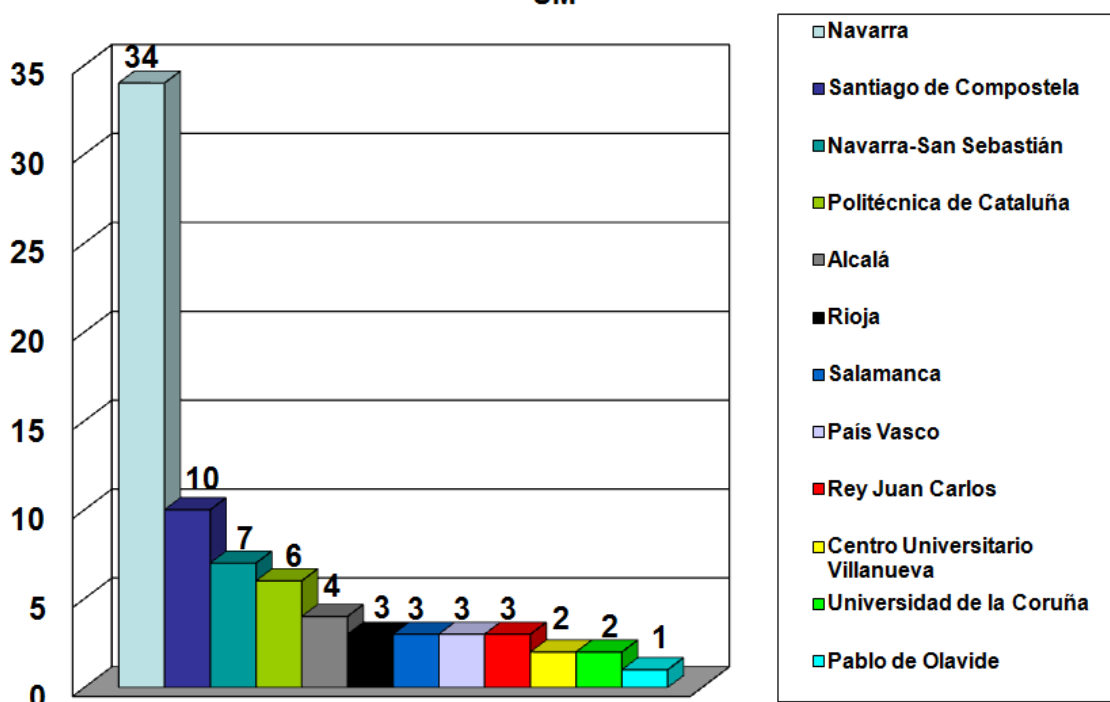
Gráfico 1.8 Estudiantes de intercambio según país de destino - UM



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

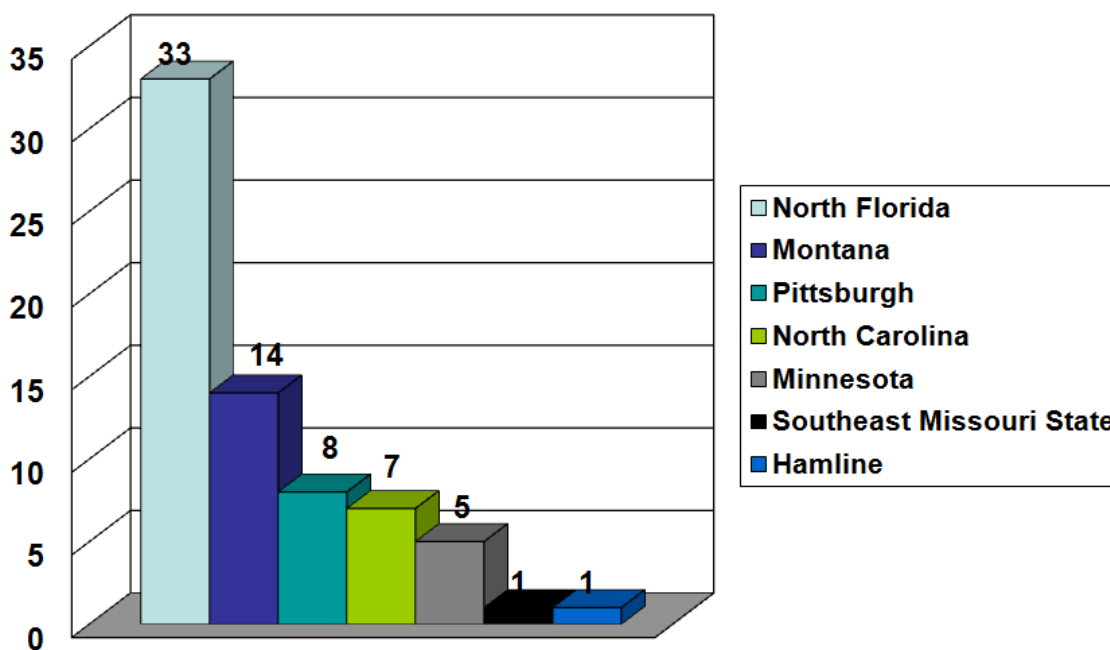
Los gráficos 1.9 y 1.10 especifican las preferencias de universidades de destino en España y EEUU, respectivamente, de los alumnos de la UM. Su universidad predilecta en España es la Universidad de Navarra, con 34 alumnos, mientras que en EEUU se trata de North Florida University, con 33 estudiantes.

Gráfico 1.9 Preferencias de universidades de destino en España – UM



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

Gráfico 1.10 Preferencias de universidades de destino en EEUU – UM



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

A su vez, los mapas que figuran como ilustración 1.3 y 1.4 muestran la ubicación geográfica de los diferentes centros de estudios aquí mencionados.

Ilustración 1.3 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – UM



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

Ilustración 1.4 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – UM

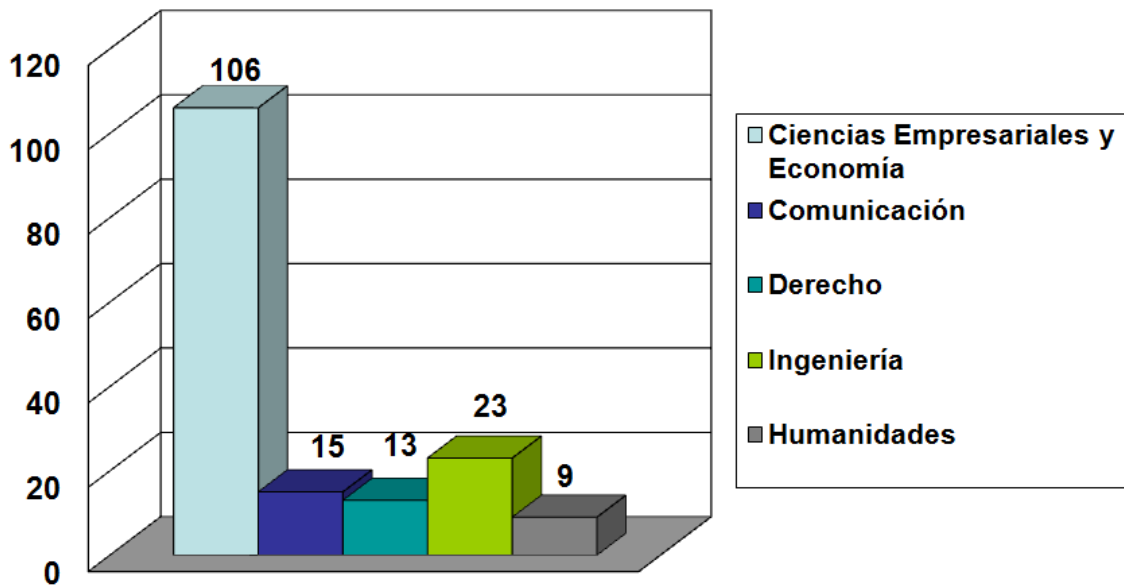


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

Otros datos proporcionados por la UM revelan que son 166 los estudiantes que se fueron de intercambio por dicha institución, lo cual permite concluir que el 88,6% de ellos realizaron su programa académico en EEUU y España, mientras que el 11,4% restante lo hicieron en otros países. Por lo tanto, EEUU y España se consolidan como los destinos de intercambio preferidos por los alumnos de la UM.

Del total de 166 alumnos que se fueron de intercambio, 106 provienen de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía (63,9%), seguidos por 23 de la Facultad de Ingeniería (13,9%), 15 de la Facultad de Comunicación (9%), 13 de la Facultad de Derecho (7,8%) y, finalmente, 9 de la Facultad de Humanidades (5,4%), tal como muestra el gráfico 1.11. Por ende, la Facultad que ha contribuido con más estudiantes de intercambio en la UM es la de Ciencias Empresariales y Economía, a diferencia de la UCU donde domina la Facultad de Humanidades con su Licenciatura en Comunicación Social.

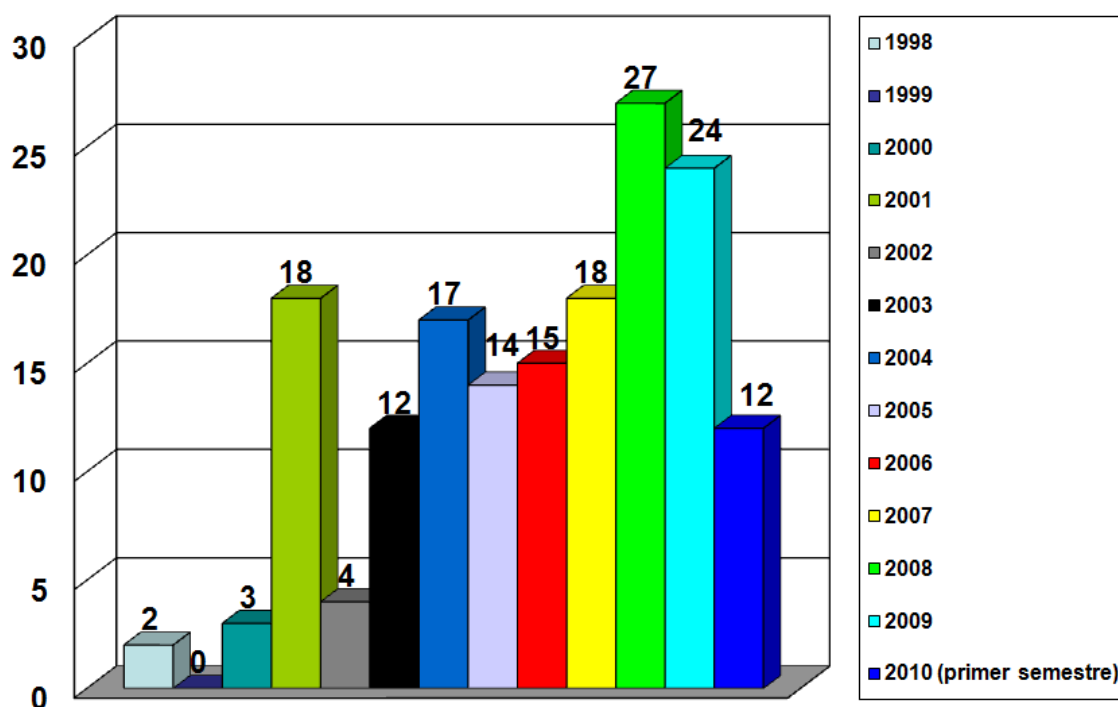
**Gráfico 1.11 Estudiantes de intercambio según facultad de origen
– UM**



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

Además, es posible concluir que si bien el número de intercambios ha aumentado globalmente desde sus comienzos, no se registra un incremento año a año, sino que existen variaciones, del mismo modo que ocurre con la UCU. Así, se produjeron dos intercambios en 1998 (1,2%), ninguno en 1999 (0%), tres en el 2000 (1,8%), 18 en el 2001 (10,8%), cuatro en el 2002 (2,4%), 12 en el 2003 (7,2%), 17 en el 2004 (10,2%), 14 en el 2005 (8,4%), 15 en el 2006 (9%), 18 en el 2007 (10,8%), 27 en el 2008 (16,3%), 24 en el 2009 (14,5%) y 12 en el primer semestre del 2010 (7,2%). Por lo tanto, el año de menos intercambios, exceptuando 1999, es 1998 y el de más, 2008. El gráfico 1.12 muestra esta tendencia global al aumento de intercambios en la UM.

Gráfico 1.12 Estudiantes de intercambio según año – UM



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.

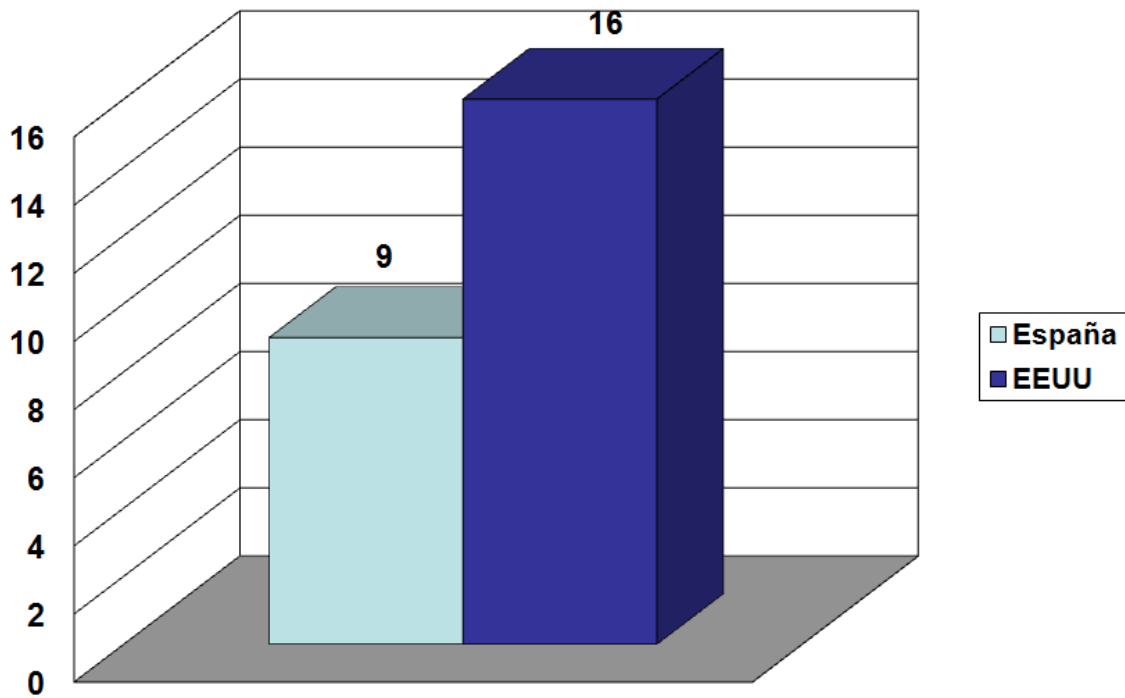
2.3 Universidad ORT

La Universidad ORT sólo tiene registro de los intercambios académicos realizados a partir de 2004, ya que antes, según la Coordinadora de Intercambio Estudiantil Miriam Kemna, estos programas eran más esporádicos y no estaban completamente formalizados, como es el caso de la UdelaR y la UDE actualmente. Fue el incremento de alumnos que hicieron uso de este recurso lo que impulsó a la Universidad ORT a dar un seguimiento más riguroso de los intercambios¹⁵.

Según la información brindada por Miriam Kemna, 25 son los estudiantes uruguayos que se fueron de intercambio a España o EEUU entre 2004 y 2009. De estos, nueve escogieron España como destino de su intercambio (36%) mientras que 16 –una cifra mayor– eligieron EEUU (64%), como muestra el gráfico 1.13 a continuación.

¹⁵ El cuadro E.3 en Anexos contiene toda la información de los intercambios brindada por la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

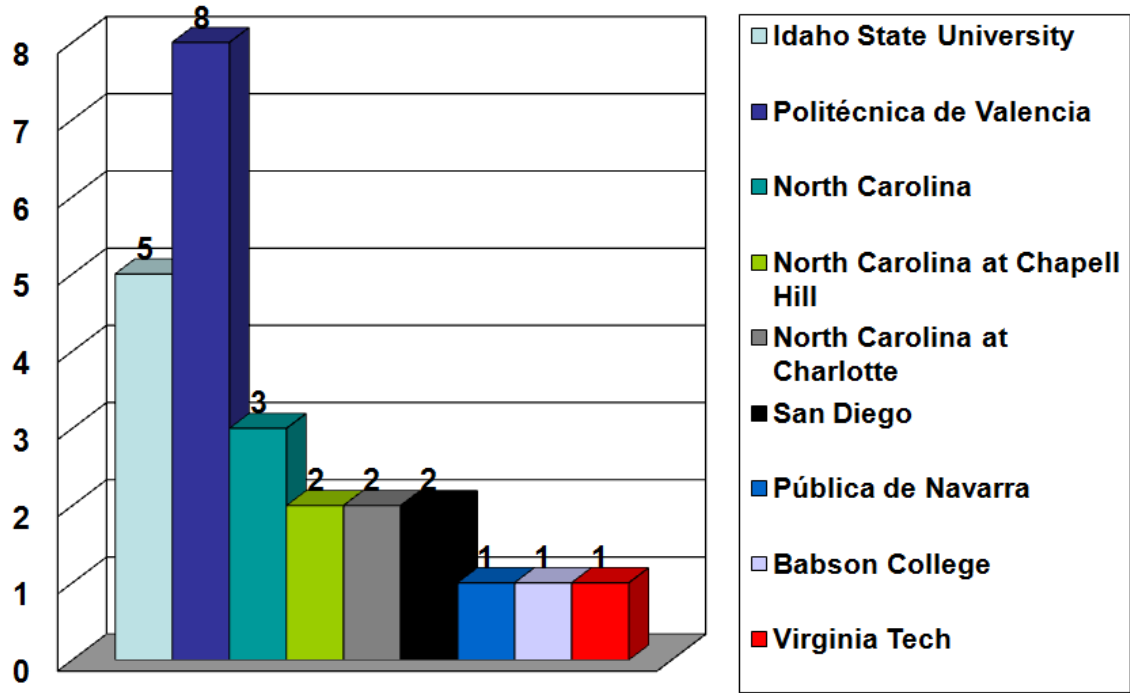
Gráfico 1.13 Estudiantes de intercambio según país de destino – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

A su vez, el gráfico 1.14 detalla las preferencias de universidades de destino en EEUU y España, conjuntamente.

Gráfico 1.14 Preferencias de universidades de destino en EEUU y España – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

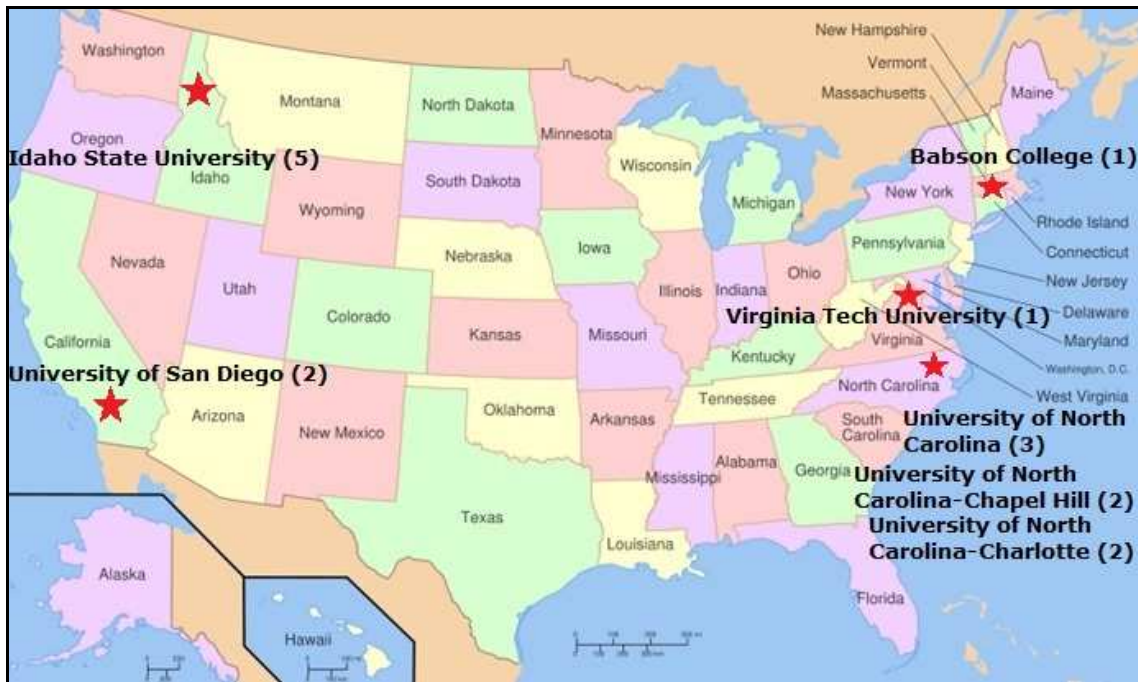
Los mapas que figuran como ilustración 1.5 y 1.6 muestran la ubicación geográfica de los diferentes centros de estudios aquí mencionados.

Ilustración 1.5 Mapa político de España con preferencias de universidades de destino – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

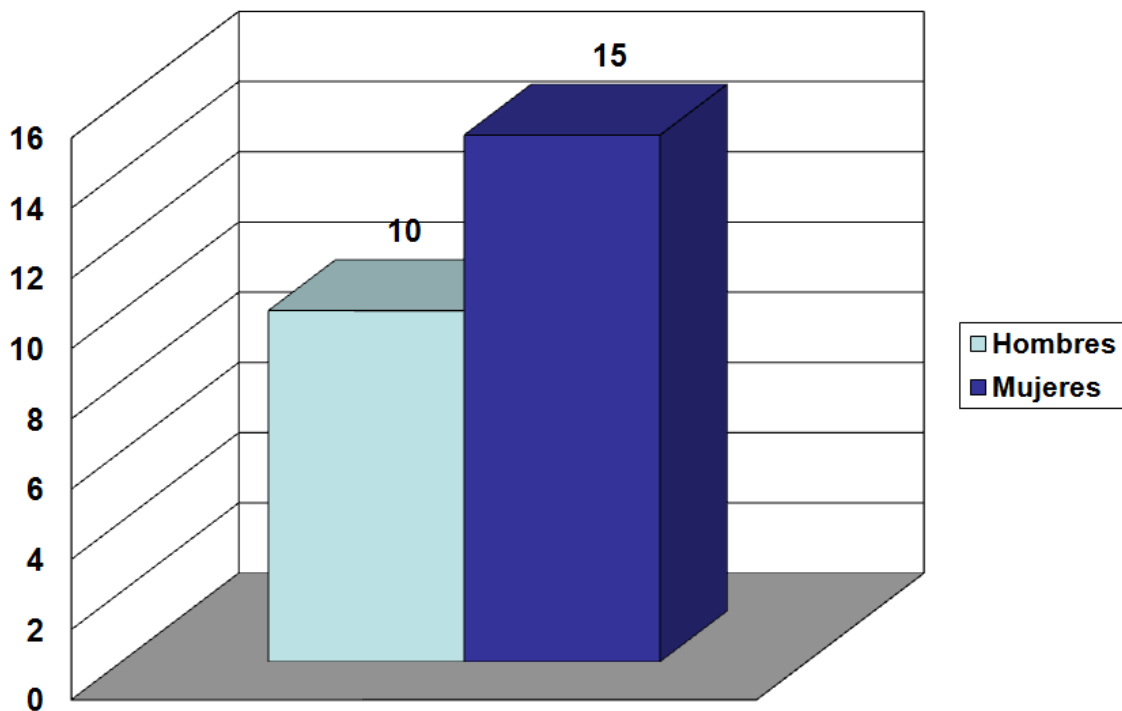
Ilustración 1.6 Mapa político de EEUU con preferencias de universidades de destino – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

Más aún, 15 son mujeres (60%) y 10 son hombres (40%), según el gráfico 1.15.

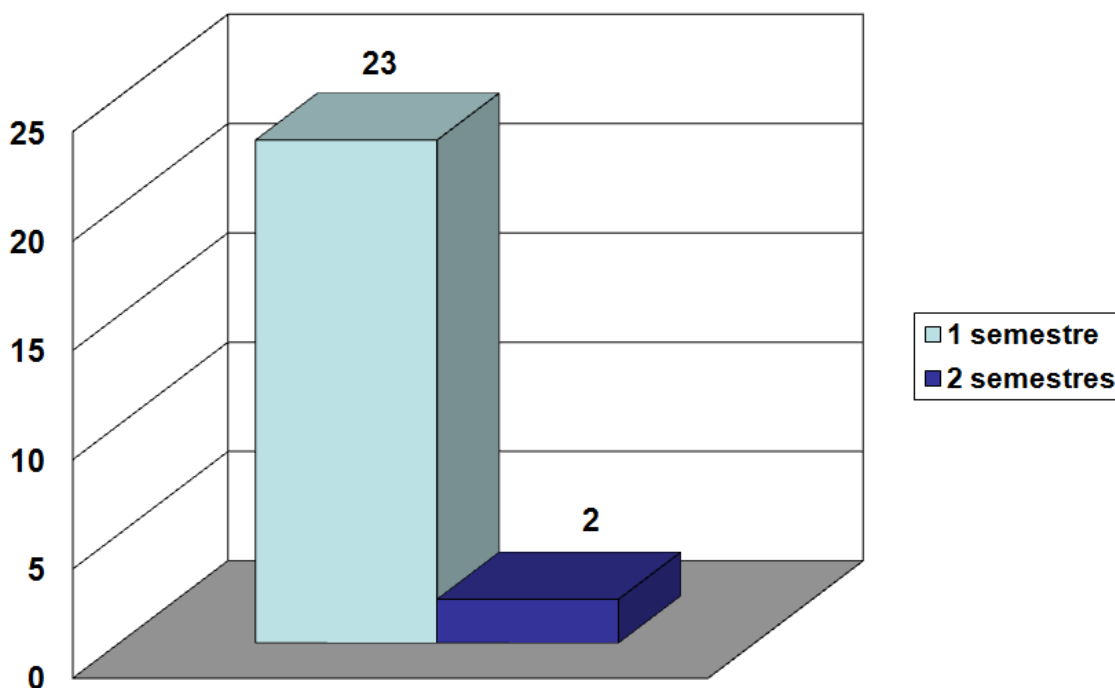
Gráfico 1.15 Estudiantes de intercambio según sexo – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

Asimismo, 23 se fueron por un semestre académico (92%) frente a dos que lo hicieron por dos semestres académicos (8%), como muestra el gráfico 1.16.

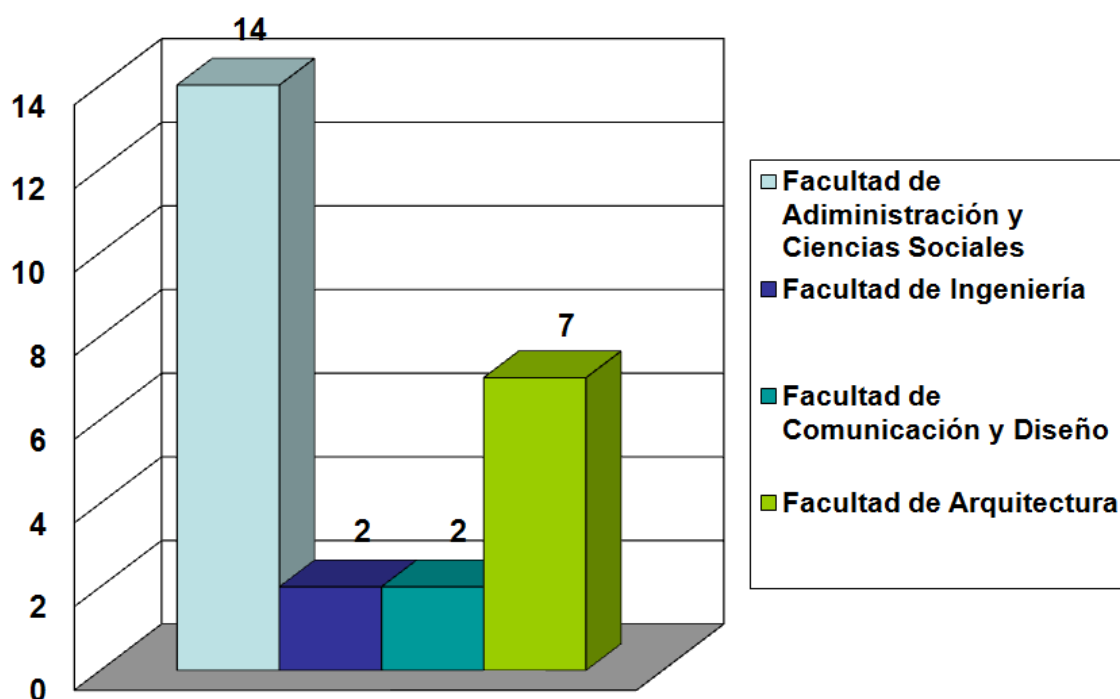
Gráfico 1.16 Estudiantes de intercambio según duración de programa académico – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

El gráfico 1.17 agrupa a los estudiantes de intercambio según su facultad de origen. Así, 14 alumnos proceden de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales (56%), dos de la Facultad de Ingeniería (8%), dos de la Facultad de Comunicación y Diseño (8%) y siete de la Facultad de Arquitectura (28%).

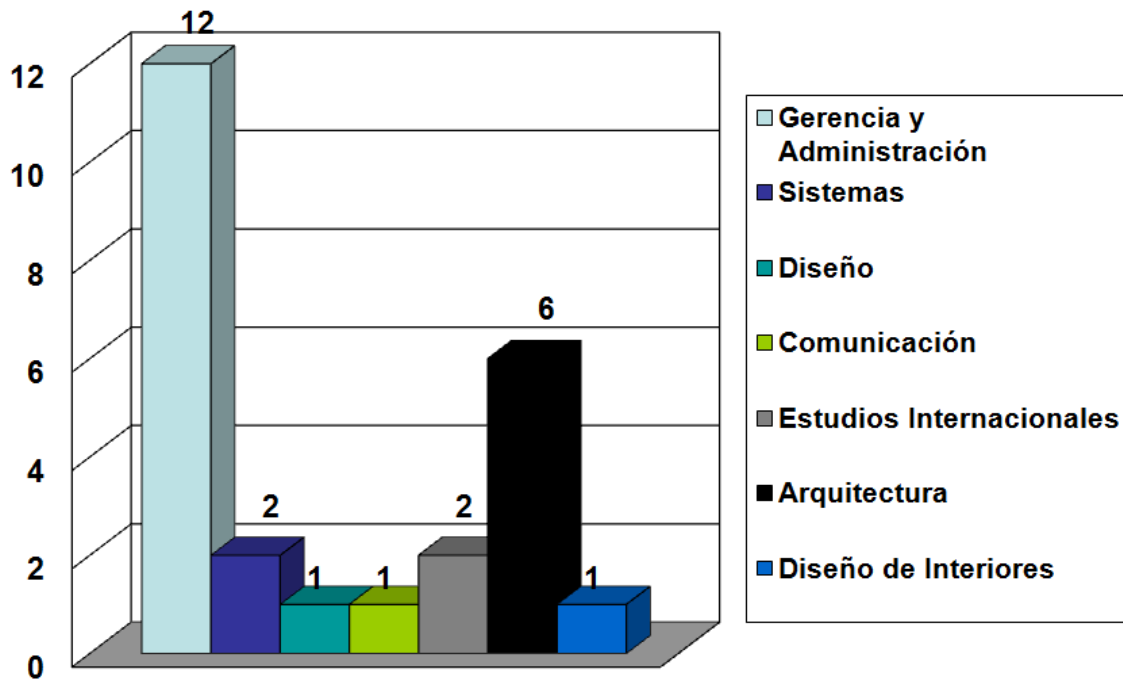
**Gráfico 1.17 Estudiantes de intercambio según facultad de origen
- ORT**



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

El gráfico 1.18 clasifica a los alumnos de acuerdo con su carrera de origen. De esta manera, 12 de ellos provienen de la Licenciatura en Gerencia y Administración (48%), seis de la carrera de Arquitectura (24%), dos de la Licenciatura en Estudios Internacionales (8%), dos de la Licenciatura en Sistemas (8%), uno de la Licenciatura en Comunicación (4%), uno de la Licenciatura en Diseño (4%) y uno de la Licenciatura en Diseño de Interiores (4%).

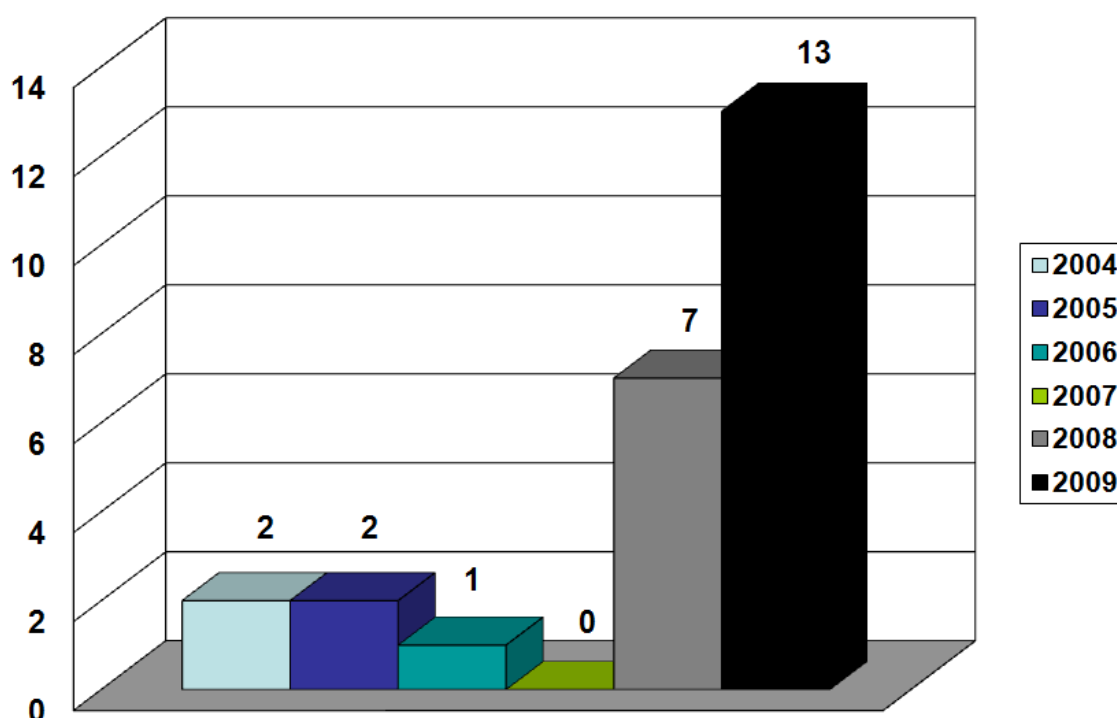
Gráfico 1.18 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

Si bien la cantidad de intercambios académicos ha aumentado desde 2004 a 2009, no se verifica un crecimiento sistemático año a año sino que existen variaciones, al igual que en la UCU y la UM. Así, dos estudiantes se fueron en el 2004 (8%), otros dos en el 2005 (8%), solamente uno en el 2006 (4%), ninguno en el 2007 (0%), siete en el 2008 (28%) y por último, 13 en el 2009 (52%). Esta tendencia se representa en el gráfico 1.19 que sigue.

Gráfico 1.19 Estudiantes de intercambio según año – ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio Estudiantil de la ORT.

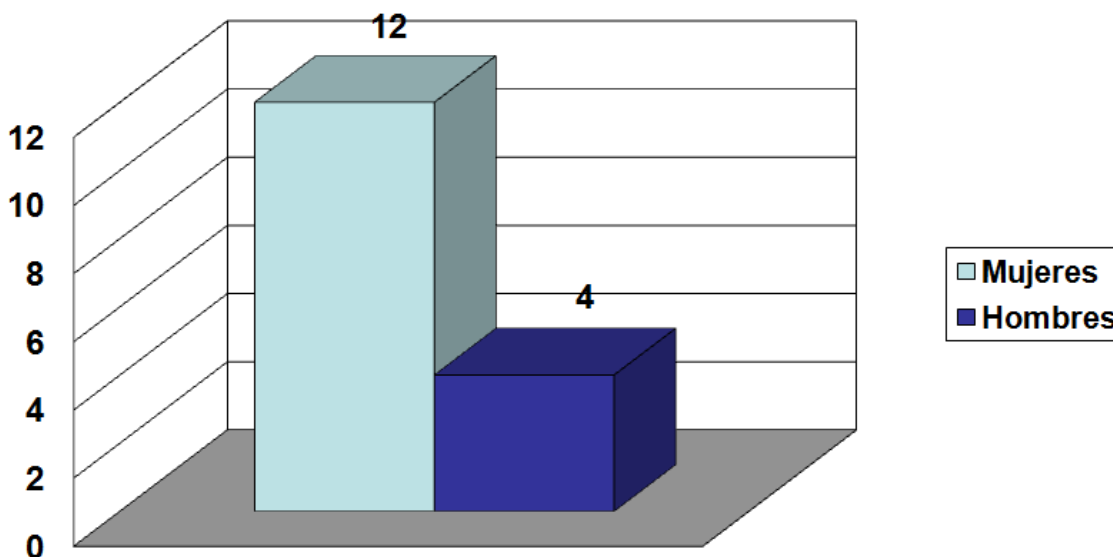
Por ende, en el caso de la ORT se reitera la observación de que más mujeres se van de intercambio que hombres, tal como sucedía en la UCU. No obstante, a diferencia de esta y de la UM, más estudiantes de la ORT se dirigen a EEUU que a España para sus intercambios. A su vez, la universidad predilecta para los estudiantes de intercambio en EEUU es Idaho State University, con siete alumnos en su haber, y su contraparte en España es la Universidad Politécnica de Valencia, con ocho estudiantes de intercambio. Asimismo, mientras que en la UCU la mayor cantidad de estudiantes de intercambio proviene de la Licenciatura en Comunicación Social, en la ORT son los alumnos de la Licenciatura en Gerencia y Administración los que más utilizan este recurso. En este sentido, la ORT y la UM comparten esta característica, en tanto la Facultad de Gerencia y Administración de la primera es el equivalente a la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía de la segunda y viceversa. De hecho, la Licenciatura en Comunicación de la ORT solamente aportó un estudiante de intercambio en el 2008. Al igual que en la UCU, el año de mayor intercambios realizados a través de la ORT es

2009. Sin embargo, en el 2007 ningún estudiante de la ORT se fue de intercambio, tal como sucedió en 1999 en la UM¹⁶.

2.4 Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay

El programa UGRAD comenzó en el 2008, por lo que sus datos se originan en ese año¹⁷. De acuerdo con la información proporcionada por la encargada de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay, Verónica Pérez-Urioste, 16 son los estudiantes que recibieron esta beca de intercambio en el 2008 y el 2009. Del total, cuatro son hombres (25%), mientras que 12 son mujeres (75%), como muestra el gráfico 1.20 a continuación.

Gráfico 1.20 Estudiantes de intercambio según sexo – UGRAD



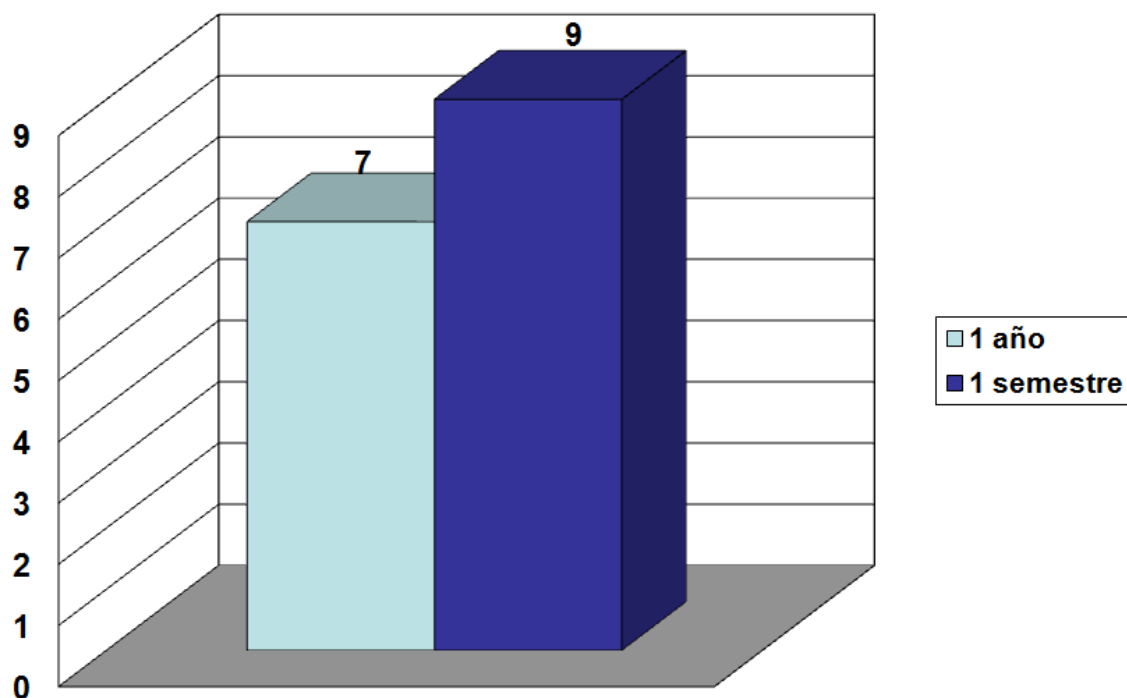
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Asimismo, nueve becarios fueron escogidos para cursar un semestre académico en EEUU (56,25%) y siete, para dos semestres académicos (43, 75%), según el gráfico 1.21 que sigue.

¹⁶ Si bien en los gráficos presentados anteriormente se indican los valores de cada serie, el cuadro E.4 en Anexos contiene todos los datos de los gráficos en conjunto.

¹⁷ El cuadro F.2 en Anexos contiene toda la información relativa a los estudiantes que han usufructuado la beca UGRAD.

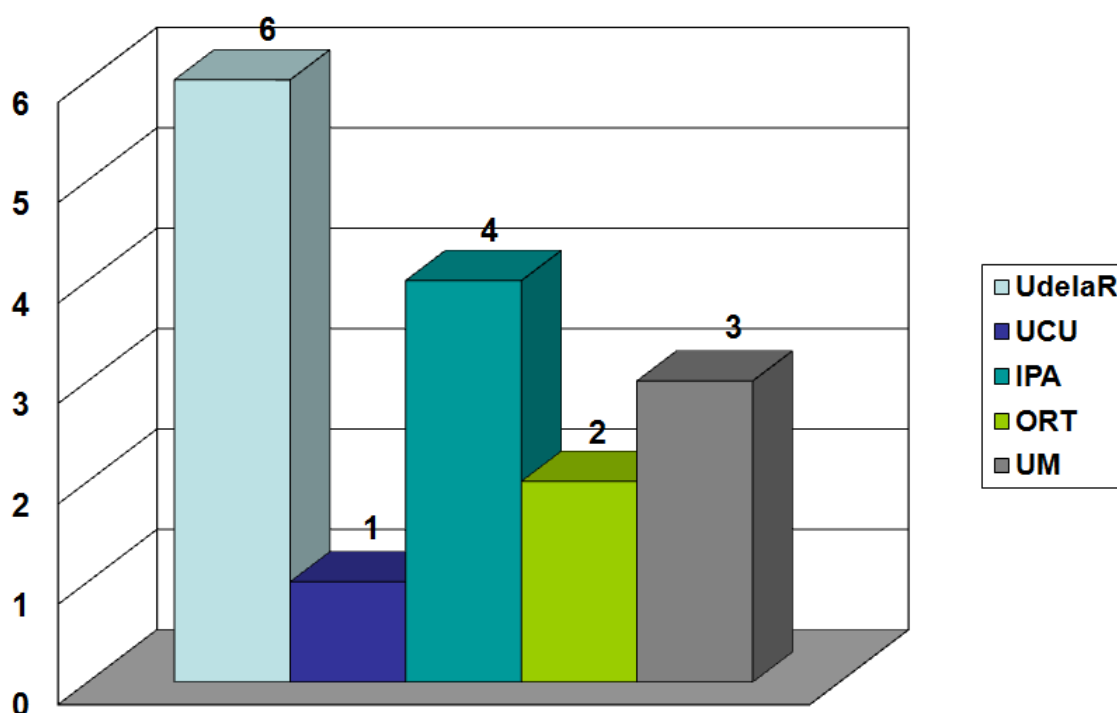
Gráfico 1.21 Estudiantes de intercambio según duración de programa académico – UGRAD



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

De los becarios UGRAD, seis provienen de la UdelaR (37,5%), cuatro del Instituto de Profesores Artigas (IPA) (25%), tres de la UM (18,75%), dos de la ORT (12,5%) y uno de la UCU (6,25%), como muestra el gráfico 1.22.

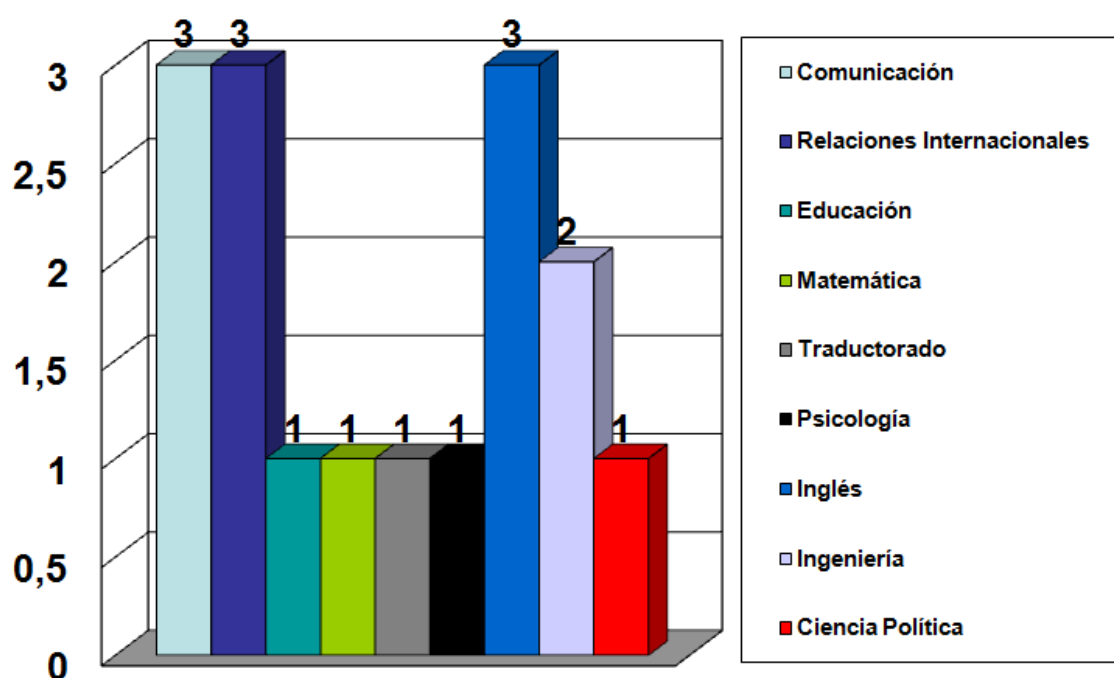
Gráfico 1.22 Estudiantes de intercambio según universidad de origen – UGRAD



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Asimismo, tres de los becarios UGRAD son estudiantes de Comunicación (18,75%), tres de Profesorado en Inglés (18,75%), tres de RRH (18,75%), dos de Ingeniería (12,5%), uno de Traductor Público (6,25%), uno de Profesorado en Matemática (6,25%), uno de Psicología (6,25%) y uno de Ciencia Política (6,25%), según indica el gráfico 1.23 que sigue.

Gráfico 1.23 Estudiantes de intercambio según carrera de origen – UGRAD

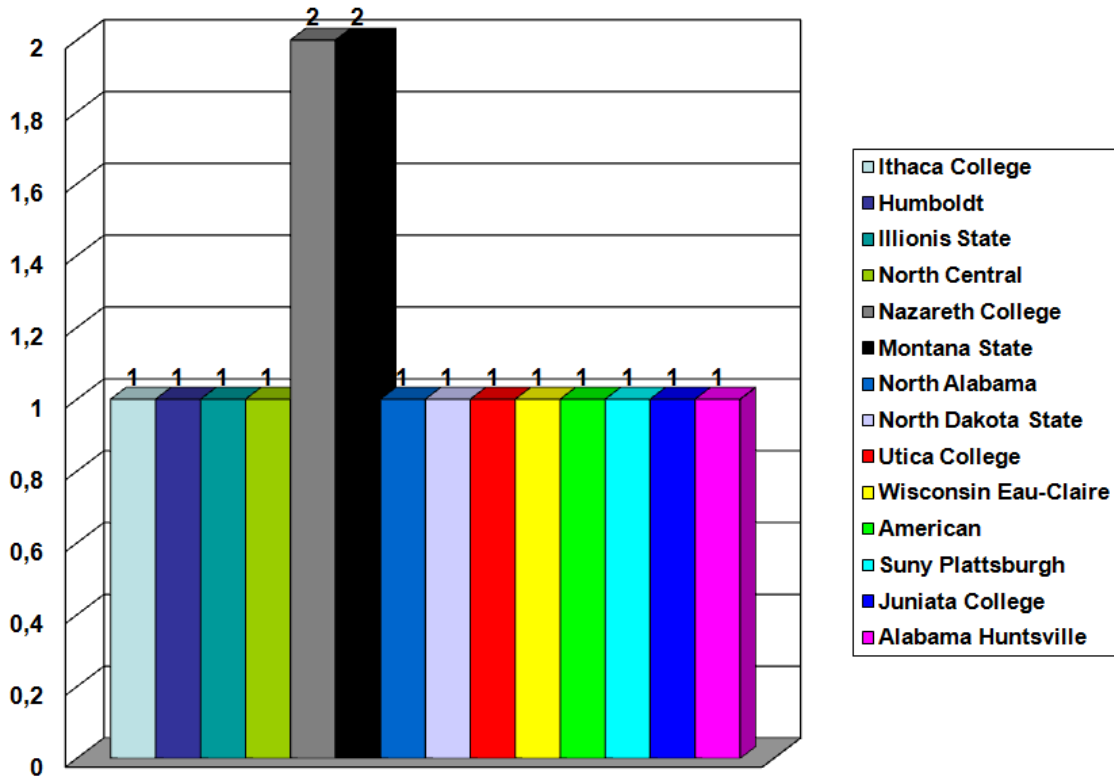


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Al ser un programa de becas de intercambio estudiantil, los cupos son limitados y establecidos con anterioridad por el Departamento de Estado de EEUU, según los fondos disponibles. Es por esta razón que tanto en el 2008 como en el 2009 se fueron de intercambio la misma cantidad de alumnos (ocho en cada año). Una sutil observación es que en el 2008 se concedieron tres becas para intercambio de dos semestres académicos, mientras que en el 2009 dicha cifra subió a cuatro.

Además, el programa UGRAD busca una adecuación entre el perfil del becario y la universidad de destino asignada, con lo cual solo se repiten universidades si el caso lo amerita. En este sentido, todas las universidades de destino alojaron un estudiante cada una, con excepción de Montana State University y Nazareth College, que alojaron dos becarios cada una (12,5%). El gráfico 1.24 representa esta distribución.

Gráfico 1.24 Estudiantes de intercambio según universidad de destino – UGRAD



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

A su vez, el mapa que figura como ilustración 1.7 muestra la ubicación geográfica de los diferentes centros de estudios aquí mencionados.

Ilustración 1.7 Mapa político de EEUU con universidades de destino – UGRAD



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Por lo tanto, al igual que en la UCU y la ORT, son más mujeres que hombres quienes se van de intercambio por el programa UGRAD, así como también son más los que recibieron becas para un semestre académico que para dos. Las carreras que aportaron más estudiantes para este programa de intercambio son Comunicación, Profesorado en Inglés y RRII, coincidiendo así con la tendencia de la UCU en cuanto a Comunicación, mas no con la de la ORT. Finalmente, se puede concluir que los estudiantes que más recibieron becas UGRAD provienen de la UdelaR¹⁸.

¹⁸ Si bien en los gráficos presentados anteriormente se indican los valores de cada serie, el cuadro F.3 en Anexos contiene todos los datos de los gráficos en conjunto.

CAPÍTULO II.
PERFILES DE LOS ESTUDIANTES DE
INTERCAMBIO

CAPÍTULO II. PERFILES DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO

*“Somos como una gran familia que rueda/
rueda y rueda para sacarse las penas/
de un gran corazón que palpita por viajar”.*
León Gieco

Los estudiantes de intercambio presentan características socio-demográficas y psicográficas salientes que configuran un determinado perfil. Cada uno de esos atributos puede formularse como una hipótesis explicativa para concretar uno de los objetivos primordiales de esta investigación: conocer quiénes son los estudiantes de intercambio en términos de sexo, edad, nivel socio-económico, nivel educativo, estilos de vida, valores, creencias, actitudes, y demás. Estas hipótesis se fundamentan, por un lado, en las fuentes estadísticas disponibles y, por el otro, en la investigación realizada para esta Memoria, fundamentalmente a través de las entrevistas en profundidad.

En la primera parte de este capítulo se analizarán las características socio-demográficas de los entrevistados, mientras que en la segunda se examinarán sus atributos psicográficos.

1. Características socio-demográficas de los entrevistados

La muestra de los entrevistados está compuesta, como ya se ha mencionado en la Introducción, por 30 estudiantes de intercambio de la UCU, la UM, la ORT y la Embajada de EEUU en Uruguay (cuyos becarios concurren a la UdelaR, universidades privadas e IPA). Una vez definida la muestra, se procedió a realizar las entrevistas en profundidad para conocer la experiencia de estos alumnos. Para complementar esta información, se elaboró una encuesta para conocer el perfil psico y socio-demográfico de los entrevistados con mayor precisión. En esta instancia, se les consultó sobre otros

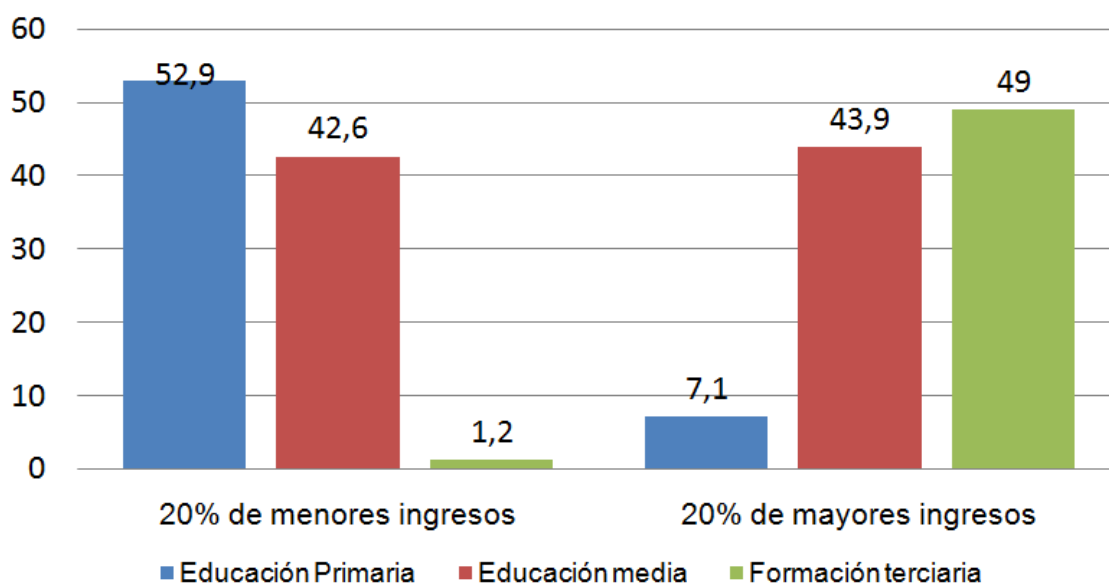
datos más allá de su intercambio, como su barrio de residencia, nivel educativo familiar, escolaridad, entre otros, para corroborar las hipótesis explicativas de su perfil.

Una de las hipótesis iniciales de esta Memoria, que se confirma con la información estadística y la investigación propia, establece que los estudiantes de intercambio son migrantes retornados que presentan una selectividad positiva en su nivel educativo, socio-económico y de ingreso. Esto significa que poseen un nivel educativo, socio-económico y de ingreso superiores a la media de la población residente en Uruguay.

De acuerdo con la ENHA, documento citado en la Introducción de este trabajo, el 12% de los retornantes tiene una estadía limitada en el exterior asociada muy probablemente a programas de estudio superiores (Macadar y Pellegrino, 2006). En este porcentaje se puede incluir a los estudiantes de intercambio, puesto que la extensión de su migración está delimitada, inicialmente, por la duración de sus programas académicos en el extranjero. Más aún, los datos de la ENHA demuestran una selectividad positiva en términos de educación, ingresos y ocupación de los retornados, o sea, que son personas en edad activa, con un nivel educativo superior y un mayor ingreso económico, que tienden a ocupar puestos de trabajo más calificados en comparación con la población residente en Uruguay (Koohlaas, 2006). Este perfil de retornante se confirma, sobre todo, dentro de ese 12% que vuelve luego de una estadía limitada en el exterior por estudios, incluyendo a los estudiantes de intercambio. De esta manera, un 34,5% de ese colectivo tiene un nivel educativo universitario terciario, el 91,6% proviene de un hogar no pobre, el 65,5% son ocupados, 38,1% son asalariados privados y el 19% son profesionales, técnicos y afines (Macadar y Pellegrino, 2006). Asimismo, los retornantes de países lejanos, como España y EEUU, poseen un nivel educativo más alto que los retornantes de países de la región (Macadar y Pellegrino, 2006).

El Anuario Estadístico de Educación 2008 del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay confirma la tendencia que expresa el impacto educativo de la desigualdad social, por el cual el acceso a la educación, a medida que se avanza hacia sus estratos superiores, está condicionado por el nivel socio-económico. A continuación se reproduce el gráfico del Anuario correspondiente a estos datos.

Gráfico 2.1
Nivel educativo máximo alcanzado por la población de 25 a 59 años en los quintiles extremos de ingreso
(Todo el país, Año 2008)



Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, 2009.

Así, las personas que se ubican en los quintiles de mayor ingreso económico de la población tienen más probabilidad de acceder a la educación terciaria, en comparación con aquellos que se sitúan en los quintiles de menor ingreso económico:

“Proviene de hogares con escasos ingresos, la probabilidad de no alcanzar a ingresar en la educación media es similar, e incluso algo superior (52,9%), a la probabilidad de ingresar a estudios terciarios entre quienes integran hogares ricos (49%). Entre los hogares pobres, la probabilidad de que, habiendo superado la educación primaria, no se logre acceder a la terciaria es también similar (42,6%), a la de los hogares ricos (43,9%). Y las chances de llegar al nivel terciario, proviniendo del sector más desfavorecido, es extremadamente baja (1,2%), muy por debajo de la probabilidad de sólo obtener nivel primario perteneciendo a las clases acomodadas (7,1%)” (MEC, 2008: 49).

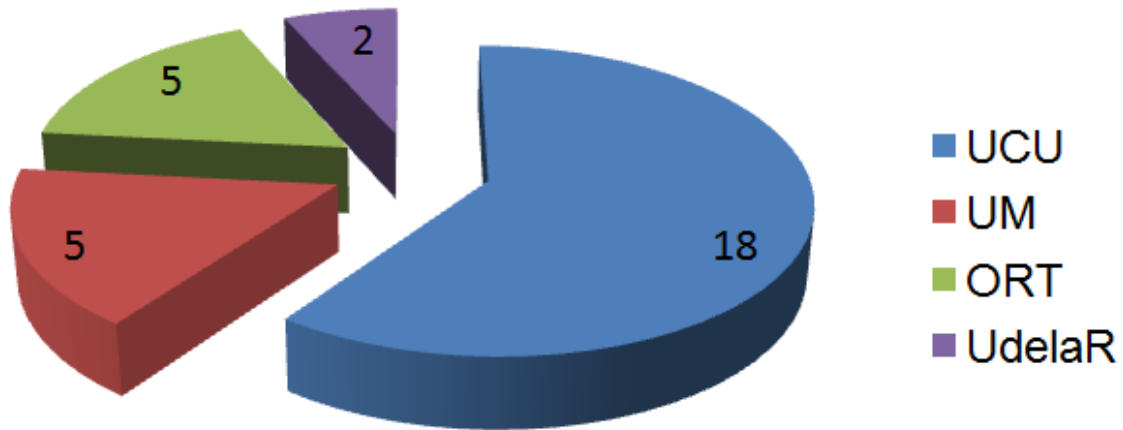
Por lo tanto, solamente por su condición de estudiantes universitarios, los estudiantes de intercambio pertenecen a los quintiles de mayor ingreso económico de la población del país. Más aún, todos los entrevistados de la muestra de esta investigación residen en Montevideo, con 28 de ellos nacidos en la capital (93,4%) y dos nacidos en EEUU (6,7%)¹. Si se toma en cuenta que el ingreso medio mensual de los hogares es de \$29.029 para Montevideo, mientras que el ingreso del 20% más pobre es de \$10.600 y el ingreso del 20% más rico es de \$39.620 (INE, 2008), se puede inferir que los

¹ Los datos estadísticos de la UCU, UM, ORT y UGRAD no especifican el lugar de nacimiento de sus estudiantes de intercambio.

estudiantes de intercambio, por ubicarse en los quintiles de mayores ingresos económicos, provienen de familias que perciben, por lo menos, \$39.620 por mes. Se confirma, entonces, que el estudiante de intercambio no es el típico emigrante económico que proviene de una situación desfavorable y busca una mejor calidad de vida en el exterior. Todo lo contrario, el estudiante de intercambio precede de un contexto económico acomodado que le brinda la posibilidad de emigrar para estudiar, viajar y satisfacer necesidades superiores de autorrealización personal.

Asimismo, los estudiantes de intercambio concurren, mayoritariamente, a universidades privadas en Uruguay, ya que son estas las que ofrecen programas académicos en el exterior como parte fundamental de su propuesta educativa, a través de oficinas específicamente destinadas para tal cometido y mediante convenios celebrados con múltiples universidades en el mundo. La condición de universitarios como primer indicador de su nivel socio-económico medio-alto a alto se complementa con la observación de que, según se desprende del gráfico 2.2, de la muestra de 30 entrevistados, solamente dos (6,7%) provienen de la UdelaR, mientras que los 28 restantes (94,3%) son alumnos de la UCU, la UM y la ORT. Es decir que los estudiantes de intercambio de grado no solo son universitarios, sino que además concurren mayoritariamente a universidades privadas, lo cual demuestra su adicional poder adquisitivo. Coincidentemente, los dos estudiantes que provienen de la UdelaR se fueron de intercambio mediante el programa UGRAD de beca completa.

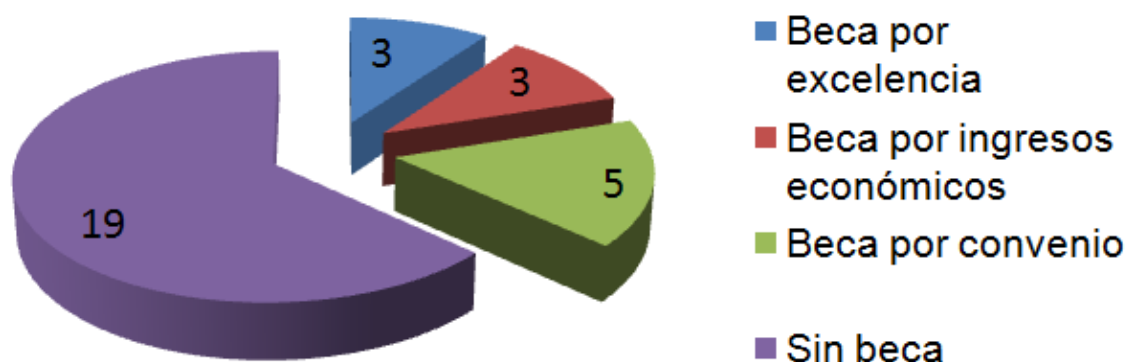
Gráfico 2.2 Entrevistados según universidad de origen



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Más aún, la mayoría de los entrevistados no posee beca de estudios, sino que abona la totalidad de la matrícula, en el caso de aquellos que concurren a universidades privadas. En cuanto a los dos estudiantes de la muestra que cursan en la UdelaR, vale aclarar que tampoco poseen beca. Son, entonces, 19 entrevistados los que se encuentran en esta situación (63,3%), según se puede observar en el gráfico 2.3. Solamente cinco de ellos (16,7%) detentan beca por convenio de sus respectivas universidades con otras organizaciones, siendo éstos descuentos que no dependen de los ingresos económicos. Otros tres entrevistados poseen beca por excelencia académica (10%) y, finalmente, tres tienen beca por ingreso económico (10%).

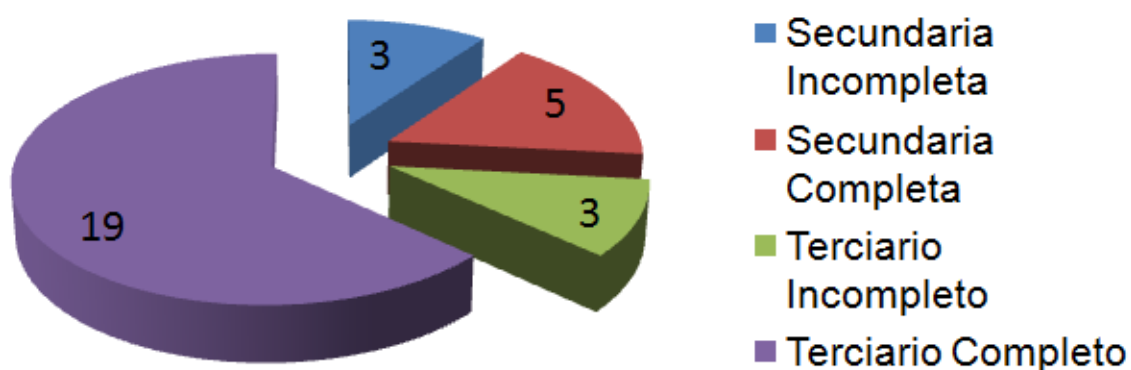
Gráfico 2.3 Entrevistados según beca de estudios en universidad de origen



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

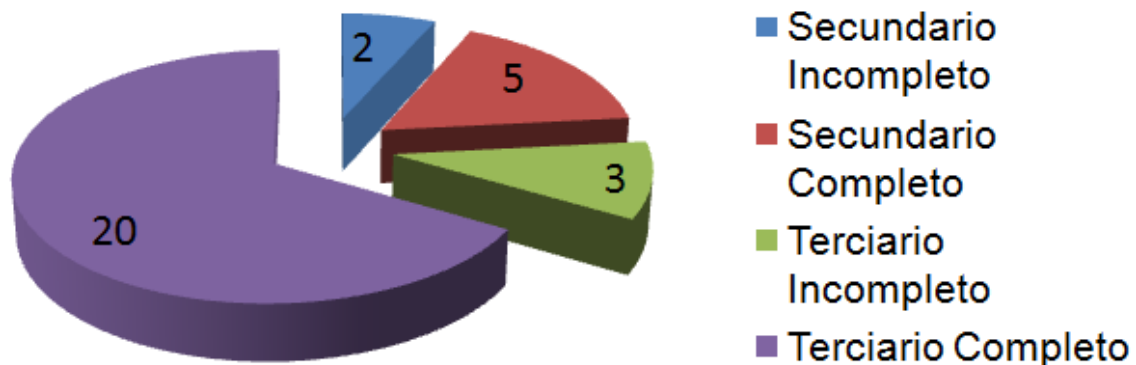
Otro indicador del nivel socio-económico medio a medio-alto de los estudiantes de intercambio está representado por sus antecedentes educativos familiares, o sea, el mayor nivel de educación alcanzado por sus padres y sus madres.

Gráfico 2.4 Entrevistados según nivel educativo familiar - Padre



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Gráfico 2.5 Entrevistados según nivel educativo familiar - Madre



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

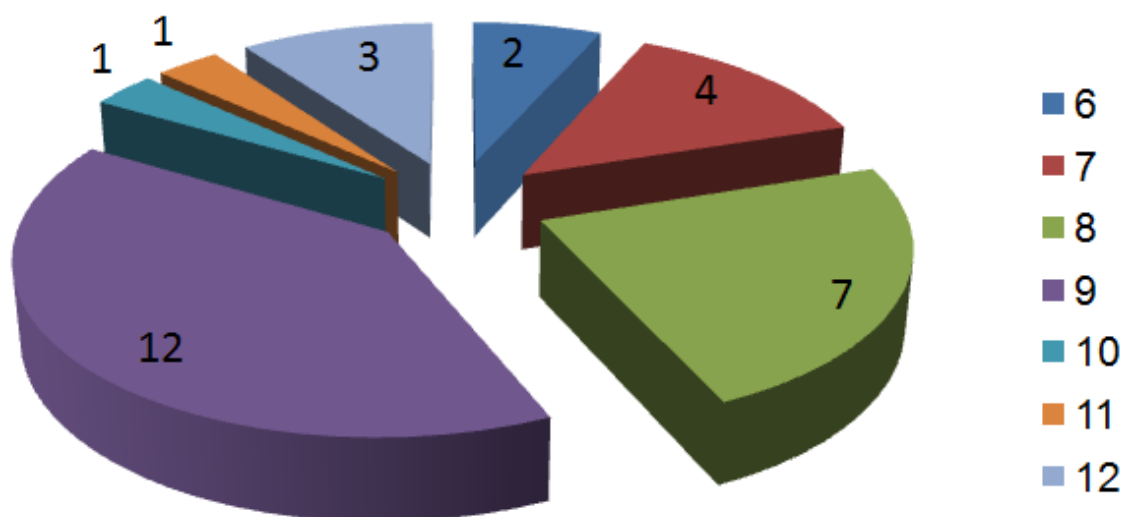
En este sentido, la mayoría de los entrevistados tienen padres y madres que completaron el nivel terciario: de los gráficos 2.4 y 2.5 se desprende que 19 (63,4%) tienen padres profesionales universitarios y 20 (66,7%) tienen madres profesionales universitarias. Le siguen tres entrevistados (10%) con padres con terciario incompleto y tres (10%) con madres también con terciario incompleto. A continuación, cinco entrevistados (16,7%) con padres con secundaria completa y cinco (16,7%) con madres también con secundaria completa. Finalmente, tres entrevistados tienen padres con secundaria incompleta (10%) y solamente dos con madres con secundaria incompleta (10%).

En este aspecto se corrobora en la muestra de entrevistados la importancia decisiva del nivel educativo de los padres en el éxito educativo de sus hijos, según la noción de *transmisión intergeneracional* de los recursos culturales disponibles en el hogar. Esta tendencia se ha comprobado, por ejemplo, en España, donde tres de cada cuatro personas de entre 25 y 39 años que tienen padres universitarios también son universitarios (Marí-Klose y otros, 2009).

Los entrevistados no solo provienen mayoritariamente de familias profesionales universitarias, sino que ellos mismos demuestran una selectividad positiva en materia educativa cuando se observan sus escolaridades. Así, según se desprende del gráfico 2.6, en una escala de calificaciones de uno a 12, 12 entrevistados tienen un promedio de

nueve (40%), seguidos por siete con un promedio de ocho (23,4%), cuatro con un promedio de siete (13,4%), dos con un promedio de seis (6,7%), tres con un promedio de doce (10%), uno con un promedio de diez (3,4%) y uno con un promedio de 11 (3,4%). Por lo tanto, la mayoría de los entrevistados se ubica en la porción superior de la escala de calificaciones, con una media de 7,2. Cabe recordar que uno de los requisitos para irse de intercambio a través de la UM es tener una escolaridad de ocho o más².

Gráfico 2.6 Entrevistados según escolaridad



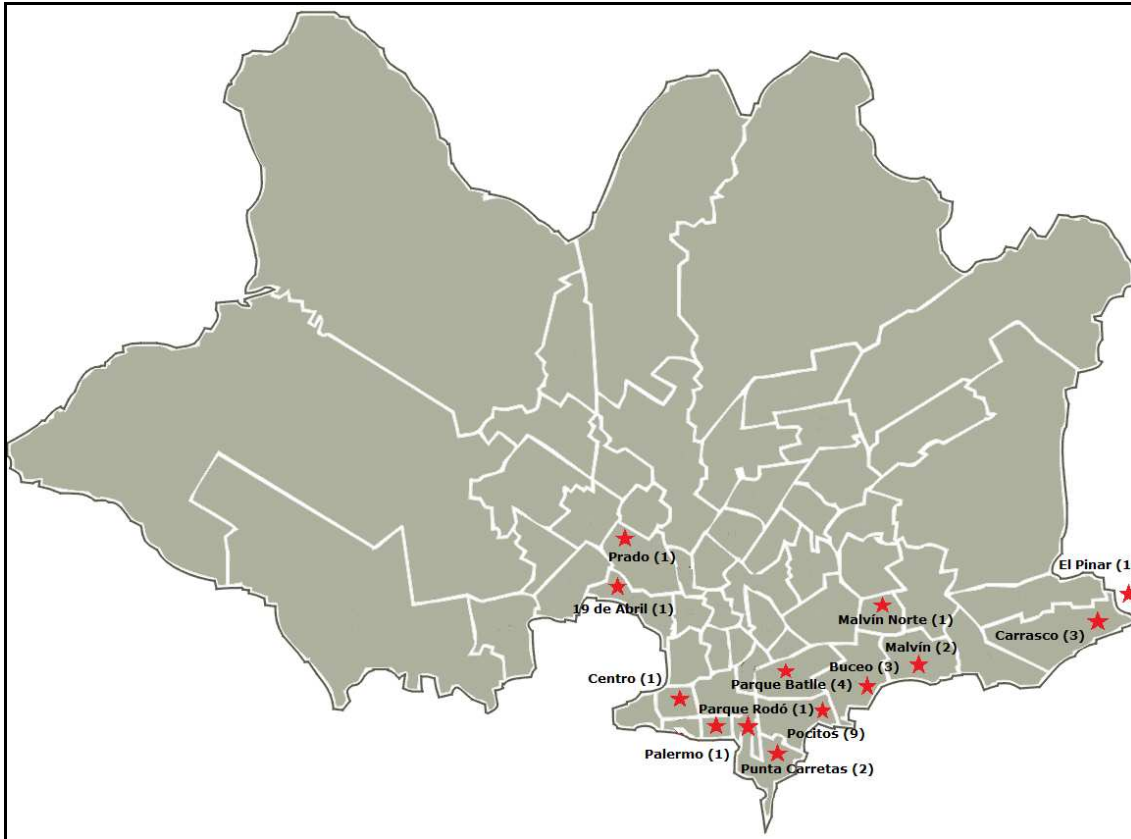
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

El barrio de residencia también es un indicador del nivel socio-económico de los estudiantes de intercambio entrevistados. Los resultados de la muestra en este respecto confirman la hipótesis de que los estudiantes de intercambio presentan una selectividad positiva en materia de ingresos económicos, puesto que la mayoría de ellos reside, según se puede observar en el mapa 2.1, en barrios costeros antes que el centro y mucho menos la periferia de la ciudad. Pocitos es el barrio que concentra la mayor cantidad con nueve entrevistados (30%), seguido por Parque Batlle con cuatro (13,4%), Buceo y Carrasco con tres cada uno (10%) y Punta Carretas y Malvín con dos cada uno (6,7%). Le siguen Prado, 19 de Abril, Palermo, Malvín Norte, Centro y Parque Rodó con un

² El cuadro D.1 en Anexos contiene una descripción detallada, los requisitos, los beneficios y las áreas elegibles del programa de intercambio de la UM.

entrevistado viviendo en cada uno de ellos (3,4% cada barrio). Finalmente, un entrevistado vivía en El Pinar (Canelones) al momento de su intercambio (3,4%).

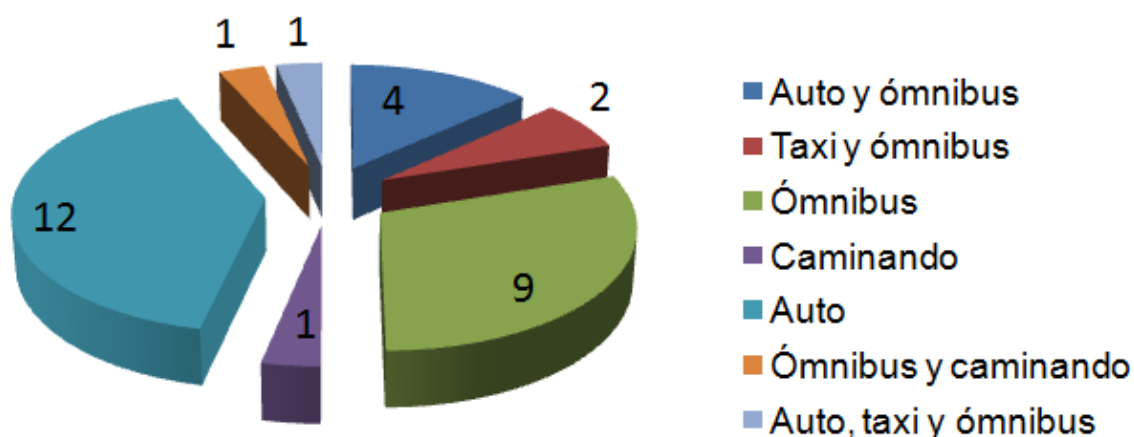
Ilustración 2.1 Mapa de Montevideo con barrios de residencia de entrevistados



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Oficina de Intercambio de la UCU.

Por último, se consultó a los entrevistados sobre el medio de transporte que más utilizan, siendo el auto la opción con más adeptos, lo cual confirma, nuevamente, la selectividad positiva en términos de ingresos económicos de estos migrantes entrevistados.

Gráfico 2.7 Entrevistados según medio de transporte más utilizado



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

De acuerdo con el gráfico 2.7, para 12 de los entrevistados el auto es su locomoción predilecta (40%), es decir, casi la mitad de la muestra. Cuatro de ellos combinan el auto con el ómnibus (13,4%), dos utilizan taxi y ómnibus (6,7%), nueve se trasladan primordialmente en ómnibus (30%), uno lo hace caminando (3,4%), otro utiliza auto, taxi y ómnibus (3,4%) y un último se mueve en ómnibus y caminando (3,4%).

Por otra parte, se constata que más mujeres se van de intercambio que hombres, tanto según las cifras brindadas por las universidades consultadas para esta Memoria como en la muestra de entrevistados. En ella, 21 son mujeres (70%) y 9 son hombres (30%). Esta situación parece repetir la tendencia a la mayor participación de mujeres que hombres en la educación terciaria, tanto universitaria como no universitaria, de acuerdo con el Anuario Estadístico de Educación 2008:

“El primer elemento que llama la atención refiere a la altísima proporción en que las mujeres participan en la educación terciaria universitaria: más de 6 de cada 10 matriculados en universidades o institutos universitarios es mujer (61,2%). Esta relación se encuentra aún más acentuada en educación terciaria no universitaria (...) es relevante tener presente que más de 7 de cada 10 estudiantes terciarios no universitarios es mujer (70,9%)” (MEC, 2008: 43).

Una primera explicación de por qué más mujeres que hombres se van de intercambio sería, entonces, el hecho de que más mujeres que hombres concurren a universidades e institutos terciarios, en los cuales se ofrecen los programas académicos en el extranjero.

No obstante, de las entrevistas surge otra explicación estrechamente vinculada a las motivaciones para irse de intercambio; si bien tanto hombres como mujeres consideran que su decisión de emigrar por estudios fue en el momento justo, son las entrevistadas las que añaden la condición de momento *único*, concluyendo que si no se hubiesen ido de intercambio cuando lo hicieron, muy probablemente no lo podrían haber hecho después, porque en el futuro priorizan el inicio de su vida familiar y de pareja.

Por ello, ante la pregunta *¿te irías a hacer un máster al exterior?*, varias de las entrevistadas mujeres –y ninguno de los hombres– condicionaron una nueva emigración por estudios a que su pareja las acompañe, puesto que, de lo contrario, les resultaría poco factible o directamente inviable el volver a cursar estudios en el exterior.

El intercambio de grado es, para la amplia mayoría de los estudiantes, su primera emigración, por lo que suele producirse a una edad en la que no se contempla, aún, el comienzo de una familia propia. En cambio, el estudio de posgrado en el exterior se ubica en una etapa diferente de la vida del alumno, en la que la construcción de un hogar propio junto a la pareja parece primar, especialmente para las mujeres. Por lo tanto, las mujeres ven en el intercambio de grado la oportunidad de satisfacer sus deseos de viajar, conocer nuevas culturas, vivir solas, entre otras motivaciones, antes de independizarse, lo cual se asocia con la vida en pareja y la maternidad.

Maite Otegui, egresada de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Católica del Uruguay, que cursó un semestre en University of Mississippi en 2007, es una de las entrevistadas que, con sus palabras, ilustra la hipótesis que permitiría explicar por qué más mujeres que hombres eligen el intercambio:

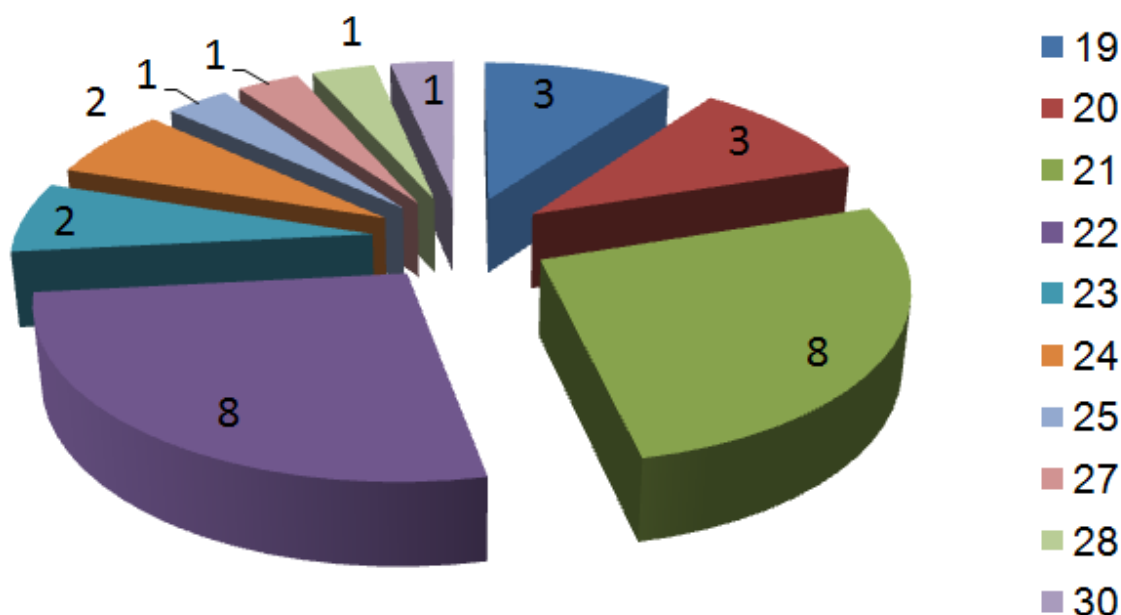
“Me replantearía hacer un máster en otro país (...) Todo se tiene que dar. Además, mi novio es casi abogado, entonces eso me ata mucho acá [Uruguay] también (...) Y ya si me voy, me voy con él. Sola no me iría de nuevo por tanto tiempo (...) Un posgrado, sola, ni loca. Eso ya lo sufrí. Me encantó el intercambio como experiencia, pero ahora me iría con mi novio, seguro” (Otegui, 2010).

Patricia Fossati, egresada de la Licenciatura en Comunicación Social de la UCU que cursó un semestre en la Universidad Pontificia de Salamanca en el 2004, también es un ejemplo de esta situación:

“No sé si me gustaría ir a hacer un máster (...) Esas cosas dependen de la edad y por eso también me fui [de intercambio] a esa edad, cuando era más chica. Yo ahora tengo 28 años. Tengo un trabajo. Yo creo que voy a vivir acá [en Uruguay] el resto de mi vida. Tengo una pareja. Hay un montón de cosas que empiezan a pesar más y lo bueno para mí de irse a esa edad es eso, que vos tenés todo mucho más en el aire y podés tirarte a probar cosas (...) Vas creciendo y vas teniendo más lazos, más cosas que te atan a quedarte en algo. Hay muchas cosas que te frenan mucho más. En cambio, con 21 años, hay cosas que no tenés tan claras” (Fossati, 2010).

El intercambio de grado se produce, mayoritariamente, entre los 21 y 22 años de edad, es decir, cuando los estudiantes se encuentran cursando, aproximadamente, el tercer y cuarto año de sus carreras. Este momento es oportuno porque se ubica entre la mitad y la recta final de la trayectoria universitaria del alumno, cuando ha superado la adaptación de los primeros años pero aún no ha ingresado al mercado laboral. Según se desprende del gráfico 2.8, de la muestra de 30 entrevistados, ocho viajaron con 21 años (26,7%) y otros ocho lo hicieron con 22 (26,7%). Le siguen tres alumnos a los 19 (10%) y a los 20 años (10%), dos a los 23 (6,7%) y 24 años (6,7%), y finalmente uno a los 25 (3,4%), otro a los 27 (3,4%), otro a los 28 (3,4%) y otro a los 30 (3,4%). Por lo tanto, a medida que se avanza en edad, menos son los estudiantes que se van de intercambio, muy probablemente porque entre los 23 y 24 años ya han culminado sus carreras universitarias y, aún si no fuera este el caso, porque se suele priorizar la búsqueda y el acceso a un trabajo en el país propio y la independencia del núcleo familiar, antes que viajar para seguir estudiando.

Gráfico 2.8 Entrevistados según edad de comienzo de intercambio



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Un caso sumamente representativo de esta situación es el de Malcom Jackson, egresado de la Licenciatura en Dirección de Empresas de la UCU, que cursó un semestre académico en Bellarmine College cuando tenía 23 años y se encontraba en el último año de su carrera. Precisamente, su intercambio fue la última experiencia para perfeccionar su inglés, viajar y conocer gente nueva antes de ingresar, por primera vez, en el mercado laboral uruguayo.

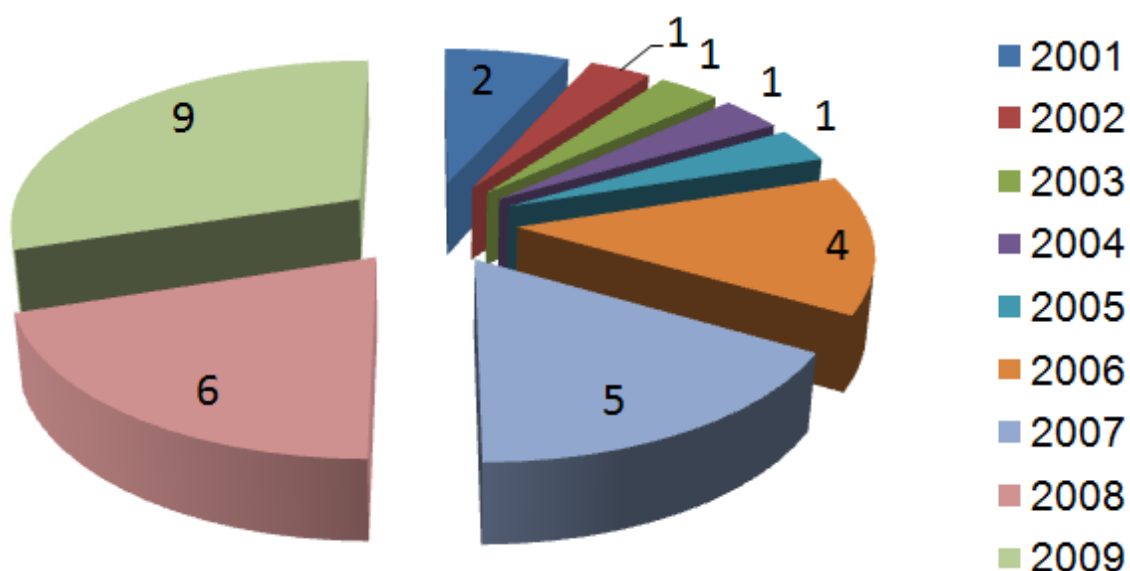
“Si [el intercambio] no lo hacés ahí [a esa edad] no lo hacés más, porque después ya vas a empezar a trabajar y una vez que empezaste a trabajar es más complicado. Capaz que después te casás y ahí [en el intercambio] sos soltero o tenés una novia, pero le podés decir: ‘esperame’ o ‘bueno, tá’ [terminamos] (...) [Cuando volví a Uruguay] yo quería trabajar. Eso [el intercambio] estaba muy lindo para una experiencia, pero quería trabajar” (Jackson, 2010).

Otro ejemplo es el de Yael Oppenheimer, estudiante de la Licenciatura en Gerencia y Administración de Empresas de la ORT que cursó un semestre en Babson College en el 2009 cuando tenía 22 años y se encontraba en el tercer año de su carrera:

“[El intercambio] es de esas experiencias en la vida, oportunidades que no pueden faltar, no podés desaprovecharlas. Decidí aprovechar esa oportunidad y la decidí tomar en el segundo semestre de mi tercer año porque en el último año ya quería estar trabajando e iba a estar más complicado, porque era el último año, para poder recibirme. Era lo último que me faltaba por hacer antes de arrancar el resto de mi vida” (Oppenheimer, 2010).

Los intercambios de grado son un fenómeno en aumento. En el período delimitado para esta investigación, entre el año 2000 y el 2009 inclusive, las cifras brindadas por las universidades consultadas revelan una tendencia general al incremento, aunque no sistemático año a año, de los alumnos que deciden estudiar en el exterior. Esta situación se observa, también, en la muestra de entrevistados, que comienza en el 2001, puesto que no se pudo contactar a ningún estudiante cuyo viaje haya sido en el 2000 o en fechas anteriores.

Gráfico 2.9 Entrevistados según año de comienzo de intercambio



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Así, según podemos observar en el gráfico anterior, dos alumnos de la muestra se fueron de intercambio en el 2001 (6,7%) y uno cada año entre el 2002 y el 2005 inclusive (3,4%). Sin embargo, a partir del 2006 se evidencia el aumento que ya se observaba en las cifras proporcionadas por las universidades: cuatro estudiantes se fueron de intercambio en el 2006 (13,3%), cinco en el 2007 (16,7%), seis en el 2008 (20%) y nueve en el 2009 (30%). Como se verá en el Capítulo III de esta Memoria, el *efecto demostración* de las redes migratorias (Arango, 2010) es una posible explicación de la tendencia general al aumento de los intercambios académico-culturales, puesto que muchas personas se deciden a emigrar, ya sea por estudios o por otros motivos, a partir de la recomendación y colaboración que puedan recibir de otros emigrantes o

retornados. Así, las redes migratorias aseguran su propia expansión y continuidad, lo cual explicaría la tendencia creciente de movilidad estudiantil.

La mayor representatividad de estudiantes cuyos intercambios se produjeron en los últimos cinco años parece responder, asimismo, al entusiasmo por la experiencia vivida en el exterior que perdura en aquellos que retornaron hace poco, en comparación con los alumnos que vivieron su intercambio hace ya diez años.

Más estudiantes se van de intercambio por un semestre académico en lugar de dos. Por su parte, la UM solamente ofrece intercambios por un semestre académico, sin posibilidad de extenderlo. Las cifras proporcionadas por las universidades ya adelantaban esta observación que se confirma nuevamente en la muestra de entrevistados de esta Memoria, de los cuales 25 se fueron por un semestre académico (83,3%) mientras que los cinco restantes lo hicieron por dos (16,7%).

De las respuestas de los entrevistados surgen dos explicaciones para fundamentar esta constatación: en primera instancia, se considera que un semestre académico es la extensión justa para no atrasarse con la carrera en Uruguay y con los planes para el futuro, que involucran el ingreso al mercado laboral y el comienzo de la vida independiente del núcleo familiar. Luego de casi seis meses estudiando en otra universidad, viajando y conociendo nuevas personas, los estudiantes consideran que es momento de *volver a la vida real*, es decir, terminar la carrera que tienen pendiente en Uruguay y empezar a trabajar.

En segundo lugar, el costo económico del intercambio limita, asimismo, su duración. En este sentido, de los cinco entrevistados que cursaron un año académico en el exterior, tres son becarios del Programa UGRAD, que cubre la totalidad de los gastos de intercambio. Mantener al estudiante uruguayo viviendo en EEUU y/o España por casi seis meses es un costo muy elevado para las familias, más aún si se prolonga el viaje por un semestre académico más. En consecuencia, la mayoría de los estudiantes opta por cursar solo un semestre académico en el extranjero, para no someter a sus familias a un esfuerzo económico aún mayor.

Las palabras de Patricia Fossati ilustran el peso del factor económico en la decisión de irse de intercambio solo por un semestre académico:

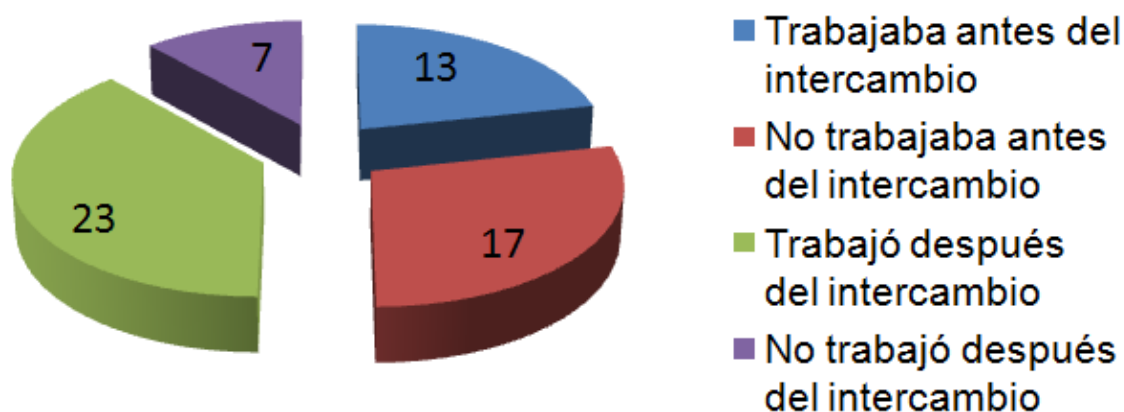
“Yo me fui en una época con el país muy complicado. Estaba muy complicado económicamente por el tema de la crisis [del año 2002]. Estábamos saliendo de la crisis y, bueno, estábamos en un euro altísimo, entonces en un momento manejé la posibilidad de irme a estudiar a México (...) Y después dije: ‘no, a mí me cuadra más irme a España’. Hablé con mi familia y les pregunté: ‘¿me pueden financiar esto?’, porque yo obviamente no podía, porque es una plata importante. Entonces, me dieron el ‘ok’ y fui (...) esos seis meses (...) Era un momento muy difícil para el Uruguay. Yo gastaba [en España] lo mismo que toda mi familia” (Fossati, 2010).

El testimonio de Malcom Jackson da cuenta de ambas explicaciones que justifican la elección de un semestre académico en vez de dos, es decir, el deseo de regresar para trabajar y la limitante económica de depender de dinero de los padres u otros familiares para financiar el intercambio:

“La opción de quedarme [más de un semestre académico] la iba a manejar allá [en EEUU]. Además, era la plata de mis padres –ojo, ¿no?–. No era mi plata. Y quería trabajar. Quería empezar a trabajar y era más fácil venir a trabajar acá [en Uruguay] porque yo no había trabajado durante la universidad. Me dedicaba a hacer otras cosas” (Jackson, 2010).

La mayoría de los estudiantes de intercambio entrevistados no trabajaban ni buscaban trabajo antes de su programa académico en el extranjero, pero sí lo hicieron a su regreso. Esta observación está íntimamente vinculada con la edad en la que generalmente ocurre el intercambio de grado, a saber, 21 y 22 años, cuando los alumnos todavía se encuentran cursando sus carreras y no han ingresado en el mercado laboral. En cambio, al retornar de sus intercambios, los estudiantes priorizan la búsqueda de trabajo, con lo cual los números se invierten y pasan a ser mayoría aquellos alumnos que sí están ocupados.

Gráfico 2.10 Entrevistados según trabajo



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

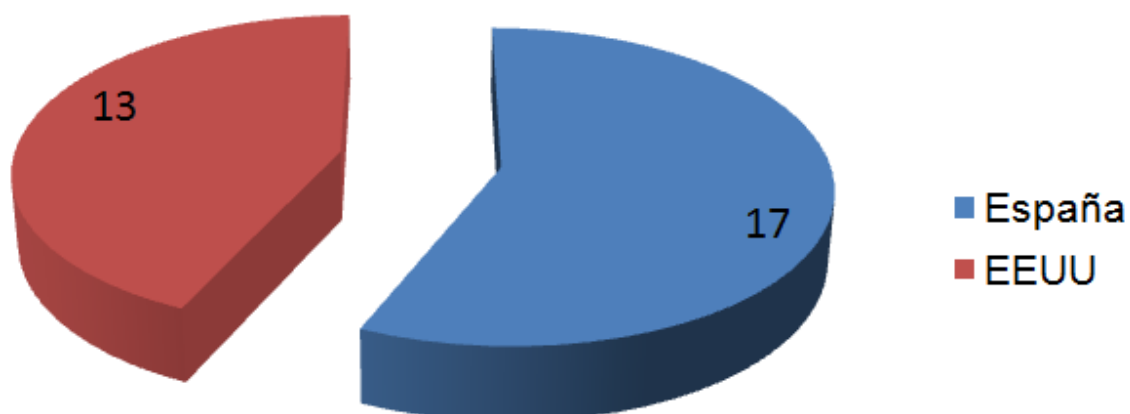
Así, según se puede observar en el gráfico anterior, 13 entrevistados de la muestra trabajaban antes del intercambio (43,3%), frente a 17 que no lo hacían (56,7%), mientras que 23 trabajaron después del intercambio (76,7%) y solamente siete no lo hicieron (23,3%).

El caso de Yael Oppenheimer ejemplifica la situación del estudiante que no trabajaba antes del intercambio sino que esperó a regresar de su viaje para incursionar en el mercado laboral:

“Decidí aprovechar esa oportunidad [del intercambio] y la decidí tomar en el segundo semestre de mi tercer año porque en el último año ya quería estar trabajando e iba a estar más complicado, porque era el último año, para poder recibirme. Era lo último que me faltaba por hacer antes de arrancar el resto de mi vida” (Oppenheimer, 2010).

Más estudiantes de intercambio eligen España antes que EEUU como país de destino. Esta observación se constata tanto en las cifras brindadas por las universidades consultadas para esta Memoria (con excepción de la ORT) como en la muestra de entrevistados, de los cuales 17 hicieron su intercambio en España (56,7%) y 13 en EEUU (43,3%), como muestra el gráfico 2.11.

Gráfico 2.11 Entrevistados según país de destino



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Como se verá en mayor profundidad en el Capítulo III de esta Memoria, la razón primordial es el idioma: en el caso del país anglosajón, el inglés se percibe como un potencial obstáculo para la integración en la sociedad de acogida, porque la mayoría de los alumnos considera que no posee el nivel suficiente de inglés como para poder cursar estudios de tiempo completo en una universidad estadounidense. En cambio, en el caso de España, el idioma se percibe como una atracción, puesto que al ser el mismo que en Uruguay, promete facilitar la adaptación de los estudiantes de intercambio en su nuevo destino.

Asimismo, otra explicación de por qué más alumnos eligen España en vez de EEUU reside en la ubicación geográfica del país europeo y su pertenencia a la Unión Europea, lo cual facilita viajar por los distintos países del continente. Cabe destacar que la oportunidad de viajar es una de las motivaciones principales de muchos de los estudiantes de intercambio.

De los 30 entrevistados, 20 afirmaron explícitamente que una de sus prioridades durante el intercambio era viajar y por ello le dedicaban la mayor parte de su presupuesto, lo hacían lo más frecuentemente posible y a la mayor cantidad de lugares que pudieran. De hecho, muchos arreglaron sus horarios de clase para tener fines de semana largos y poder viajar más e incluso algunos aprovechaban que no pasaban lista en algunas clases

para faltar y quedarse más tiempo viajando. Más aún, muchos entrevistados se fueron de intercambio un tiempo antes o se quedaron más tiempo después de que concluyó su programa académico para quedarse viajando.

Uno de los testimonios más representativos al respecto es el de Carolina Miller, egresada de la carrera de Contador Público de la UCU, que cursó dos semestres académicos en la Universidad de Carlos III en el 2002:

“Desde chiquita me encanta viajar. Siempre. Soy la más viajera [de mi familia]. Somos seis hermanos y creo que mis padres no habían ido ni a la esquina y yo ya había viajado por todos lados jugando al hockey hace pila con el colegio (...) Hoy en día trabajo para viajar (...) Siempre me quedó eso, entonces también estando en España mi idea era viajar lo más posible y viajé pila” (Miller, 2010).

Una de las motivaciones fundamentales de Leandro Pérez Duffau, estudiante de la Licenciatura en Administración de Empresas de la ORT, que cursó un semestre académico en la Universidad Politécnica de Valencia en el 2009, era, precisamente, viajar:

“Yo no había viajado mucho más que ir a Brasil, Argentina, todo en la región. Y se me había despertado un interés muy fuerte de viajar, a cualquier parte, por cualquier motivo de salir un poco de acá [Uruguay], no por tener nada en contra de Uruguay sino por cambiar un poco el aire y conocer otros países. Me parece que viajar siempre te aporta. Estaba con esa idea de que quería viajar a algún lado, aunque fuese en algún receso de la facultad, hacer un viaje. Y mi mejor amigo en lo que va de la carrera (...) quería hacer un semestre de intercambio (...) Y me empezó a preguntar: ‘¿por qué no nos vamos juntos?’ y se lo planteé a mi viejo (...) y enseguida me dijo que sí” (Pérez Duffau, 2010).

Agrega Maite Otegui: *“Quería salir al mundo. Nunca había viajado en mi vida. Fue la primera vez en mi vida que viajaba y que me subía a un avión”* (Otegui, 2010).

Finalmente, concluye Maia Kaplán, egresada de la Licenciatura en Estudios Internacionales de la ORT que cursó un semestre en University of North Carolina at Chapel Hill en el 2008: *“Yo prefería guardar plata para viajar (...) Viajar era una de mis prioridades. Yo tenía ganas de recorrer todo lo que pudiera”* (Kaplán, 2010).

Más alumnos eligen EEUU antes que España en el caso excepcional de la ORT porque el mayor influjo de sus estudiantes de intercambio proviene de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales (14 en total), de los cuales 12 son de la Licenciatura

en Gerencia y Administración y dos de la Licenciatura en Estudios Internacionales³. Y el perfil de este grupo mayoritario coincide con el del país anglosajón, reconocido mundialmente como la meca del emprendedurismo y la iniciativa privada (que atrae a los estudiantes de Gerencia y Administración) así como de la política exterior (que atrae a los alumnos de Estudios Internacionales). De la misma manera, más alumnos de la UCU eligen España como destino porque el mayor influjo de sus estudiantes de intercambio proviene de la Facultad de Ciencias Humanas, más específicamente de la Licenciatura en Comunicación Social⁴ (95 en total). Y el perfil de este grupo mayoritario es más afín al del país europeo que al anglosajón, puesto que responde a una tradición humanística, enciclopédica e interdisciplinaria. Por lo tanto, EEUU parece atraer a estudiantes de disciplinas comerciales, administrativas, de innovación, mientras que España parece captar alumnos de ciencias sociales, humanas. La información brindada por la UM no discrimina a sus estudiantes de intercambio simultáneamente por país de destino y por carreras y facultades de origen, por lo cual no es posible contrastar esta hipótesis en su caso.

Las universidades privadas consultadas para esta Memoria de Grado tienen convenios con numerosas instituciones educativas del exterior, siendo la UCU la que posee la mayor cantidad de asociaciones. Sin embargo, los estudiantes de intercambio provenientes de la UCU, la UM y la ORT parecen tener predilección por algunas universidades extranjeras en particular. Esta observación se constata sobre todo en el caso de España, donde la experiencia de intercambio suele ser grupal, y no tanto en EEUU, donde el intercambio se vive en forma individual. Cabe aclarar que en el Capítulo III de esta Memoria se profundizará en este punto.

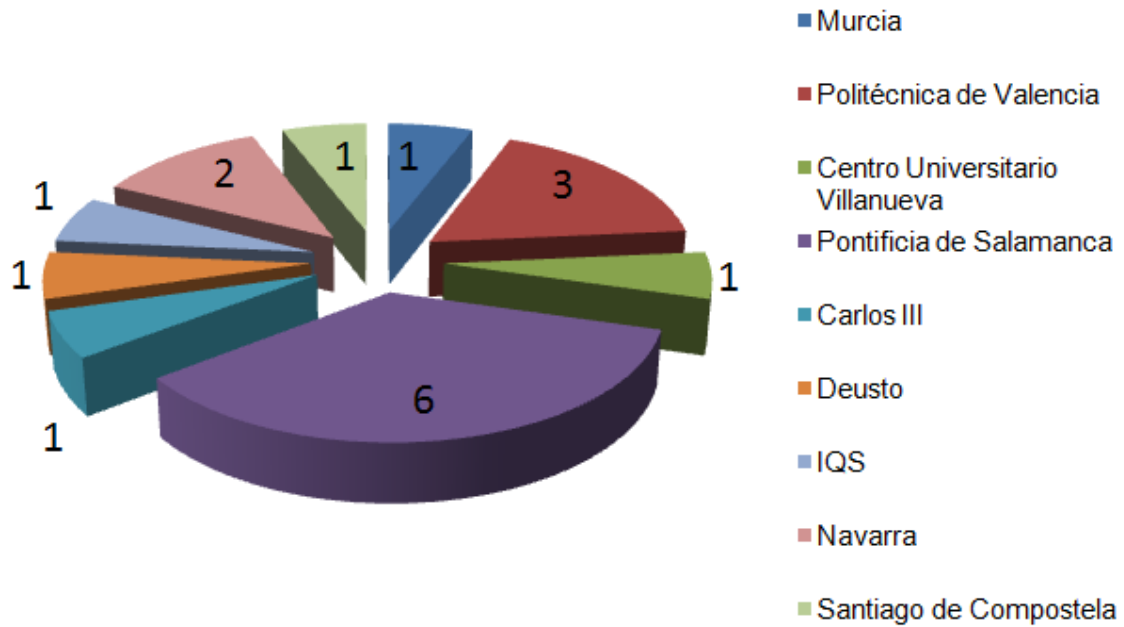
Esta situación se refleja en la muestra de esta investigación, que registra una mayor concentración de estudiantes de intercambio en las universidades españolas y no en las estadounidenses. Es decir, cada una de las universidades de EEUU de la muestra está representada por un único estudiante de intercambio que cursó en ella, mientras que tres de las nueve universidades españolas de la muestra están representadas por dos o más estudiantes de intercambio que cursaron en ellas. Esta constatación apoya la hipótesis de

³ Ver gráficos 1.17 y 1.18.

⁴ Ver gráfico 1.6.

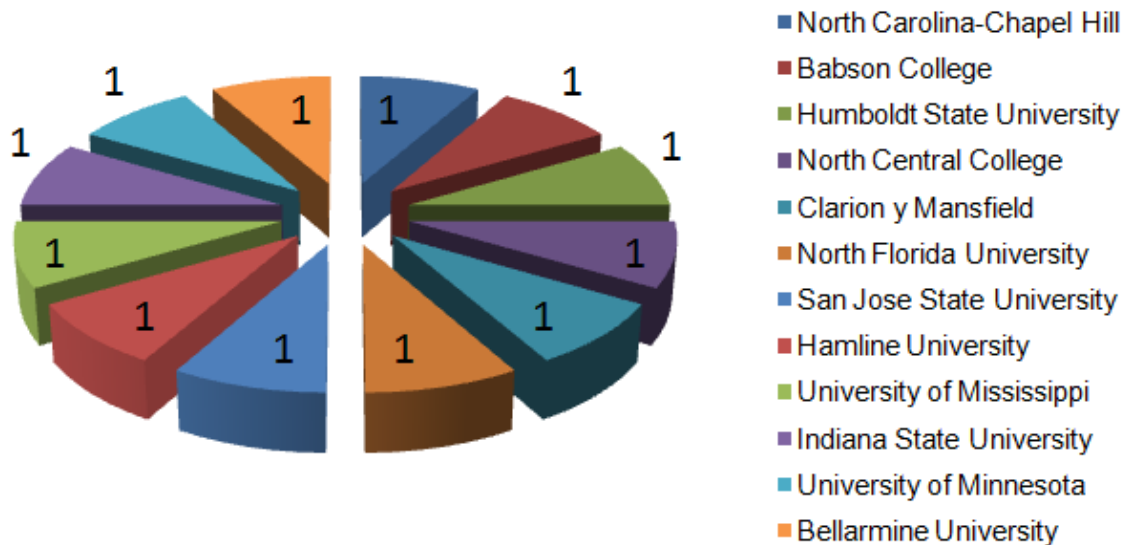
que más alumnos hacen su intercambio individualmente en EEUU que en España, donde suelen irse en grupos de hasta diez estudiantes a la vez.

Gráfico 2.12 Entrevistados según universidad de destino en España



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Gráfico 2.13 Entrevistados según universidad de destino en EEUU



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

Así, del gráfico 2.12 se puede observar que las universidades de Murcia, Centro Universitario Villanueva, Carlos III, Deusto, IQS y Santiago de Compostela están representadas por un entrevistado cada una (3,3%), mientras que la UPV, la UPSA y la Pública de Navarra están representadas por tres (10%), seis (20%) y dos (6,7%) entrevistados, respectivamente. En cambio, según se desprende del gráfico 2.13, North Carolina-Chapel Hill, Babson College, Humboldt State University, North Central College, Clarion y Mansfield University, North Florida University, San Jose State University, Hamline University, University of Mississippi, Indiana State University, University of Minnesota y Bellarmine University están representadas por solamente un entrevistado cada una (3,3%).

Los estudiantes de intercambio de la UCU eligen, mayoritariamente, a la Universidad Pontificia de Salamanca, mientras que los de la UM escogen a la Universidad de Navarra y los de la ORT, a la Universidad Politécnica de Valencia. La razón de esta inclinación parece radicar en la intensidad del vínculo entre la universidad uruguaya en cuestión y su correlato español, una relación dada por la colaboración entre sus docentes (ya sea mediante publicaciones conjuntas, intercambios, asistencia a congresos) así como por la experiencia, en el pasado, de intercambios de sus alumnos. En este sentido,

el *boca a boca* y el sistema de recomendaciones de una generación a otra –que se analizará en el Capítulo III conjuntamente con la teoría de migraciones de Douglas Massey– parecen ser la clave de por qué ciertas universidades del extranjero son más populares que otras entre los estudiantes de intercambio uruguayos.

En el caso particular de la UM, cabe destacar que su estrecho vínculo con la Universidad de Navarra responde, asimismo, a la identificación de ambas con la Prelatura del Opus Dei y su fundador San Josemaría Escrivá de Balaguer. Así, se asegura en el sitio web oficial de la UM que:

“la misión y los fines de la Universidad de Montevideo responden al ideal educativo desarrollado por San Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei. Su impronta está presente en la actividad diaria de los que forman parte de esta casa de estudios” (UM, 2010).

Del mismo modo, se afirma en el sitio web oficial de la Universidad de Navarra que “la Universidad de Navarra es una universidad de inspiración cristiana, promovida por San Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei” (Universidad de Navarra, 2011).

Particularmente en el caso de la UCU, esta predilección puede discriminarse, asimismo, por carrera de origen, si se consideran aquellas carreras que vuelcan la mayor cantidad de estudiantes de intercambio. Así, la Licenciatura en Comunicación Social (LCS) tiene su equivalente en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), la Licenciatura en Dirección de Empresas (LDE) lo tiene en la Universidad de Deusto, la Licenciatura en Psicología lo tiene en la Universidad de Santiago de Compostela y, finalmente, Ingeniería en Informática lo tiene en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV).

De los 95 estudiantes de intercambio provenientes de la LCS, 75 de ellos eligieron España (78,9%) y 20 escogieron a EEUU (21,1%). De los 75 que optaron por España, 72 eligieron la UPSA (el 75,8% del total de alumnos de la LCS y el 96% de los alumnos de la LCS que se fueron a España). Más aún, de los 78 estudiantes de intercambio uruguayos que cursaron en la UPSA, el 92,3% es de la LCS.

A su vez, de los 35 estudiantes de intercambio de la LDE, 23 de ellos eligieron España (65,7%) y 12 optaron por EEUU (34,3%). De los 23 que se fueron a España, nueve

cursaron en Deusto (el 25,7% del total de alumnos de la LDE y el 39,1% de los alumnos de la LDE que se fueron a España).

Por su parte, de los 24 estudiantes de intercambio provenientes de Psicología, 17 escogieron España (70,8%) mientras que siete eligieron EEUU (29,2%). A su vez, de los 17 que optaron por España, nueve escogieron Santiago de Compostela (52,9% de los alumnos de Psicología que se fueron a España). Es decir que, de los 14 estudiantes de intercambio uruguayos que cursaron en Santiago de Compostela, el 64,3% es de Psicología.

Finalmente, de los 23 estudiantes de intercambio de Ingeniería en Informática, 21 se fueron a España (91,3%) y solamente dos a EEUU (8,7%). De los 21 que eligieron España, 19 cursaron en la UPV (el 82,6% del total de estudiantes de Ingeniería en Informática y el 90,5% de los alumnos de Ingeniería en Informática que se fueron a España).

En cuanto a EEUU, los estudiantes de intercambio de la UCU suelen preferir la San Jose State University, mientras que los de la UM escogen la North Florida University y los de la ORT, la Idaho State University.

Según las cifras proporcionadas por las organizaciones consultadas para esta investigación, los estudiantes que más se van de intercambio son: de la LCS en la UCU⁵; de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía en la UM⁶; de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales en la ORT⁷, más específicamente de la Licenciatura en Gerencia y Administración⁸ y de la UdelaR en la beca UGRAD⁹.

Estas observaciones se repiten en la muestra de entrevistados, que se compone de la siguiente manera, según carrera de origen: de la UCU, cuatro entrevistados provienen de la LDE (13,3%), nueve de la LCS (30%), dos de la Licenciatura en Psicología (6,7%),

⁵ Ver gráfico 1.6.

⁶ Ver gráfico 1.11.

⁷ Ver gráfico 1.17.

⁸ Ver gráfico 1.18.

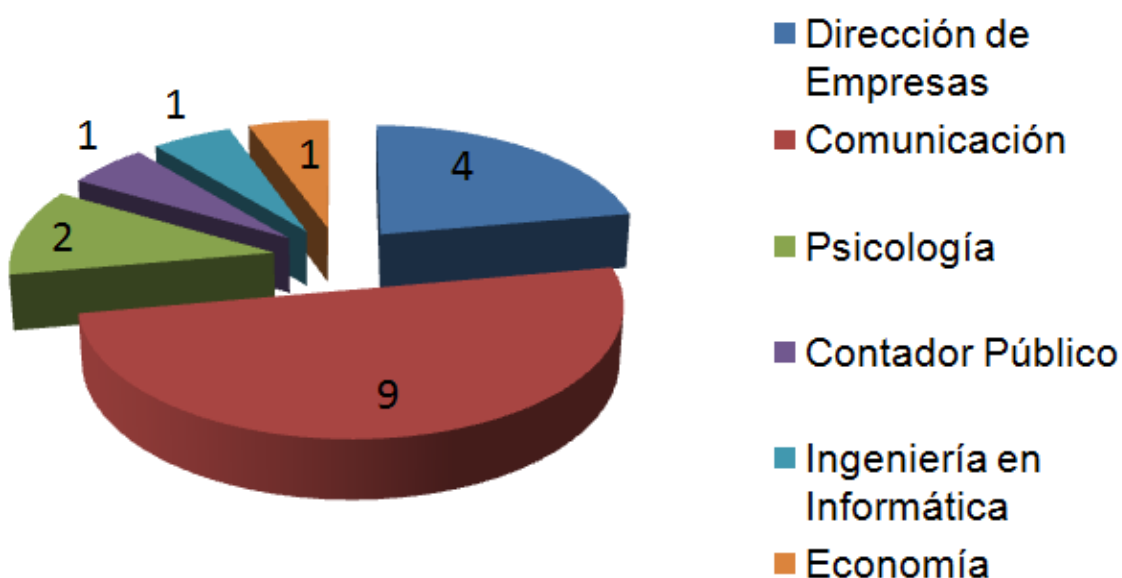
⁹ Ver gráfico 1.22.

uno de Contador Público, otro de Ingeniería en Informática y otro de la Licenciatura en Economía (3,3%, respectivamente). El gráfico 2.14 representa estos datos.

Para Florencia Malo, egresada de la Licenciatura en Dirección de Empresas de la UCU que cursó un semestre en San José State University en el 2003, un intercambio en EEUU beneficiaría enormemente a su formación universitaria por la vocación de emprendedurismo del país anglosajón:

“A nivel académico-universitario, particularmente lo que yo estudié, que era empresas, EEUU es una meca bastante interesante. Obviamente, el corporativismo americano lo vemos en todos lados, marcas súper famosas que nacieron y se hicieron muy grandes en el mercado. Me interesaba por eso. Creo que encajaba perfecto con lo que quería hacer” (Malo, 2010).

Gráfico 2.14 Entrevistados según carrera de origen - UCU



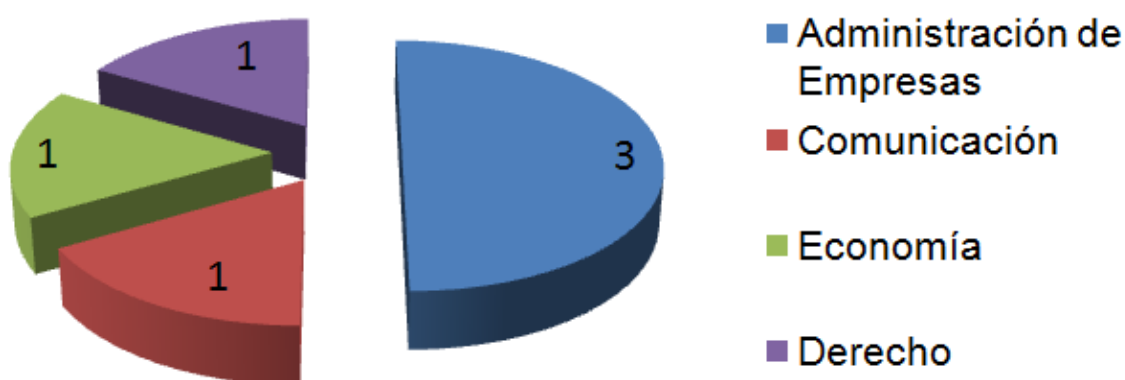
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

De la UM, según se puede observar en el gráfico 2.15, tres entrevistados son de la Licenciatura en Administración de Empresas (10%), uno de la Licenciatura en Comunicación, otro de la Licenciatura en Economía y, por último, uno de Derecho (3,3%, respectivamente).

Sofía Klot, estudiante de Derecho de la UM, que cursó un semestre en University of Minnesota en el 2007, concibió su intercambio como una etapa más de su carrera

universitaria: “planeando la carrera a futuro y la especialización a futuro, pensé que hacer un intercambio podría ser una buena incorporación a mi currículum” (Klot, 2010).

Gráfico 2.15 Entrevistados según carrera de origen - UM



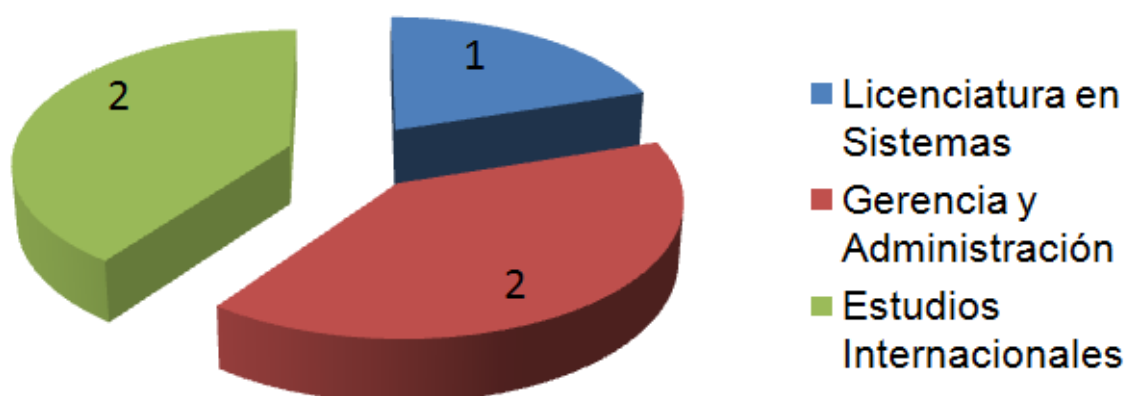
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

De la ORT, como se puede observar en el gráfico 2.16, un entrevistado proviene de la Licenciatura en Sistemas (3,3%), dos de la Licenciatura en Gerencia y Administración y dos de la Licenciatura en Estudios Internacionales (6,7%, respectivamente).

Fabián Álvarez, becario del programa UGRAD y estudiante de la Licenciatura en Estudios Internacionales de la ORT, que cursó un año académico en Utica College entre 2009 y 2010, expresa la importancia de EEUU como destino de intercambio para su carrera:

“Estados Unidos también [es la meca para todo aquel que quiera estudiar RRII] (...) porque debe ser el país que tiene mayor número de relaciones bilaterales o multilaterales con el resto del mundo (...) y es un vínculo donde EEUU marca mucha línea, entonces es muy importante en mi carrera” (Álvarez, 2010).

Gráfico 2.16 Entrevistados según carrera de origen - ORT



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

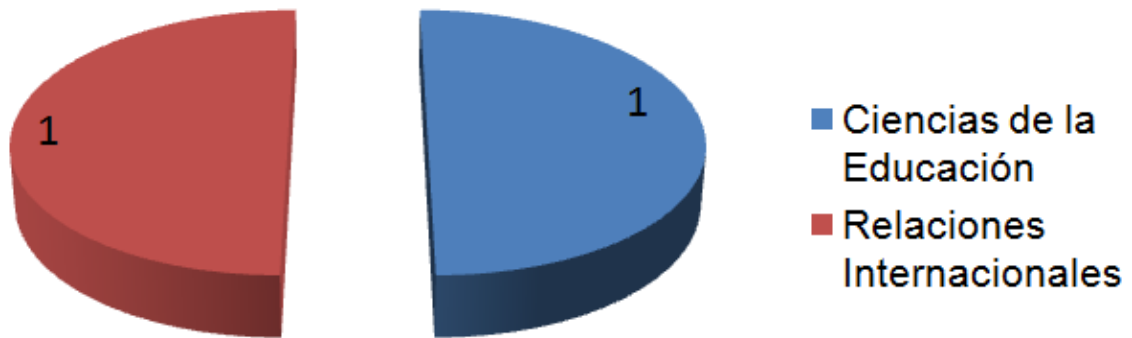
Finalmente, los dos entrevistados de la beca UGRAD, según se desprende del gráfico 2.17, provienen de la UdelaR: uno de Ciencias de la Educación (3,3%) y otro de la Licenciatura en RRII (3,3%)¹⁰.

Magdalena Gutiérrez, estudiante de Ciencias de la Educación de la UdelaR que recibió la beca UGRAD para estudiar un año en Humboldt State University entre 2008 y 2009, afirma la relevancia del intercambio para su profesión:

“Profesionalmente, la posibilidad de estudiar la educación desde otra perspectiva distinta a la que se hacía en el país (...) me parecía algo interesante desde mi carrera, porque me iba a aportar un punto de vista mucho más pragmático comparado con el que hay acá [en Uruguay] y me parecía que iba a poder aportar de alguna forma acá a la vuelta del país y a lo que me propusiera” (Gutiérrez, 2010).

¹⁰ Si bien en los gráficos presentados anteriormente se indican los valores de cada serie, el cuadro G.1 en Anexos contiene todos los datos de los gráficos en conjunto.

Gráfico 2.17 Entrevistados según carrera de origen - UdelaR



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

2. Características psico-gráficas de los entrevistados

En cuanto a sus características psico-gráficas, los estudiantes de intercambio presentan un perfil de liderazgo, entendido como la capacidad de influir sobre la sociedad circundante a fin de modificarla y mejorarla. Si bien existen numerosas teorías acerca del liderazgo, para esta Memoria de Grado se utilizará el enfoque propuesto por Daniel Goleman (2005) y su concepto de *inteligencia emocional*, puesto que

“las competencias emocionales de Goleman proporcionan un marco para evaluar los resultados de aprendizaje personal de experiencias de estudio en el exterior” (Rinehart, 2002:80)¹¹.

Según Goleman, la inteligencia emocional es la condición *sine qua non* del liderazgo, antes que las cualidades tradicionalmente asociadas a los líderes, tales como las habilidades técnicas, el coeficiente intelectual, la determinación y la visión. Cuatro son los componentes de la inteligencia emocional:

- 1- Conciencia de uno mismo
- 2- Autogestión
- 3- Conciencia social o Empatía
- 4- Gestión de las relaciones

La conciencia de uno mismo es “la habilidad de reconocer y comprender los estados de ánimo, emociones y motivaciones propias así como su efecto sobre los demás” (Goleman, 1998:3). Esta competencia personal se manifiesta en tres señas de identidad principales:

- a) Conciencia emocional de uno mismo: reconocer el impacto de los sentimientos en el rendimiento propio y la relación con los demás, así como estar en contacto con los valores que guían las decisiones.
- b) Valoración adecuada de uno mismo: reconocer las fortalezas y debilidades propias, así como buscar la autocrítica y el *feedback* constructivo.

¹¹ “Goleman’s emotional competences provide a framework to assess the personal learning outcomes of a study abroad experience” (Rinehart, 2002:80. Traducción de la autora).

- c) Confianza en uno mismo: apoyarse en las fortalezas propias para asumir y superar tareas complejas.

La autogestión es “la habilidad de controlar o redirigir impulsos y estados de ánimos disruptivos, así como la propensión a suspender el juicio, a pensar antes de actuar” (Goleman, 1998:3). Esta competencia personal se expresa mediante las siguientes señas de identidad:

- a) Autocontrol: gestionar adecuadamente las emociones e impulsos perturbadores para canalizarlos en forma productiva ante situaciones estresantes.
- b) Transparencia: actuar de acuerdo con los valores propios y expresar sinceramente las emociones posibilita la integridad.
- c) Adaptabilidad: flexibilidad para enfrentar nuevos desafíos, adaptación rápida ante los cambios, seguridad aún en medio de la ambigüedad.
- d) Logro: elevadas ambiciones personales, motivación para alcanzar metas por la satisfacción del logro mismo, más allá de las expectativas y las recompensas externas, como el dinero y el estatus social. Las personas con potencial de liderazgo cuestionan el statu quo y exploran maneras distintas y mejores de hacer las cosas. Por ello buscan desafíos creativos y demuestran una gran energía y deseo de aprender.
- e) Iniciativa: proactividad para crear y aprovechar las oportunidades.
- f) Optimismo: enfrentar las situaciones adversas como retos más que amenazas.

La conciencia social o empatía es “la habilidad de entender el entramado emocional de otras personas, así como la habilidad de tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales” (Goleman, 1998:3). Sus señas de identidad son las que siguen:

- a) Sensibilidad intercultural: experimentar las emociones y comprender la perspectiva de personas de distintas culturas y procedencias.
- b) Conciencia de la organización: comprender las redes que subyacen a una determinada organización, incluyendo sus relaciones de poder, normas tácitas y valores que la guían.
- c) Servicio: establecer una buena relación con los clientes o consumidores de una determinada organización.

La gestión de las relaciones es “la habilidad social de construir redes, encontrar puntos en común y establecer *rapport* [sintonía] con los demás” (Goleman, 1998:3). Sus señas de identidad son:

- a) Inspiración: despertar sentimientos positivos y generar resonancia en los demás para alcanzar un propósito en común.
- b) Influencia: disponer y dirigir una red de apoyo para llevar adelante una iniciativa cuando el momento así lo amerite.
- c) Desarrollo personal de los demás: interés genuino en el progreso de los otros.
- d) Catalizar el cambio: cuestionar el statu quo, reconocer la necesidad de liderar el cambio y abogar por él ante los obstáculos que se presenten.
- e) Gestión de los conflictos: comprender las diferentes perspectivas y conciliarlas en un ideal común.
- f) Trabajo en equipo y colaboración: contribuir a la construcción de una identidad colectiva y de relaciones más allá de lo laboral.

La cuestión de si los líderes nacen o se hacen es un debate que persiste hasta hoy. La posición de Goleman, no obstante, concilia *natura* y *nurtura*, ya que sostiene que si bien las personas nacen con un determinado grado de inteligencia emocional, el entrenamiento y la práctica permiten incrementarla en cada uno de sus componentes.

¿Pero dónde es posible ejercitar estas cualidades? Una de las formas más efectivas para fortalecer la inteligencia emocional y, en consecuencia, desarrollar un liderazgo sólido, es el intercambio cultural que realizan los alumnos que deciden cursar estudios en el extranjero:

“las aulas ofrecen un alcance muy limitado para el desarrollo de competencias emocionales, el cual requiere una transformación completa de la mentalidad del aprendiz. Para este tipo de cambio de comportamiento, Goleman insiste, ‘la vida es el auténtico escenario de aprendizaje’ (...) (Goleman, 1998:244). ‘La vida’ como el contexto para el aprendizaje, sin embargo, puede desagregarse en componentes sorprendentemente similares a aquellos que ofrece una auténtica experiencia de estudio en el extranjero” (2002:80)¹².

¹² “Classroom settings, however, offer very limited scope for the development of emotional competences, which requires a complete transformation of the learner’s frame of mins. For this kind of behavior change, Goleman insists, ‘life itself is the true arena of learning’ (...) (Goleman, 1998:244). ‘Life’ as a context for learning can, however, be deconstructed into components strikingly similar to those offered by an authentic study abroad experience” (Rinehart, 2002:80. Traducción de la autora).

En este sentido, el intercambio es una vivencia intercultural que favorece el desarrollo de la inteligencia emocional y, en consecuencia, del liderazgo resonante. Por lo tanto, los estudiantes de intercambio son líderes en potencia y su experiencia de vida y estudio en un país nuevo, con una cultura diferente a la propia, sirve para desarrollar ese potencial. Este perfil de liderazgo es especialmente relevante para la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay a la hora de seleccionar a los candidatos para sus becas, como ya se mencionó en el primer capítulo de esta Memoria. En palabras de Fanny Del Río:

“Para nosotros es muy importante descubrir a los líderes, esos chicos y chicas que en el día de mañana van a ser quienes estén al frente de la creación de políticas educativas, de investigaciones que van a cambiarles la vida a las personas y quienes puedan exitosamente vivir en otro país, sumergirse en otra cultura y pasar por lo que uno pasa, que es difícil y por otra cosa, que es más difícil todavía: el regreso” (Del Río, 2010).

Para Rinehart, el intercambio académico-cultural estimula el aprendizaje de las competencias de la inteligencia emocional porque es un desafío que obliga a los estudiantes a salir de su zona de comodidad y experimentar algo nuevo y difícil; involucra una interacción permanente con personas distintas a uno mismo, lo cual requiere ajustar el comportamiento propio así como afinar las habilidades interpersonales, y obliga a interpretar señales del contexto socio-cultural en aras de la supervivencia psico-social (2002).

A partir de las entrevistas en profundidad, es posible observar cómo los componentes de la inteligencia emocional están presentes en muchas de las respuestas de los alumnos. En primera instancia, los estudiantes de intercambio demuestran haberse conocido a sí mismos en el proceso de darse a conocer a los demás, de modo tal que intensifican su autoconciencia. Para Patricia Fossati, su viaje fue una oportunidad de mostrar sus auténticos colores y simplemente ser *ella misma*:

“El intercambio, para mí, es una experiencia alucinante (...) Es como que desarrollás más tu personalidad (...) Sos más vos. Es como que sos vos a la potencia. No es que vos acá en Montevideo tenés una máscara, pero vos vas desarrollando más tu propio ego [en el intercambio], tu propia personalidad individual. Estás vos sola, no tenés a tus referentes alrededor, estás solo. Entonces vos te mostrás como sos y como querés que te vean. Entonces tú sos una persona suelta en el mundo. Es como ‘virgen’ en el sentido de que nadie te conoce, vos mostrás lo que vos querés (...) Yo era yo misma” (Fossati, 2010).

Asimismo, los estudiantes de intercambio redescubren su propio bagaje cultural al enfrentarse a una cultura nueva y diferente y se ven en la necesidad de controlarlo para asegurar un entendimiento intercultural. En consecuencia, desarrollan la autogestión de los impulsos derivados de sus prácticas culturales. Para Sofía Camaño, egresada de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Católica del Uruguay que cursó un semestre académico en la Universidad Pontificia de Salamanca en el 2009, la capacidad de medir sus reacciones en aras de una convivencia pacífica fue uno de los grandes aprendizajes de su intercambio:

“Yo allá en España tuve que aprender a las patadas a controlar mis sentimientos. Si un día estaba triste, quería llorar y quería ya irme a Montevideo y que ya me atendieran mis padres el teléfono, tenés que aprender que estás lejos y que tenés que controlar esos sentimientos, esas impulsividades, esas agresividades o esos malos humores, porque obviamente estás conviviendo además con otras personas, que de repente no te hicieron nada y te la terminás agarrando con ellos. En cambio, si estás en tu casa y te la agarrás con tus padres, tus padres te mandan a callar y chau. Pero cuando estás con otras personas, como que el temperamento, las impulsividades, las agresividades, los llantos, todo eso lo tenés que aprender a controlar” (Camaño, 2010).

Más aún, los estudiantes de intercambio se sumergen en ámbitos sumamente diversos que los obligan a suspender el juicio para aceptar formas de vida alternativas y desarrollar su empatía. Esto le sucedió a Fiorella Bafundo, estudiante de RRII de la UdelaR y becaria UGRAD en North Central College entre 2008 y 2009:

“[Cambié] por pensar más sin estereotipos, sacar las etiquetas (...) En EEUU no estás inmerso solamente en una cultura, estás inmerso en miles de culturas. Hay tanta gente, de tantos lugares del mundo, que al final parece que viajaste por todo el mundo. Ahora me siento capacitada de hablar por los asiáticos [por ejemplo] y la verdad que antes ni les daba bola, para mí eran todos ‘chinos’. Ahora me ofende, me siento ofendida cuando alguien dice ‘chino’ y es un japonés. Y también por mí, porque a mí no me gustaba (...) que me dijeran que era de otro país, cuando yo soy de Uruguay (...) Para mí, yo aprendí el verdadero significado de la empatía, de ponerte en el lugar del otro (...) De EEUU reivindicó la diversidad cultural (...) Por ir a EEUU, me hice más tolerante” (Bafundo, 2010).

Finalmente, despliegan sus habilidades sociales para crear una nueva red de amigos y conocidos en el país de destino, de modo tal que desarrollan su capacidad de gestionar las relaciones interpersonales en un contexto culturalmente diverso. Para Juan Gamarra, egresado de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UM que cursó un semestre en la Universidad de Navarra en el 2006, hacer nuevos amigos y conocidos en España fue una forma de crecer y empezar de cero con una vida nueva: *“Caés sin nada y te armás tu vida en realidad. Te buscás un lugar para vivir, compañeros de piso. Te creás una nueva vida en plan amigos y todo eso te ayuda a crecer”* (Gamarra, 2010).

Rinehart concluye que las competencias de la inteligencia emocional “son propensas a desarrollarse bajo la intensa presión emocional de una experiencia de inmersión cultural, y –al contrario del entendimiento intelectual de una cultura anfitriona en particular– se transfieren a cualquier contexto cultural” (2002:82)¹³.

Al retorno, los estudiantes de intercambio tienen la oportunidad de poner en práctica las cualidades de su inteligencia emocional, que desarrollaron durante su estadía en el extranjero, para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades. Por ende, el potencial de liderazgo que los alumnos poseen antes de irse de intercambio, y que continúan desarrollando durante su estadía en el extranjero, se completa al retorno, cuando se presentan oportunidades de liderar el cambio. He aquí una de las razones de la enorme relevancia de una adecuada gestión del retorno de los estudiantes de intercambio.

¹³ “These skills are likely to develop under the intense emotional pressure of a cultural immersion experience, and –unlike the intellectual understanding of a particular host culture – they transfer to any cultural context” (Rinehart, 2002:82. Traducción de la autora).

CAPÍTULO III.
MOTIVACIONES PARA REALIZAR LOS
INTERCAMBIOS

CAPÍTULO III. MOTIVACIONES PARA REALIZAR LOS INTERCAMBIOS

*“Soñé otro mundo tan lejos y tan cerca/
soñé otro viaje/
cuatro caminos cinco destinos”.*
Manu Chao

Este capítulo explora los factores *push* (de expulsión) de los estudiantes de intercambio: por qué decidieron estudiar en el exterior, qué los motivó a elegir España o EEUU como país de destino y qué expectativas o metas pretendieron cumplir con la migración.

Dado que se trata de un fenómeno multicausal, se ofrece, en primera instancia, una clasificación de las principales motivaciones que surgen a partir de las entrevistas en profundidad y, en segundo lugar, una fundamentación teórica de dichas motivaciones según la teoría de redes migratorias de Douglas Massey y la teoría de capital social de Pierre Bourdieu.

1. Clasificación de motivaciones

La primera pregunta de la entrevista en profundidad que se diseñó a efectos de esta investigación indaga sobre las motivaciones de los estudiantes para irse de intercambio. Cuando los entrevistados se enfrentan a la interrogante *¿por qué decidiste irte de intercambio?* es posible encontrar, por un lado, múltiples respuestas diferentes y, por el otro, algunas constantes que se convierten en el denominador común de estos alumnos. La primera conclusión a la que se puede arribar, entonces, es que no existe una única razón que pueda explicar la decisión de una persona de irse de intercambio. Se trata, en cambio, de diversas causas coadyuvantes que resultan en la determinación de cursar un programa académico en el exterior. Por lo tanto, esta emigración en particular es un fenómeno pluricausal que involucra distintas motivaciones que se detallan a continuación.

Para ordenar las diferentes respuestas de la muestra de estudiantes de intercambio, una clasificación en dos órdenes generales resulta útil:

- Motivaciones internas
- Motivaciones externas

Asimismo, las motivaciones internas pueden subdividirse en:

- Motivaciones personales
- Motivaciones académico-laborales

Por su parte, las motivaciones externas pueden distinguirse entre:

- Motivaciones familiares
- Motivaciones económicas

1.1 Motivaciones internas

Por motivaciones internas se entiende aquellas razones para irse de intercambio que los estudiantes arguyen como enteramente propias, es decir, fruto de su consideración y decisión más íntimas, con mínima a casi nula influencia exterior. Estas motivaciones internas son el resultado de inquietudes propias de los estudiantes que buscaron resolver con el intercambio.

A su vez, las respuestas de los entrevistados permitieron distinguir dos dimensiones de motivaciones internas: por un lado, motivaciones personales y por el otro, motivaciones académico-laborales. Las primeras se refieren a características personales de los estudiantes y/o situaciones de su vida que los impulsaron a procurar en el intercambio una solución o una escapatoria. En cambio, las segundas remiten a la aspiración de logros como estudiantes y/o trabajadores o futuros trabajadores y ya no exclusivamente como seres humanos. Por lo tanto, las motivaciones internas personales responden más al *porqué* mientras que las internas académico-laborales contestan más el *para qué* de los intercambios.

1.1.1 Motivaciones Internas Personales

Comenzando por las motivaciones internas personales, es posible agrupar las respuestas de los entrevistados en los siguientes núcleos temáticos:

- *Siempre supe que me quería ir.*
- *Quería conocer otras culturas.*
- *Quería vivir solo/a en otro país.*
- *Buscaba un cambio en mi vida.*
- *Es ahora o nunca.*
- *Quería acompañar a mi pareja.*

La respuesta *siempre supe que me quería ir* es una de las más frecuentes entre los estudiantes y, por lo general, la primera que se les viene a la mente cuando se les pregunta por qué se fueron de intercambio. Muchos de ellos no saben por qué, desde su adolescencia, han perseguido el deseo de vivir y estudiar en otro país, ya que se trata de una inquietud innata que para ellos es sumamente natural y sobre la cual casi nunca se han detenido a reflexionar hasta que se les pregunta directamente las razones de su decisión. En este sentido, los estudiantes de intercambio son personas curiosas que poseen un gran interés por explorar otras realidades más allá de las propias y en ese punto demuestran una faceta de liderazgo que Verónica Pérez-Urioste resume así: “los líderes que nosotros identificamos no solamente quieren viajar, sino que quieren experimentar otras culturas y ver cómo viven los jóvenes de otros países ese tipo de movilizaciones que ellos viven acá” (Pérez-Urioste, 2009). Así, la respuesta de *siempre supe que me quería ir* se une casi inmediatamente a la de *quería conocer otras culturas*, porque, entre otras cosas, es para eso que se van. Tal es el caso de Martín Barrios, estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social de la UCU que decidió irse de intercambio en el 2009 a través de ISEP y fue asignado a Indiana State University en EEUU por un semestre académico:

“Irme de intercambio es algo que siempre quise hacer, por lo menos irme de viaje un tiempo (...) Me interesa conocer culturas, conocer cómo se manejan en otros lugares, y fue algo que siempre me interesó y (...) dije: de alguna forma lo voy a hacer (...) y lo hice” (Barrios, 2010).

Además de saciar sus ansias de explorar territorios nuevos y formas de vida distintas, los estudiantes de intercambio ven en el viaje una forma de lograr la independencia que dentro de sus núcleos familiares no encuentran. La mayoría de los entrevistados provienen de familias de estructura tradicional (padre, madre y al menos un/a hermano/a) y cuentan con su apoyo incondicional en todo sentido; económico, educativo, afectivo, y demás. En este aspecto, se corrobora en la muestra de entrevistados la tendencia general que comprueba los beneficios educativos y socio-económicos de la estructura familiar biparental frente a los hogares monoparentales en Uruguay (Cabella, 2007).

Por lo tanto, los entrevistados están acostumbrados a recurrir y confiar en este sistema de contención ante cada eventualidad que se les presente. Esta red de seguridad disminuye significativamente las probabilidades de que estos estudiantes se enfrenten a obstáculos que deban resolver exclusivamente por sí mismos y ese impedimento se suele percibir como un freno al crecimiento personal. Los entrevistados ven en el intercambio la oportunidad de enfrentarse a nuevos desafíos que brindarán instancias de madurez, en tanto deberán resolverlos apelando casi exclusivamente a sus propias habilidades. Por ende, esta autonomía se busca activamente como una forma de crecimiento y madurez que proviene de probar la autosuficiencia y la extensión de sus propias capacidades. Como se verá más adelante en esta investigación, este es un desafío que los estudiantes consideran más que cumplido a su retorno. Las palabras de Patricia Fossati ilustran este punto:

“Era algo que siempre quise hacer, siempre me pareció interesante vivir en otro país, separarte, irte sola y vivir otra (...) realidad (...) distinta a la que estás acostumbrado, porque no tenés a tu familia, es otra cultura y estar solo también te hace crecer mucho” (Fossati, 2010).

La independencia y el crecimiento personal son tan solo una parte de un cambio mayor que muchos de los entrevistados aseguran buscar con el viaje. Esta experiencia supone un cambio en sus vidas y los estudiantes lo procuran conscientemente ya sea para proporcionar una solución a una situación negativa que estén atravesando o bien una escapatoria. Removerlos de las circunstancias que en ese momento les apenan y brindarles experiencias nuevas, frescas, diferentes es uno de los mayores atractivos que los estudiantes ven en el viaje. Tres son los factores primordiales que empujan a los alumnos a perseguir insistentemente este cambio:

1- Circunstancia personal/familiar difícil:

Muchos de los entrevistados reconocieron atravesar una situación conflictiva consigo mismos o en sus vínculos más cercanos de familia y amigos antes de irse. En la mayoría de estos casos, el intercambio se percibe como una escapatoria ideal de la condición que los aflige.

2- Tedio con la carrera que están cursando en Uruguay.

La mayoría de los estudiantes ya habían cursado dos o incluso tres años de su carrera cuando decidieron irse de intercambio. Incluso, algunos ya estaban terminando de cursar las materias y se encontraban en la recta final de su vida universitaria. Esta rutina de años suele desgastar a los alumnos y crea una situación propicia para el intercambio.

Un ejemplo claro de estos dos primeros factores es el de Fabián Álvarez:

“Las cosas en casa no estaban bien, era un momento complicado de mi vida, entonces dije: ‘estaría bueno irme ahora’, medio como huyendo (...) Familia, amigos, un montón de problemas que había (...) como la separación de mis padres (...) Por otro lado, mi carrera estaba en un semestre muy aburrido, ya venía de otro semestre malo, con materias básicas que no tienen nada que ver, horribles, y además yo no sabía bien qué quería hacer así que me vino como anillo al dedo en realidad (...) Fue el momento justo” (Álvarez, 2010).

3- Aburrimiento de la rutina en Montevideo.

Todos los estudiantes entrevistados viven en Montevideo y la gran mayoría de ellos nacieron en la capital. Si bien esta es una conclusión a la que llegan luego de su retorno y por eso se analizará más adelante en esta investigación, resulta útil anticipar que la poca oferta de actividades extracurriculares, recreativas y culturales es una de las mayores deficiencias que los entrevistados observan en esta ciudad. Si bien valoran la familiaridad que resulta de ser tan solo tres millones de habitantes, también critican, constructivamente, que el reducido mercado uruguayo limita las actividades que se ofrecen para el ocio y el tiempo libre. Los entrevistados reconocen que las pocas ofertas y las pocas personas que hacen uso de ellas redundan en el tedio de hacer siempre lo mismo (porque es lo único que hay para hacer) y hacerlo siempre con las mismas personas (porque en Uruguay *nos conocemos todos*, como dice el famoso dicho). En este contexto, los alumnos ven en el intercambio un respiro de la rutina que los agobia en Uruguay.

Franco Cinquegrana, egresado de la Licenciatura en Economía de la UCU y alumno de la Universidad de Santiago de Compostela por un semestre académico en el 2007, también indica el deseo de romper con la rutina de su vida diaria como una de las motivaciones de su intercambio:

“Estaba medio cansado de Montevideo en todo sentido y ya estaba terminando la carrera, de cursar (...) [Montevideo] es muy rutinario en todo: salidas, facultad. Hacía tres años que tenía la misma vida, hacía todos los días lo mismo, llegaba el viernes y hacía lo mismo, el sábado lo mismo, el domingo lo mismo y otra vez lo mismo, entonces quería vivir una experiencia viviendo afuera y solo” (Cinquegrana, 2010).

Además, Florencia Bogliolo, alumna de la Licenciatura en Comunicación de la UM que cursó un semestre académico en el Centro Universitario Villanueva adherido a la Universidad Complutense de Madrid en el 2009, también confirma la incidencia de estos factores en su decisión de irse:

“Estaba un poco aburrída. Con la carrera sentía que hacía tres años que estaba con lo mismo (...) La universidad me tenía cansada y pensaba: ‘otro año de lo mismo’. Además, venía de una racha de problemas, de muertes (...) no de mi familia pero sí muy cercanas (...) y uno, haciendo el aguante, se desgasta, y me saturé” (Bogliolo, 2010).

La curiosidad personal por conocer otras culturas, unida a la necesidad de lograr mayor independencia y cortar con la rutina de la vida en Uruguay, son condiciones que generan una situación propicia para el intercambio en ese momento específico, en el aquí y ahora y no antes ni después. La situación personal, familiar, económica y académica colabora a que el intercambio se vea como un *anillo al dedo*, como una solución justa en el momento más oportuno. Reflexionando luego de su experiencia, muchos de los entrevistados reconocen que hoy no podrían irse, aunque quisieran, por múltiples motivos diferentes: porque están trabajando, porque están en pareja, porque su situación económica ya no es la misma de antes, porque quieren recibirse, y demás. El intercambio se percibe como algo para hacer mientras uno es joven, todavía vive con su familia y depende económicamente de ella, no trabaja o tiene un trabajo al cual no se somete la manutención propia, aún no se recibió y tiene las ganas y el apoyo familiar para hacerlo. La gran parte de los entrevistados vieron su intercambio como una *materia pendiente*, lo que les quedaba por hacer antes de avanzar hacia la siguiente etapa de su vida, ya sea en plano personal, académico, laboral, familiar, amoroso, entre otros. Esta es la motivación *ahora o nunca* que condujo a los alumnos a tomar la decisión de irse

en el momento preciso en que lo hicieron. El caso de Yael Oppenheimer es muestra clara de este aspecto:

“[El intercambio] son de esas experiencias en la vida, oportunidades que no pueden faltar, no podés desaprovecharlas. Decidí aprovechar esa oportunidad y la decidí tomar en el segundo semestre de mi tercer año porque en el último año ya quería estar trabajando e iba a estar más complicado, porque era el último año para poder recibirme. Era lo último que me faltaba por hacer antes de arrancar el resto de mi vida” (Oppenheimer, 2010).

Una situación de este tipo es también la de Fabián Álvarez, citada anteriormente, que se parece asimismo a la de Patricia Fossati:

“Yo tenía a mi madre enferma, que, de hecho, falleció (...) pero justo estaba bastante bien (...) en ese entonces (...) y lo decidí en ese momento: ‘me voy seis meses’ (...) Después no me hubiese podido ir. Entonces me cuadró y dije: ‘chau, me tengo que ir’” (Fossati, 2010).

Rodrigo Nessi, estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social de la UCU, que cursó un semestre académico en la Universidad Pontificia de Salamanca en el 2006, agrega: *“Yo lo vi como una oportunidad única y justo se dio que estaba con mis más amigos de la clase. Era una oportunidad que no podía desaprovechar” (Nessi, 2010).*

Por último, existe una motivación interna personal para irse de intercambio que es la menos frecuente entre los entrevistados, pero no por eso menos interesante: acompañar a las parejas en el exterior. Dos son las estudiantes que se encontraban en esta posición: la primera recurrió al intercambio para poder acompañar a su marido que había recibido una beca de doctorado para España, mientras que la segunda tenía interés en hacer el intercambio, pero lo hizo como un proyecto conjunto con su pareja de casi diez años, porque sola, admite, no se hubiera ido nunca. En este sentido, el intercambio se ve como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo: estudiar en una universidad del extranjero para acompañar a la pareja o compartir con ella un proyecto nuevo y diferente.

Las ventajas que el intercambio reporta en esta situación son varias: desde el punto de vista económico, se sigue pagando la matrícula en la universidad de origen en pesos uruguayos mientras se cursa un semestre académico en una universidad del exterior que, de otro modo, se tendría que pagar en euros o dólares. En este sentido, el intercambio, a pesar de ser *caro*, termina siendo *barato* si se toma en cuenta la relación costo-

beneficio. Luego, desde el punto de vista afectivo, se garantiza la continuidad de la pareja al evitar el desgaste propio de las relaciones a larga distancia y a la vez se experimenta la convivencia, que quizás en Uruguay no existía. Finalmente, desde el punto de vista académico, se cursa un semestre académico en otra universidad y se gestionan las reválidas al retorno (cuando sea posible). En otras palabras, el intercambio se vive como un traslado de la carrera que se está cursando en el Uruguay a una universidad en otro país con el fin de acompañar a la pareja o como un proyecto más de la relación. La lógica subyacente es la que sigue: antes que viajar y visitar a la pareja por un mes, es preferible hacer el intercambio que garantiza, al menos, seis meses junto al ser querido. Elita Pedemonte, egresada de la Licenciatura en Dirección de Empresas de la UCU, cursó un semestre en la Universidad de Deusto en el 2005 para acompañar a su marido que se iba con una beca a España:

“[Me fui de intercambio] por algo muy especial: a mi esposo le salió una beca en España por intermedio de la Católica porque él es docente (...) entonces para aprovechar el viaje de él, yo aproveché para hacer el intercambio (...) Surgió esta posibilidad y me fui, pero si hubiese sido decisión mía, no [me hubiera ido] (...) A mí, la verdad que ‘ni fu ni fa’. Lo hice para aprovechar el viaje pero no lo hice con ese afán de ‘me encanta conocer extranjeros’, no” (Pedemonte, 2010).

El otro caso que ilustra esta situación es el de Florencia Sarasola, alumna de Licenciatura en Sistemas de la ORT que estudió un semestre académico en la Universidad Politécnica de Valencia en el 2008:

“Yo me fui con mi pareja. Tengo una pareja hace diez años, hice todo el liceo con él y las carreras, ya sea en la Universidad de la República como acá [en la ORT], las hacemos juntos y cuando aplicamos, nos apliqué a los dos (...) [mi deseo era irme con él], sí (...) [sola no me hubiera ido], seguramente no” (Sarasola, 2010).

1.1.2 Motivaciones Internas Académico-Laborales

Las motivaciones académico-laborales de los entrevistados pueden enumerarse de la siguiente manera:

- *Fui a hacer mi Memoria de Grado.*
- *Quería mejorar mi Curriculum Vitae (CV).*
- *Quería mejorar mi inglés (en el caso de EEUU).*

- *Quería tomar materias que en Uruguay no existían.*

La mayoría de los estudiantes reconoce que su interés primordial para irse de intercambio no radica en un beneficio académico ni laboral, sino en tener una experiencia de vida enriquecedora. El aspecto académico-laboral es secundario frente al crecimiento personal que se pretende con esta experiencia, como se analizará más adelante en esta investigación. No obstante, que tales factores ejerzan menos influencia en la decisión del intercambio no quiere decir que no sean importantes a la hora de tomar dicha determinación, ya que como se afirmó al inicio de este apartado no existe una única causa que por sí sola pueda inducir la emigración por estudio en el extranjero.

El caso de Joaquín Da Silva, egresado de la Licenciatura en Ingeniería de la UCU que hizo su Memoria de Grado en la Universidad Politécnica de Valencia en el 2001, ilustra el primer núcleo temático de las motivaciones académico-laborales que manifestaron los entrevistados:

“Yo fui a hacer la tesis allá, no cursé ninguna materia, sino que integré un grupo de investigación (...) y como resultado a mí me sirvió porque hice la tesis. Me motivó el hecho de que para hacer una Memoria de Grado, si yo trasladaba a lo que era mi vida acá, me iba a ser muy difícil hacerla, porque si dejaba de ir a facultad ya me veía que iba a perder un poco el ‘training’ ese y me iba a dedicar más al trabajo (...) entonces lo vi como una oportunidad y dije: ‘me voy un tiempo, me focalizo en eso, de paso viajo y conozco otras culturas’” (Da Silva, 2010).

Tanto España como EEUU son países en los que no se acostumbra trabajar mientras se estudia, un aspecto cultural que se analizará más adelante en esta Memoria. En cambio, en Uruguay está muy arraigada la cultura del trabajo estudiantil, puesto que el mercado suele exigir experiencia laboral a los recién graduados como requisito para su contratación. Es por ello que el intercambio se considera como una oportunidad para desacelerar el ritmo de vida que generalmente se tiene en Uruguay y dedicarse enteramente a estudiar, como hacen los alumnos nativos de España o EEUU. Durante el intercambio, el estudiante muchas veces no puede trabajar, ya sea porque su beca no se lo permite o porque no tiene los papeles necesarios para hacerlo (aunque esto no impide el trabajo *en negro* como comúnmente se conoce y que suele darse sobre todo entre los estudiantes de intercambio en España, como se analizará más adelante). Al dedicarse exclusivamente a su carga curricular, que por lo general no supera las tres materias, el estudiante de intercambio dispone de más tiempo libre que en Uruguay y esa facilidad

resulta especialmente útil si se trata de completar la Memoria de Grado y finalmente recibirse.

Asimismo, muchos de los entrevistados admiten haberse ido para sumar un valor agregado a su CV, en tanto consideran que una experiencia en el exterior le dará un *plus* a su perfil que los diferenciará, positivamente, del resto de la masa estudiantil que está incursionando o en miras de incursionar en el mercado laboral. Una experiencia académica en el extranjero, especialmente si se trata de un país de otro idioma como es el caso del inglés en EEUU, se percibe como un diferencial que promete la posibilidad de acceder en el futuro próximo a un puesto de trabajo más atractivo en cuanto a jerarquía, tarea a desempeñar y nivel de remuneración. Cuando se analice específicamente el retorno de los entrevistados se verá que esta premisa no siempre se cumple y, por lo general, tiende a ser más una ilusión que una realidad. Por lo tanto, a la motivación de mejorar el CV se une la de perfeccionar el inglés, considerado en la actualidad como una condición indispensable para tener éxito en el mercado de trabajo. Ante la pregunta de *¿por qué te fuiste de intercambio?*, la estudiante de RRII de la UdelaR Fiorella Bafundo y becaria UGRAD en North Central College entre 2008 y 2009, respondió:

“Primero que nada, para practicar el inglés, porque me encantaba y ya había tomado todos los ‘tests’ que podía tomar acá [en Uruguay] pero sentía que me faltaba estar en un ambiente en el que se hablara cien por ciento inglés, para mejorar y aumentar el vocabulario. Después, también para mi curriculum, porque yo estoy estudiando RRII, que es una de las cosas para las que se supone que más me va a ayudar y además porque también me interesaba ver los puntos de vista políticos y de RRII de otro país y más de EEUU que es la ‘superpotencia’” (Bafundo, 2010).

Perfeccionar el manejo del idioma inglés es una forma de mejorar el CV, pero también lo es el tomar asignaturas que en Uruguay no forman parte de la oferta curricular de las universidades y que sirven para complementar la formación académica del estudiante. Así, muchos entrevistados afirmaron la motivación de irse de intercambio para estudiar materias distintas en el contexto de un sistema de educación diferente al de Uruguay. Aunque este punto se analizará en profundidad más adelante en la presente investigación, es útil anticipar que la percepción del sistema educativo uruguayo que tiene la mayor parte de los entrevistados es positiva en cuanto a nivel académico, pero al mismo tiempo de una acentuada orientación teórica, que contrasta fuertemente con el enfoque más pragmático de la enseñanza superior sobre todo en EEUU y, en menor

medida, en España. De esta manera, los estudiantes de intercambio buscan complementar con ejercicios prácticos el cuerpo teórico que han adquirido en el Uruguay y con materias nuevas las que ya han visto en su carrera. Tal es el caso de Magdalena Gutiérrez:

“Me parecía terrible desafío y profesionalmente, además, la posibilidad de estudiar la educación desde otra perspectiva distinta a la que se hacía en el país (...) Me parecía algo interesante desde mi carrera, porque me iba a aportar un punto de vista mucho más pragmático comparado con el que hay acá [en Uruguay] y me parecía que iba a poder aportar de alguna forma acá a la vuelta del país y a lo que me propusiera” (Gutiérrez, 2010).

Una situación similar es la de Michelle Belitzky, egresada de la Licenciatura en Psicología de la UCU que cursó un semestre académico en Clarion University of Pennsylvania y otro en Mansfield University entre el 2008 y el 2009:

“Siempre quise estudiar Psicología del lado de la Criminología y creía que allá [en EEUU] me iba a ir mejor que acá [en Uruguay] (...) Me parecía que allá eso tenía mucho más entrada que acá y en realidad sentía que allá la Psicología está en otro lugar de valor en el que acá no está todavía” (Belitzky, 2010).

Una condición que si bien no motiva por sí sola la decisión de hacer el intercambio pero sí la facilita es la de poseer la nacionalidad del país de destino. Entre los entrevistados se corroboraron dos situaciones de este tipo: haber nacido en EEUU o tener pasaporte de la Unión Europea por ser descendiente de inmigrantes españoles o de otro país miembro. En ambos casos, tener la nacionalidad del país de destino facilita el intercambio porque le evita al estudiante la obligación de realizar muchos trámites burocráticos y engorrosos para obtener el visado, sin certeza de que, finalmente, lo puedan conseguir. Los múltiples requisitos que tanto EEUU como España exigen como parte de su política migratoria pueden disuadir a muchos estudiantes de presentarse para el intercambio, mientras que aquellos que poseen la nacionalidad correspondiente tienen el camino totalmente despejado para cursar su programa en el exterior.

Además, poseer la nacionalidad del país de destino asegura la libre movilidad de los estudiantes en EEUU o España así como la posibilidad de trabajar legalmente, si es que sus becas o el programa por el que viajan así se los permite. Poder trabajar en una situación de legalidad es un incentivo significativo para aquellos alumnos cuyas familias no pueden costear la totalidad del intercambio o que, aún pudiendo, no desean depender económicamente de su familia para financiarlo. Disponer de dinero propio

para mantenerse es parte de la independencia, autosuficiencia y madurez que los estudiantes buscan con su intercambio. Alejandra Beisso, egresada de la Licenciatura en Psicología de la UCU que cursó un semestre académico en la Universidad de Murcia en el 2007, eligió España como destino de su intercambio precisamente porque necesitaba trabajar para costearlo y el tener pasaporte de la Comunidad Europea le garantizó la posibilidad laboral:

“[Elegí España] por un tema económico, porque tengo pasaporte de la comunidad y yo tenía que trabajar porque me lo iba a pagar yo [al intercambio]. Entonces, era un lugar en el que podía trabajar (...) y yo no tenía plata para pagármelo [al intercambio]” (Beisso, 2010).

Evitar trámites complicados y poder trabajar legalmente en el país de destino para financiar el intercambio son beneficios importantes para los estudiantes que poseen la nacionalidad estadounidense o de la Unión Europea. Pero en el primer caso se añade otro factor: para aquellos entrevistados que nacieron en el país norteamericano, el intercambio hace las veces de una carrera universitaria completa que no se pudo cursar en EEUU por una razón u otra, aunque tal intención siempre existió. Jennifer Viñas-Forcade, egresada de la Licenciatura en Comunicación Social de la UCU que cursó un año académico en Hamline University en el 2008, nació en St. Louis, Missouri, de padres uruguayos, que más adelante decidieron retornar al país. Su experiencia ilustra este punto:

“Yo nací en EEUU y al principio el plan era que yo me iba a ir a hacer la universidad entera allá. Después, cuando llegó el momento de la universidad, no pintó (...) Me puse a averiguar y era súper complicado, tendría que haber empezado mucho antes a hacer todo, entonces dije: ‘empiezo acá [en Uruguay] y hago el intercambio más adelante’ (...) Elegí EEUU por eso, porque yo quería volver en algún momento a estudiar allá” (Viñas-Forcade, 2010).

Una situación muy parecida es la de Yael Oppenheimer, que nació en Lake Forest, Illinois, de padres uruguayos, y se mudó al país a los cuatro años de edad:

“Yo nací en EEUU (...) y, desde que me vine a vivir a Uruguay a los cuatro años, el ideal, tanto de mis padres como de mi hermano y mío, era volvernós y estudiar y hacer la carrera en EEUU. Se dio que, con el paso del tiempo, yo me adapté mucho a Uruguay y mi hermano no (...) Entonces eso me mantuvo en el país, hizo que no me fuera, y después dije: ‘no puede ser que pase toda mi carrera con la ciudadanía y la posibilidad de mis padres, que estaban dispuestos a pagar un intercambio para que yo pudiera ir y vivir esa experiencia, y no lo haga’ (...) Son esas experiencias en la vida que no pueden faltar” (Oppenheimer, 2010).

1.2 Motivaciones externas

Las motivaciones externas son razones que incentivan a los entrevistados a realizar el intercambio pero que involucran la influencia de su entorno más inmediato, léase familiar y de amigos, y de condiciones ajenas a su control o voluntad. No se trata de inquietudes que se hayan originado en el seno del estudiante, sino de estímulos del exterior que refuerzan y complementan a las motivaciones internas.

Las respuestas de los entrevistados permitieron distinguir dos tipos de motivaciones externas: por un lado, motivaciones familiares/de amigos y, por el otro, motivaciones económicas. Las primeras aluden a la influencia del núcleo familiar y de los amigos más cercanos a favor del intercambio, mientras que las segundas refieren a una situación económica dada que lleva a los alumnos a elegir uno u otro programa de intercambio según sus posibilidades económicas.

1.2.1 Motivaciones externas familiares/de amigos

Comenzando por las motivaciones externas familiares, se reconoce entre los entrevistados la presencia de antecedentes de intercambio en sus familias que se traducen en la recomendación de dicha experiencia a las generaciones venideras. Si bien los intercambios académicos se han intensificado en los últimos años como parte de la oferta educativa de muchas universidades, organizaciones como la Comisión Fulbright y Youth For Understanding (YFU) son pioneras desde la década del '50 en la oferta de programas académicos en EEUU, mientras que la AECID y las becas Erasmus lo son desde la década del '80. En este sentido, muchos de los entrevistados aseguraron tener familiares muy cercanos, incluyendo madre y padre, que se fueron de intercambio en el pasado o con una beca para cursar su carrera completa en el exterior, y por eso lo recomiendan como una experiencia sumamente positiva que sería deseable vivir en algún momento. Este es el caso de Florencia Malo:

“Fue un interés que siempre tuve estudiar en el exterior y la universidad [Católica] tenía esa oportunidad. Particularmente EEUU me interesaba en ese momento. En realidad fue algo de siempre, de hecho en mi familia todos se habían ido de intercambio a EEUU, pero lo habían hecho a través de YFU, a nivel liceal, y mis primos lo habían hecho, o sea, como que siempre lo tuve en la mente, crecí con eso” (Malo, 2010).

Asimismo, la familia de Magdalena Gutiérrez también le inculcó la noción de una experiencia académica en el exterior como algo sumamente recomendable:

“Fue desde siempre una inquietud, algo que tenía ganas de hacer. La mayoría de mis familiares viajaron por becas de estudio y todos tuvieron muy buenas experiencias, entonces era parte de lo que la familia deseaba que se hiciera, como un mensaje transmitido que era importante hacer eso alguna vez en la vida (...)” (Gutiérrez, 2010).

Además de la familia, los amigos constituyen una motivación externa de gran peso para los estudiantes de intercambio. Tanto de parte de la una como de los otros, la experiencia vivida y transmitida *boca a boca* es uno de los estímulos más fuertes para que los alumnos resuelvan hacer el intercambio. La experiencia real y comprobable de alguien que ya vivió el intercambio es, muchas veces, el *empujoncito* que termina de convencer a los alumnos para seguir los mismos pasos. Asimismo, la influencia de los amigos se evidencia no solamente en los que recomiendan el intercambio luego de haberlo vivido, sino también en aquellos que se van en grupo, en el que, típicamente, unos están más entusiasmados que otros y transmiten esa energía al resto de sus compañeros de viaje. Un ejemplo del primer caso es el de Joaquín Da Silva, a quien un amigo le recomendó el intercambio que él había hecho un año antes:

“Varias [motivaciones]: primero, la experiencia de un compañero que había ido el año anterior y había sido muy bueno lo que él me contó (...) Me transmitió un poco la vivencia que yo tuve después y no exageran nada: fue realmente espectacular. Entonces, me motivó eso” (Da Silva, 2010).

A su vez, las palabras de Franco Cinquegrana sirven para ilustrar la segunda situación: *“Me fui con un amigo. Él estaba más ‘embalado’ que yo (...) y 20 días antes de cerrar el plazo me dijo: ‘bueno, vamos, vamos, vamos’. Hizo casi todo él y, cuando quise ver, ya me había ido” (Cinquegrana, 2010).*

Finalmente, otra motivación externa familiar/de amigos de gran influencia es la diáspora de uruguayos en el mundo que atrae a los estudiantes de intercambio a los lugares donde dichos emigrantes se encuentran. La ENHA de 2006, citada en la introducción del presente trabajo, establece que “España y Estados Unidos concentraron casi el 70% de

las opciones migratorias” (Macadar y Pellegrino, 2006:15) de los *emigrantes recientes*, a los que se define como “las personas que salieron del país desde el año 2000 hasta fines de 2006” (Macadar y Pellegrino, 2006:12). En España se encuentra el 42,3% de los emigrantes recientes mientras que en EEUU se localiza el 26,4% (Macadar y Pellegrino, 2006:15). En consecuencia, muchos de los entrevistados tienen familia y/o amigos en EEUU y España y la seguridad de poder contar con su apoyo total una vez arribados al destino los incentiva a tomar la decisión de irse de intercambio. Esta es la situación de Florencia Sarasola, entre otros:

“Elegí España para conocer Europa y porque tengo familia allá, entonces me podía ser más sencillo el irme de viaje. Inicialmente, las universidades que yo había elegido eran las dos que estaban cerca de donde vive mi tía, pero después finalmente tuve que utilizar los vínculos que ya tenía establecidos ORT y definimos otra universidad” (Sarasola, 2010).

1.2.2 Motivaciones externas económicas

Del trabajo de campo que se realizó para la presente Memoria de Grado surge la observación de que los intercambios estudiantiles son caros, en el sentido que exigen de los interesados una inversión económica muy importante, aún cuando irse de intercambio por un semestre a una universidad de EEUU o España sea infinitamente menos costoso que cursar ese mismo período en calidad de estudiante regular en el país de destino escogido. Es decir que para un estudiante español o estadounidense, un semestre académico en una universidad de esos países cuesta más caro que para el alumno uruguayo que se va de intercambio, en tanto este continúa pagando la cuota en la universidad de origen, que suele ser más barata que la mensualidad en la universidad de destino. Sin embargo, no hay que ignorar la diferencia de ingresos entre la población española y estadounidense y la uruguaya, siendo el poder adquisitivo de los primeros países mucho mayor que el de Uruguay. Por lo tanto, si bien el intercambio promete una buena relación costo-beneficio, no deja de ser un gasto significativo para el estudiante uruguayo. En este sentido, la elección del programa de intercambio también está condicionada por los beneficios económicos que cada uno proporcione y por la posibilidad económica del estudiante en cuestión.

Los intercambios ofrecidos por la UCU, la UM y la ORT brindan el beneficio de pagar la cuota de origen y no la de destino, pero no ofrecen alojamiento ni comida, con excepción del intercambio a través de ISEP de la UCU¹. En consecuencia, el estudiante tiene que hacerse cargo de todos los gastos: los pasajes de avión, el alojamiento, la comida, los libros, el seguro médico, los trámites de visado, los trámites administrativos de las oficinas de intercambio y demás. Más aún, en el caso de la UM, el alumno que se va de intercambio y que tiene beca en la UM, la pierde a su retorno (Peirano, 2010). Por ello, para muchos, el intercambio no es viable económicamente. Para aquellos estudiantes que tienen el deseo de cursar un semestre o un año académico en el exterior, pero cuyas posibilidades económicas no lo permiten, existen becas completas como el programa UGRAD que se analiza en esta investigación. Este es el caso de Fiorella Bafundo, quien pudo irse de intercambio únicamente porque la beca UGRAD cubría la totalidad de sus gastos en EEUU:

“[Me fui de intercambio] porque era donde me aceptaron y me dieron la beca, porque no es que solamente apliqué para EEUU. Apliqué para otros lados, pero siempre me faltaba algún requerimiento (...) Cuando empecé a interesarme en los intercambios estaba en el liceo y para el liceo había casi nada de intercambios y los que había, había que pagar y yo no podía pagarme uno, entonces yo dependía de que hubiera beca (...) Por eso, cuando estaba en primero de facultad, apareció esta oportunidad [UGRAD] y yo dije: ‘Es para mí’” (Bafundo, 2010).

Las becas, entonces, estimulan a los estudiantes a irse de intercambio porque resuelven lo que para muchos de ellos es un impedimento a su viaje: los gastos. Así, la UCU ofrece una ayuda económica de mil dólares para los pasajes de avión del candidato que demuestre, mediante declaración de ingresos familiares, que la necesita (UCU, 2010). Asimismo, el Programa de Becas 150 Aniversario del Banco Santander ofreció, en el 2008, tres becas de movilidad internacional para estudiantes universitarios de la ORT por un valor de tres mil euros cada una (ORT, 2010). En este sentido, las becas son una motivación externa más a favor del intercambio, en tanto se perciben como oportunidades que no se pueden desaprovechar. La entrevistada Florencia Sarasola había elegido inicialmente Inglaterra como destino de su intercambio, pero modificó su elección al recibir una de las becas Santander, que se limitaba a países de habla hispana. Sin embargo, no se arrepiente de su decisión:

¹ Ver cuadros 6, 9 y 11 en Anexos para una descripción detallada, requisitos, beneficios y áreas elegibles del intercambio académico de la UCU, la UM y la ORT, respectivamente.

“Yo siempre que pensé en intercambio, pensé en irme a un país donde la lengua fuera distinta, sobre todo inglés, para practicar el inglés (...) Por la facultad vi la convocatoria a esta beca, me presenté y quedé. Tenía ganas, como experiencia, de irme y era el momento. Cuando se dio además que podía tener una beca, aproveché (...) Podía ser en cualquier lugar de habla hispana con Santander (...) Fue una solución la beca (...) Me encantó” (Sarasola, 2010).

2. País de destino

Las motivaciones previamente analizadas se verifican en los entrevistados que eligieron España para su intercambio como en aquellos que eligieron EEUU. Sin embargo, cada uno de estos países posee una característica distintiva que el otro no tiene y por ello los estudiantes terminan decantándose por uno o por el otro. En este sentido, la particularidad primordial de EEUU es su idioma, mientras que la de España es su ubicación geográfica en Europa.

Los entrevistados que escogieron EEUU como destino de su intercambio persiguen el doble desafío de insertarse no solo en una sociedad con una cultura diferente a la propia sino además con una lengua distinta. Las respuestas de los entrevistados permiten arribar a esta conclusión por oposición; es decir, no son los estudiantes que eligen EEUU los que afirman explícitamente que buscan un reto mayor mediante la diferencia de lenguaje, sino que son aquellos que escogen España los que aseguran haber descartado al país anglosajón dada la dificultad que presentaba su idioma. Así, los alumnos que eligen EEUU tienden a percibir al inglés como un atractivo, como un valor agregado a la propuesta global del país, que les permitirá mejorar aún más sus habilidades porque implica un mayor esfuerzo. En cambio, los que eligen España ven al inglés como una barrera, como una dificultad añadida que puede poner en peligro su integración a la sociedad receptora y, potencialmente, inducir el fracaso de su proyecto migratorio.

No obstante, no se puede fundar tal decisión en una razón académica, ya que todos los entrevistados poseen un nivel básico de inglés, como mínimo. Más que la falta de una formación bilingüe, que no se constata, parecería tratarse del mayor o menor compromiso y riesgo que los estudiantes estén dispuestos a asumir en su programa en el exterior. Más allá del interés puramente académico y/o laboral de mejorar el nivel de

inglés propio, los estudiantes que eligen EEUU buscan retar sus habilidades personales de adaptación a un nuevo entorno que, a diferencia de España, presenta una dificultad *extra*: el lenguaje. Para los que deciden irse de intercambio a EEUU el desafío es mayor, pero también lo es su recompensa al momento del retorno, ya que no solo habrán logrado integrarse exitosamente a la cultura anglosajona, sino que también habrán conquistado el desafío añadido de su lenguaje.

De hecho, muchos entrevistados confiesan haberse querido ir a un país anglosajón, principalmente EEUU e Inglaterra, pero por miedo a no poder dominar el idioma terminaron eligiendo España. El intercambio se percibe como una apuesta fuerte, en la que se toman muchos riesgos inevitables, ya sea económicamente, por adentrarse en lo desconocido, por estar lejos del hogar, entre otros, y, por ello, muchos estudiantes procuran minimizar los riesgos evitando aquellos que sean innecesarios, como lo es el idioma. Esta puede ser la razón por la cual en dos de las tres universidades analizadas en esta Memoria, a saber, la UCU y la UM, predominan los intercambios a España frente a los de EEUU, mientras que la ORT es la única en la que se van más estudiantes al país anglosajón que al europeo. Las palabras de Josefina Valenti, estudiante de la Licenciatura en Dirección de Empresas de la UCU que cursó un semestre académico en el Instituto Químico de Sarriá (IQS) en el 2009, ejemplifican este punto:

“Me gustaba la idea de irme a un lugar (...) a aprender un idioma, por ejemplo a un lugar donde haya inglés, a estudiar en inglés. Pero después pensé: ‘con el idioma capaz que se me hace doblemente cuesta arriba todo y dije: ‘me voy a España’” (Valenti, 2010).

Una situación similar es la de Florencia Bogliolo:

“Mis opciones [de destino] eran Inglaterra o España. El tema es que yo tenía miedo de que, a pesar de tener un nivel bueno de inglés, tampoco era una master en inglés, entonces dije: ‘me llega a ir mal en esto y que me tranque la universidad, me mato’. Y fue un poco, no sé si miedo, pero sí ‘¿para qué arriesgarme? Capaz que mi primer contacto con el exterior estaría bueno que sea en un lugar de habla hispana y después ver’ (...) Fue, capaz, un poco de miedo y me tiré por España. Más que nada fue por el idioma, que es una tranquilidad” (Bogliolo, 2010).

Sin embargo, los estudiantes que eligen España no solo lo hacen por descarte de EEUU y su idioma inglés, sino porque les atrae su ubicación geográfica que les permite recorrer Europa. En este sentido, España es un destino más propicio para aquellos estudiantes que priorizan el viajar como uno de los cometidos fundamentales de su intercambio. La primera facilidad que ofrece España en este respecto es su contexto

geográfico, ya que comparte el continente con otros 49 países, mientras que EEUU comparte América del Norte solamente con Canadá y México. De esta manera, el estudiante que desea viajar durante su intercambio tiene muchas más opciones de destinos si elige España en vez de EEUU. Además, los países europeos se encuentran muy próximos unos a otros e incluso más cerca entre sí que las propias ciudades más importantes de EEUU. Por lo tanto, en Europa se pueden traspasar fronteras nacionales con pocas horas de viaje, a veces menos que las que llevaría trasladarse, por ejemplo, de la costa Este a la Oeste de EEUU. Más aún, el hecho de que España pertenezca a la Unión Europea garantiza la libre movilidad del alumno por los países comunitarios, siempre respetando las limitaciones que establezca su visa. En cambio, el estudiante uruguayo que se va de intercambio a EEUU no puede ingresar a Canadá sin visa canadiense, con lo cual le quedaría solamente México para visitar, si quisiera viajar por fuera de EEUU. Al elegir España, los estudiantes también están escogiendo a Europa. No sucede lo mismo con EEUU. Las palabras de María Noel Martinelli, egresada de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UM que cursó un semestre académico en la Universidad de Navarra en el 2008, reflejan esta situación:

“Las opciones eran: un lugar que se hablara inglés, que podía ser EEUU o Inglaterra, pero en ese momento la UM no tenía convenio con Inglaterra. Entonces, el idioma más fácil que veía era España y también lo elegimos por la ubicación para poder viajar (...) Quería ir a Europa” (Martinelli, 2010).

Además de su contexto geográfico, España posee una particularidad que EEUU no tiene: existe un vínculo histórico que une a Uruguay con el país europeo. Primero, porque la Banda Oriental supo ser colonia de la ex-metrópoli y, segundo, porque la oleada inmigratoria de españoles a principios de siglo XX contribuyó a forjar la cultura y la idiosincrasia uruguaya. Este movimiento inmigratorio se complementa, a comienzos del siglo XXI, con un movimiento emigratorio de uruguayos que se asientan en España. En consecuencia, muchos de los entrevistados, como la mayoría de la población uruguaya, son descendientes de españoles y/o tienen familia, amigos o conocidos en España. Esta observación se constata con más frecuencia entre los entrevistados que fueron de intercambio a España que los que fueron a EEUU.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística español, al 1º de enero de 2010 son 54.544 los españoles que viven en Uruguay (INE, 2010: 2), mientras que 86.601 son los

uruguayos que viven en España al 1º de enero de 2008 (Facal, 2009:79). En este sentido, el de Uruguay y España es un flujo migratorio que conecta a la antigua colonia con la ex-metrópoli y que se basa en el vínculo histórico que une a ambos hasta el día de hoy por la presencia de españoles en Uruguay y de uruguayos en España. Si bien el lazo que une a ambas naciones no es una motivación que los entrevistados afirmen explícitamente, constituye otra explicación a la observación empírica de que más estudiantes uruguayos eligen a España antes que a EEUU como destino de su intercambio.

Por poseer atributos diferentes, EEUU y España atraen distintos perfiles de estudiantes de intercambio, lo cual se pudo constatar en los entrevistados. Por un lado, la mayoría de los que se fueron a EEUU lo hicieron solos, mientras que los que se fueron a España lo hicieron, ampliamente, acompañados por uno o más amigos. Por otra parte, todos los que se fueron a EEUU tenían el alojamiento y la manutención resueltos de antemano, puesto que vivían en el campus de la universidad y comían en sus cantinas. En cambio, casi todos los que se fueron a España debieron encontrar alojamiento y resolver su manutención por cuenta propia, lo cual implicó, en muchas oportunidades, vivir en más de un lugar durante el intercambio, generalmente en un hostel u hotel al comienzo y, luego, en un *piso* propio, como se le llama en España, o en casas de conocidos, amigos o familiares. Además, la mayoría de quienes vivieron su intercambio en EEUU lo hicieron aún siendo menores de edad, puesto que en el país anglosajón la mayoría es a los 21 años, lo cual restringió su acceso al consumo de alcohol, fiestas y discotecas. Esta situación no se da en España, donde la mayoría de edad es igual que en Uruguay, 18 años, por lo que los estudiantes pudieron acceder a la vida nocturna del país europeo sin ningún tipo de restricción.

Por estas diferencias claves es posible concluir que EEUU se vive más como una experiencia individual, donde la persona busca desafiar su capacidad intelectual y personal de adaptarse a una sociedad cuya cultura es sumamente diferente a la propia y el idioma es el elemento más claro de tal distinción. En cambio, España suele ser un proyecto grupal donde se busca la aventura de los viajes y el estilo de vida *bohemio* que suele asociarse con Europa. EEUU se percibe como un destino primordialmente académico, para estudiar, mientras que España se reconoce como un destino principalmente recreativo, para viajar por Europa y, de paso, estudiar. Esto no quiere

decir que los estudiantes que hacen su intercambio en EEUU no viajen ni que los que lo hacen en España no estudien, sino que los primeros tienden a acercarse más al polo académico de las motivaciones y los segundos, al extremo más *aventura*.

Si bien todos los estudiantes de intercambio demuestran ser personas audaces, dispuestas a salir de su zona de comodidad para desafiar todo lo que conocen y probar cosas nuevas, su intrepidez se manifiesta en distintos aspectos según escojan el país anglosajón o el europeo. De todas maneras, si se puede afirmar que los estudiantes de intercambio son personas audaces que desean poner a prueba sus capacidades, más aún lo demuestran ser aquellos que eligen EEUU como destino de su programa en el extranjero, porque suelen ir solos, a enfrentarse a un lenguaje diferente y adaptarse a una cultura mucho más lejana a la propia si se la compara con la española que, en definitiva, está en la base de la cultura uruguaya. Leandro Pérez Duffau explica su elección del país europeo en función de esta dicotomía entre el perfil más académico de EEUU y el perfil más *aventurero* de España:

“Las opciones que teníamos [para el intercambio] eran EEUU, Inglaterra, (...) Alemania y España. A EEUU ninguno de los dos [Leandro y su compañero de viaje] queríamos ir. Yo no tengo ningún problema en contra de EEUU, pero para ser mi primer viaje, para vivir de intercambio, me parecía más atractivo ir a Europa, que de repente tenés la posibilidad de viajar un montón dentro de la Comunidad Europea. De hecho, fue lo que pasó, conocimos un montón de países. EEUU lo veo más atractivo para la oportunidad de hacer un máster (...) pero por un semestre me parecía mejor la oportunidad de conocer más y viajar más y, de repente, si tengo que hacer algo por un año o dos, consideraría más, capaz, la opción de EEUU” (Pérez Duffau, 2010).

Bernarda Monestier resume la disyuntiva EEUU-España así:

“El destino favorito de nuestros estudiantes es España (...) Yo creo que hay un tema de idioma, de gran comodidad. Para mí, el tema del estudiante uruguayo es que no valora que hacer inmersión en un destino con otra lengua le implica capitalizarse con un diferencial enorme en relación a sus compañeros a la hora de insertarse en el mundo de la vida, no solamente en el mundo del trabajo. Entonces, ir a España es muy fácil y es muy divertido y hay buena onda y hay buen ambiente. Buena onda y buen ambiente estoy segura que también hay en Copenhagen y, por más que los cursos sean en inglés, nadie quiere ir a Copenhagen” (Monestier, 2010).

Asimismo, Miriam Kemna reconoce la existencia de dos grupos que se postulan para los intercambios y aunque no asocia a ninguno de ellos con España o con EEUU, sus palabras sirven para explicar la observación empírica que surgió de las entrevistas y que asocia al primer grupo con España y al segundo con EEUU:

“Son dos grupos: unos que prefieren salir de farra todas las noches, porque es eso lo que les interesa, y también prefieren viajar con sus amigos, y otro grupo que realmente van por objetivos académicos, porque quieren aprovechar el nivel de la universidad extranjera para aprender más y enriquecerse académicamente (...) Muchos de los estudiantes que van a EEUU hablan inglés y quieren aprovechar para profundizar el inglés, porque el intercambio no sirve para aprender inglés sino para mejorarlo. Entonces, por ese lado es la gran diferencia [entre los que se postulan para EEUU y los que se presentan para España], porque son estudiantes [los que se van a EEUU] que ya tienen buen nivel de inglés, de entrada” (Kemna, 2010).

Uno de los ejemplos más contundentes del tipo de viaje que persiguen quienes eligen a España como su destino es el de Rodrigo Nessi y Francisco Imoda (también estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social de la UCU), quienes se fueron juntos a la Universidad Pontificia de Salamanca en el 2006 con otros tres amigos:

Francisco: *“-Buscábamos la experiencia de vida, más allá del estudio.*

Rodrigo: *-Básicamente, irnos de joda. Joder. Era eso.*

(...)

Francisco: *-Conocer Europa más que nada.*

(...)

Francisco: *-Yo en realidad no me quería ir a España, quería irme a Inglaterra para también aprovechar el inglés. Pero mis amigos dijeron: ‘vamos a España’ y gente que ya se había ido a Salamanca había dicho que la experiencia era mucho mejor que en otra parte del mundo, que es una ciudad universitaria donde inclusive podés practicar el inglés. Y, bueno, éramos cuatro contra uno.*

Rodrigo: *-Yo no tenía ni idea de inglés, era ahí o ahí [España]. Era ahí o meter mucha garra en otro lado y estos [los amigos] habían averiguado que estaba muy bueno el tema de descontrol, que eran todos jóvenes, una ciudad chiquita [Salamanca] y yo iba a ir ahí, ya está” (Nessi e Imoda, 2010).*

Otro ejemplo contundente, esta vez por EEUU, es el de Sofía Klot. Su caso es paradigmático del alumno que elige el país anglosajón porque quiere mejorar su inglés y buscar un fortalecimiento de su currículum a través de una experiencia académica internacional bilingüe:

“Elegí EEUU primero porque me encanta el inglés (...). Segundo, porque siempre me gustó mucho la cultura [de EEUU]. Me encanta la forma de impartir enseñanza que tienen en ese país y también porque en esa época yo ya estaba pensando que cuando me reciba me gustaría ir a hacer un máster a EEUU, entonces también planeando la carrera a futuro y la especialización a futuro, pensé que hacer un intercambio podría ser una buena incorporación a mi currículum” (Klot, 2010).

3. Contexto teórico

Las motivaciones de los estudiantes de intercambio, descritas anteriormente a partir de la muestra de esta investigación, son los factores *push* de su emigración, es decir, los que impulsaron su movimiento internacional, según la terminología del modelo *push-pull* de las migraciones. En este sentido, los factores *push* son los que expulsan a los individuos hacia su emigración, mientras que los factores *pull* son los que los atraen a su país de origen. Cuando se analice el retorno de los entrevistados en el Capítulo V de esta Memoria, se destacarán las fuerzas *pull* que hoy los retienen en el Uruguay.

El marco conceptual *push-pull* es previo al paradigma neoclásico de 1960, que representa la primera gran explicación teórica de los movimientos migratorios. Si bien el primero se puede aplicar a este análisis, no así el segundo, ya que no se verifican sus premisas entre las respuestas de los entrevistados. De acuerdo con la explicación neoclásica,

“la raíz de las migraciones ha de buscarse en las disparidades entre los niveles salariales de los distintos países, que a su vez reflejan diferencias en niveles de ingresos y de bienestar. Las migraciones traerán consigo la eliminación de las diferencias salariales y ello, a su vez, implicará el fin de aquellas” (Arango, 2010:6).

Por lo tanto, esta teoría posee tres predicados fundamentales (Arango, 2010):

- Las migraciones son el resultado de una distribución desigual del capital y del trabajo entre los distintos países.
- Las personas deciden emigrar voluntariamente para obtener una mayor recompensa por su trabajo.
- Las migraciones provocan una nueva distribución de los factores de producción que contribuye a igualar los salarios y así enmendar las diferencias que ocasionaban las migraciones en primera instancia.

En este sentido, Arango formula las siguientes críticas del paradigma neoclásico (Arango, 2010):

- Restringe las motivaciones de las migraciones a razones exclusivamente económicas.
- Identifica a los migrantes solamente con mano de obra.
- Ignora los elementos culturales y políticos que tanto influyen en la decisión de emigrar.

La teoría neoclásica de las migraciones no sirve para explicar la emigración y el retorno de los estudiantes de intercambio, en primer lugar porque estos no son trabajadores, sino alumnos cuyo interés primordial es estudiar y no trabajar. Más aún, los que sí desean trabajar para poder mantenerse económicamente no lo pueden hacer, en la mayoría de los casos, porque no poseen los permisos legales correspondientes y/o porque sus programas de estudio no lo permiten, como la beca UGRAD. En este punto se observa la incidencia de los factores políticos a través de las normas de migración sumamente restrictivas que la teoría neoclásica deja de lado pero que influyen sobremanera en la decisión de emigrar por estudio o no y en el país al que se elige como destino del intercambio. Antes que razones económicas y laborales, los estudiantes buscan una experiencia de vida que los llene personal, cultural y académicamente. Las motivaciones económicas de los estudiantes de intercambio se interpretan en otro sentido: ahorrar dinero mediante becas y no percibir un sueldo con un trabajo en el exterior. De la misma manera, los intereses laborales de los alumnos se miden en su aspiración de acceder a un mejor empleo, a largo plazo, luego del retorno al país y no por conseguir un trabajo en el exterior.

La teoría que sí puede explicar la emigración y el retorno de los estudiantes de intercambio es la de las *redes migratorias* de Douglas Massey, a las que define como:

“Conjuntos de lazos interpersonales que unen a emigrantes, emigrantes retornados y no emigrantes en las zonas de origen y de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y origen comunitario compartido. Las redes aumentan la probabilidad de migración porque reducen sus costos, incluyendo los costos monetarios directos de hacer un viaje, los costos de información y búsqueda de un nuevo trabajo, los costos de buscar un ingreso mientras se busca trabajo y los costos psíquicos de dejar un ambiente familiar y mudarse a un ambiente extraño.

Todos estos costos se reducen cuando un potencial emigrante tiene un vínculo personal con alguien con experiencia previa en un área de destino particular” (Massey, 1994:2)².

Más aún,

“las redes migratorias pueden ser vistas como una forma de capital social [según terminología de Pierre Bourdieu] en la medida en que se trata de relaciones sociales que permiten el acceso a otros bienes de importancia económica, tales como el empleo o mejores salarios” (Arango, 2010:15).

Pierre Bourdieu define al capital social como

“el conjunto de recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de convivencia y reconocimiento mutuo; o, en otras palabras, la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están dotados solamente de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por otros o por ellos mismos) sino también unidos por vínculos permanentes y útiles” (Bourdieu, 1980:2)³.

Tres son los principales atributos de estas redes (Arango, 2010):

- Transmitir información.
- Proporcionar ayuda económica, alojamiento o cualquier otro tipo de apoyo a los migrantes.
- Facilitar la migración a través de la disminución de sus costos e incertidumbre.
- Provocar la emigración mediante el *efecto demostración*.

Douglas Massey explica este *efecto demostración* del siguiente modo:

“Una vez que el número de conexiones de red en un área de origen alcanza un cierto umbral, la migración se perpetúa a sí misma, porque crea la estructura social necesaria para sustentarlo. Cada nuevo emigrante reduce los costos de sucesivas emigraciones para un conjunto de amigos y familiares, y algunas de estas personas están inducidas, por lo tanto, a emigrar, lo que amplía aún más el conjunto de personas con lazos en el exterior y, a su vez, reduce los costos para una nueva

² “Sets of interpersonal ties that link together migrants, former migrants, and nonmigrants in origin and destination areas through the bonds of kinship, friendship and shared community origin. They increase the likelihood of migration because they lower the costs of migration, which include the direct monetary costs of making a trip, the information and search costs paid to obtain a new job, the opportunity costs of foraging income while searching for work, and the psychic costs of leaving a familiar environment and moving to a strange setting. All of these costs are reduced when a prospective migrant has a personal tie to someone with prior experience in a particular destination area” (Massey, 1994:2. Traducción de la autora).

³ “Le capital social est l’ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d’un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d’interconnaissance et d’interreconnaissance; ou, en d’autres termes, à l’*appartenance à un groupe*, comme ensemble d’agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d’être perçues par l’observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles” (Bourdieu, 1980:2. Traducción de la autora).

serie de personas, causando la emigración de algunos de ellos, y así sucesivamente” (Massey, 1994:2)⁴.

Como se comprobó anteriormente, muchos de los entrevistados se fueron de intercambio por las recomendaciones y antecedentes de sus familiares y amigos que ya habían vivido la experiencia o porque tenían amigos y familiares viviendo en España y EEUU. Los antecedentes familiares de Magdalena Gutiérrez, la familia de Florencia Sarasola en España y el amigo de Joaquín Da Silva que le recomendó el intercambio son solo algunos de los casos que verifican la enorme incidencia de las redes en la decisión de emigrar, en este caso por estudios, cumpliéndose así el *efecto demostración* que mencionaba Arango. En sus palabras, “muchos migrantes se deciden a emigrar porque otros relacionados con ellos lo han hecho con anterioridad. Por ello las redes tienen un efecto multiplicador, implícito en la venerable noción de ‘migración en cadena’” (Arango, 2010:15). Con cada nuevo movimiento que facilitan, las redes aseguran tanto la auto-perpetuación de la migración como su propia expansión y densificación, en tanto los nuevos desplazamientos que ellas mismas fomentaron pasan a formar parte de su acervo y sirven, a su vez, para estimular movimientos posteriores.

En la naturaleza acumulativa de las redes migratorias yace una explicación plausible al porqué del incremento cuantitativo de los intercambios estudiantiles que se verifica en todas las universidades analizadas para esta Memoria de Grado entre los años 2000 y 2009. Si bien tal crecimiento no fue sistemático –sino que hubo variaciones de año a año– la tendencia general es al aumento de los intercambios académicos.

⁴ “Once the number of network connections in an origin area reaches a certain threshold, migration become self-perpetuating because migration itself creates the social structure needed to sustain it. Every new migrant reduces the costs of subsequent migration for a set of friends and relatives, and some of these people are thereby induced to migrate, which further expands the set of people with ties abroad and, in turn, reduces costs for a new set of people, causing some of them to migrate, and so on” (Massey, 1994:2. Traducción de la autora).

CAPÍTULO IV.

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LAS SOCIEDADES DE ACOGIDA

CAPÍTULO IV. INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LAS SOCIEDADES DE ACOGIDA

“Soy una raya en el mar”.
Manu Chao

Este capítulo está destinado a conocer la integración de los estudiantes de intercambio en EEUU y España en cinco dimensiones fundamentales: asociación, interacción, territorialidad, temporalidad y aprendizaje. Según la teoría de Edward T. Hall (1978), cada sociedad presenta un modo distintivo de comunicación y relacionamiento entre sus integrantes, así como un concepto particular del tiempo, del espacio y de cómo se aprende. Los rasgos distintivos de una sociedad en cada uno de estos aspectos la diferencian de otras y permiten ubicarla en un continuo entre culturas de alto contexto y culturas de bajo contexto. Así, Uruguay tiende hacia las culturas de alto contexto, EEUU tiende hacia las culturas de bajo contexto y España se ubica en un intermedio, porque tiende hacia el alto contexto pero es menos alto contexto que las culturas de América Latina.

De acuerdo con este marco teórico, el presente capítulo explora cómo los alumnos uruguayos, que provienen de una cultura de alto contexto, se adaptan a la cultura de EEUU –que tiende hacia el bajo contexto– y a la de España –que si bien tiende hacia el alto contexto, es menos alto contexto que las culturas latinoamericanas, entre ellas la uruguaya–. A efectos de este análisis se realizan generalizaciones sobre *los estadounidenses, los españoles y los uruguayos*. No obstante, es menester aclarar que esto no significa que *todos* los españoles, *todos* los estadounidenses o *todos* los uruguayos sean del modo determinado en que se los describe. Estas generalizaciones pretenden describir idiosincrasias atribuibles a la cultura nacional de cada uno de esos países, con el mero fin de poder compararlos, pero sin obviar la existencia de múltiples subculturas dentro de cada una de ellos.

El proceso de integración del estudiante de intercambio uruguayo a la sociedad de española o estadounidense se analiza, asimismo, en el contexto de la teoría de shock cultural o choque cultural y sus fases de adaptación.

1. La teoría del shock cultural

La experiencia de educación internacional genera en el estudiante de intercambio un cierto grado de *shock cultural* –*culture shock* en inglés– al que se define como “el proceso de ajustarse a un nuevo país y una nueva cultura, que puede ser dramáticamente diferente de la propia” (EducationUSA, 2010:134)¹. Antes de profundizar en este concepto, es necesario definir *cultura*, en tanto el shock cultural ocurre, justamente, con el cambio de una cultura hacia otra. Si bien *cultura* es un término sumamente polisémico, a efectos de esta investigación se adoptará el concepto proporcionado por la antropología social y su máximo representante, Edward Burnett Tylor, en su obra *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom* de 1871:

"La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (Tylor, 1871).

El shock cultural genera sentimientos de ansiedad, inquietud y estrés en aquellos que lo experimentan, ya que se asocia con la incertidumbre de no saber cómo actuar apropiadamente en el nuevo contexto cultural. Dado que es un proceso, surge gradualmente en las primeras semanas de haber arribado al nuevo destino y atraviesa la siguiente serie de etapas (Global UGRAD Exchange Program, 2010):

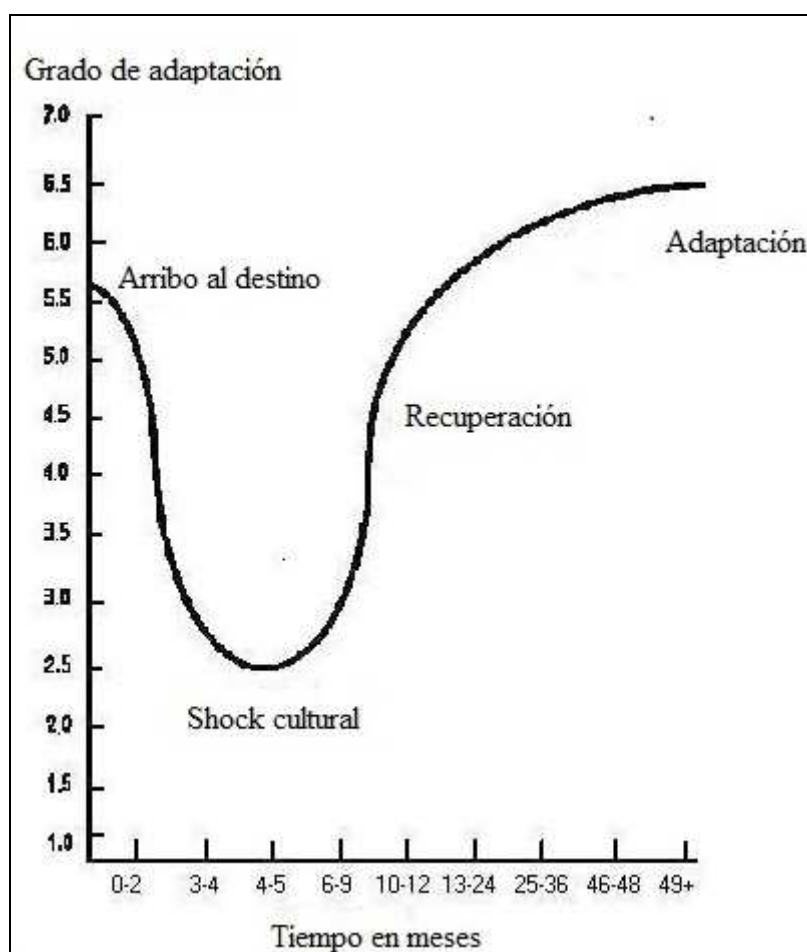
- 1- *Luna de miel* es la fase inicial que se caracteriza por una intensa excitación y entusiasmo, ya que todo lo referido al destino internacional se percibe como nuevo y, por ende, emocionante e interesante.

¹ “The process of adjusting to a new country and a new culture, which may be dramatically different from your own” (EducationUSA, 2010:134. Traducción de la autora).

- 2- *Alienación/Fatiga cultural* es cuando las diferencias culturales comienzan a pesar y requieren un mayor esfuerzo por parte del estudiante para adaptarse a la nueva cultura. Esta demanda de energía tiende a provocar estrés, aislamiento, cansancio y desmotivación.
- 3- *Rechazo de la cultura anfitriona* es una fase en la que prevalecen los sentimientos de hostilidad e irritación hacia las personas y la cultura que causan esa incomodidad en el estudiante. En consecuencia, este puede comenzar a hacer generalizaciones sobre la cultura del país de destino, negarse a hablar su idioma, asociarse únicamente con otros internacionales y resentir la decisión de viajar en primer lugar.
- 4- *Aceptación* es el período en el que el estudiante comienza a comprender la nueva cultura y se siente familiarizado con sus comportamientos aceptables y deseables. Los viejos hábitos se comparan con los nuevos que se han adquirido y se siente satisfacción por haber aprendido a vivir en la cultura del país de destino.
- 5- *Adaptación* es la etapa en la que el estudiante logra funcionar efectivamente en el nuevo contexto y siente regocijo, en vez de irritación, por las diferencias culturales.
- 6- *Shock cultural inverso* se produce al retorno del estudiante a su país de origen, y en él se repiten las fases anteriores, pero en pos de una reintegración a la cultura propia. De todas las etapas, esta se considera la más difícil de sobrellevar, en tanto es la menos esperada y, por tanto, subestimada. A su regreso, el alumno encuentra que tanto su entorno como su forma de percibirlo han cambiado y una nueva adaptación debe suceder. Profundizar en esta instancia es sumamente útil para contextualizar y comprender el retorno de los estudiantes de intercambio, por lo que en el último capítulo de esta Memoria se analizará el shock cultural inverso en mayor detalle.

La representación gráfica del proceso de shock cultural asemeja una *U*, como se puede apreciar en el gráfico a continuación.

Gráfico 4.1 Shock cultural



Fuente: University of the Pacific, 2010. Traducción de la autora.

Los síntomas de shock cultural son variados y se manifiestan con distinta intensidad en cada caso. Generalmente, se han categorizado como sigue (University of the Pacific, 2010/Global Undergraduate Exchange Program, 2010/ EducationUSA, 2010):

- Nostalgia excesiva del hogar: extrañar el país de origen, la familia, los amigos.
- Hostilidad e irritabilidad: pequeñas molestias provocan grandes enojos y se atribuye la causa a prácticas culturales del país anfitrión.
- Dependencia: sensación de no poder lograr nada por uno mismo, dado el desconocimiento de los códigos culturales del nuevo país, y necesidad de contar con la aprobación de otros.
- Pérdida de auto confianza: cuestionamiento de las propias prácticas culturales por miedo a no encajar en la nueva cultura.
- Trastornos del sueño y la alimentación: comer y/o dormir mucho o poco.

- Shock de valores: enfrentarse a prácticas culturales que no son comunes o ni siquiera aceptadas en el país de origen y a las que cuesta adaptarse.
- Críticas excesivas a la cultura del país de destino: formación de estereotipos.
- Pérdida de concentración e inhabilidad para completar tareas simples.
- Hipocondría: obsesión por la salud, sanidad e higiene.
- Preocupación excesiva por la seguridad: sentimientos de paranoia y explotación.

Si bien el shock cultural puede causar malestar psicológico y emocional, también es un proceso de crecimiento personal:

“El shock cultural puede ser un período de intensa autoevaluación y aprendizaje cultural. Experimentar el proceso puede ser beneficioso. Superar un caso de shock cultural leve resultará en sentimientos de mayor confianza, autosuficiencia, independencia y la habilidad de enfrentar experiencias interculturales (...) Superar el shock cultural y continuar viviendo y aprendiendo en el exterior pone a la persona en el camino de la fluencia intercultural” (University of the Pacific, 2010)².

Esta afirmación es especialmente cierta en el caso de los estudiantes de intercambio entrevistados, cuyo shock cultural y multiculturalidad posterior se analizarán en el Capítulo V de esta Memoria.

2. Culturas de alto y bajo contexto

El shock cultural inverso lleva a los migrantes de retorno a negociar las lecciones aprendidas en el exterior con las prácticas del propio país. Por ello, para comprender su vivencia del retorno es necesario conocer primero la experiencia en el país anfitrión, ya que de la evaluación que cada estudiante haga de su intercambio dependerá también su percepción del regreso. En este sentido, cuanto más acentuados sean los contrastes entre la cultura del país anfitrión y la del país propio, mayor será la intensidad del shock cultural experimentado (University of the Pacific, 2010).

² “Culture shock can be a period of intense self-assessment and culture learning. Experiencing the process itself can be beneficial. Overcoming even a mild case of culture shock will result in your feeling more confident, self-reliant, independent, and capable of your ability to cope with cross-cultural experiences (...) Moving beyond culture shock and continuing to live and learn overseas puts you on the path to becoming interculturally fluent” (University of the Pacific, 2010. Traducción de la autora).

Esta conclusión proporciona otra posible explicación al hecho de que más estudiantes elijan España que EEUU para realizar su experiencia internacional. Si bien las culturas de los tres países son diferentes, España y Uruguay se encuentran más próximos mutuamente en el continuo y tienden hacia el extremo de culturas de *alto contexto*, mientras que EEUU tiende hacia el polo de culturas de *bajo contexto*. Por ello, aunque los alumnos entrevistados sufrieron un impacto cultural tanto en un país como en el otro, sus respuestas permiten concluir que dicho shock fue decididamente más intenso en EEUU que en España.

El manual de entrenamiento intercultural de la Universidad del Pacífico previamente citado ofrece una síntesis muy útil de la obra de Hall a partir de cuatro de sus publicaciones: *The silent language* o *El lenguaje silencioso* (1959), *The hidden dimension* o *La dimensión oculta* (1969), *Beyond culture* o *Más allá de la cultura* (1976) y *The dance of life* o *La danza de la vida* (1983), de la editorial Doubleday de Nueva York.

Hall define *cultura* como un “programa para el comportamiento” (1991:xiv)³, un “sistema compartido” (1991:xiii)⁴ de información y modos para codificarla, almacenarla y recuperarla (1991). Estos métodos varían de cultura a cultura, porque “cada mundo cultural opera según sus propias leyes –escritas y no escritas” (1991:3)⁵. En este sentido, “cada país tiene su propia forma de ver y hacer las cosas, basada en reglas tácitas (...) en diferencias ocultas (Hall, 1991:xiii)⁶. Así, cada cultura se expresa en el plano de estos códigos implícitos de comportamiento (Hall, 1991).

El significado de estas *diferencias ocultas* está determinado tanto por el hecho en el que se manifiestan como por su contexto, al que Hall define como “la información que rodea a un evento” (1991:6)⁷. De esta manera, “los elementos que se combinan para producir un determinado significado –eventos y contexto– se encuentran en diferentes proporciones dependiendo de la cultura. Las culturas del mundo pueden compararse en

³ “Program for behavior” (Hall, 1991:xiv. Traducción de la autora).

⁴ “Shared system” (Hall, 1991:xiii. Traducción de la autora).

⁵ “Each cultural world operates according to its own laws– written and unwritten” (Hall, 1991:3. Traducción de la autora).

⁶ “Each country has its own way of seeing and doing things, based on unstated rules (...) Hidden differences” (Hall, 1991:xiii. Traducción de la autora).

⁷ “The information that surrounds an event” (Hall, 1991:6. Traducción de la autora).

una escala de alto a bajo contexto” (Hall, 1991:6)⁸. Las culturas de alto contexto son las que se comunican con mensajes –valga la redundancia– de alto contexto, en los que “la mayoría de la información ya se encuentra en la persona, mientras que muy poca información está en la parte codificada, explícita, transmitida, del mensaje” (Hall, 1991:6)⁹. En cambio, las culturas de bajo contexto se comunican con mensajes –valga la redundancia nuevamente– de bajo contexto, en los que “la masa de la información se invierte en el código explícito” (Hall, 1991:6)¹⁰.

Como la cultura es un *programa para el comportamiento*, el grado de alto o bajo contexto no solo afecta a la comunicación interpersonal, sino a todas las representaciones culturales, entre las que interesan sobremanera a este análisis las siguientes categorías:

- 1- Asociación: cómo las personas se relacionan mutuamente.
- 2- Interacción: cómo las personas se comunican entre sí.
- 3- Territorialidad: el concepto de espacio.
- 4- Temporalidad: el concepto de tiempo.
- 5- Aprendizaje: cómo las personas aprenden.

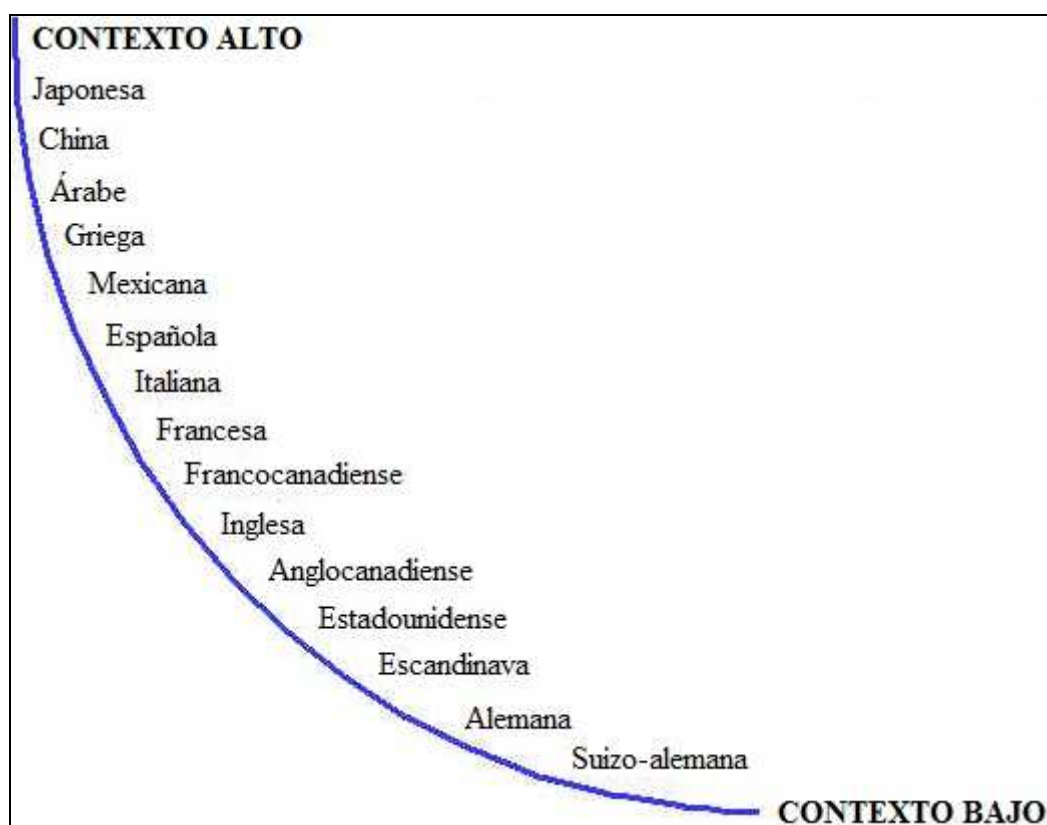
Algunas de las principales culturas del mundo se ubican en el continuum alto contexto – bajo contexto que se muestra en el siguiente gráfico.

⁸ “The elements that combine to produce a given meaning –events and context– are in different proportions depending on the culture. The cultures of the world can be compared on a scale from high to low context” (Hall, 1991:6. Traducción de la autora).

⁹ “Most of the information is already in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message” (Hall, 1991:6. Traducción de la autora).

¹⁰ “The mass of the information is vested in the explicit code” (Hall, 1991:6. Traducción de la autora).

Gráfico 4.2 Culturas de alto y bajo contexto



Fuente: University of the Pacific, 2010. Traducción propia.

Dentro de la amplitud propia del concepto antropológico de cultura, el modelo de Hall ofrece un marco teórico sumamente valioso para explicar las respuestas de los entrevistados sobre los aspectos de la cultura española y/o estadounidense que les significaron un mayor impacto. A continuación se analizará cómo los estudiantes de intercambio entrevistados para esta Memoria se enfrentaron a situaciones de shock cultural dentro de cada uno de los núcleos anteriormente mencionados. Dada la similitud de las culturas de Uruguay y España, cabe aclarar que las diferencias culturales que se destacan en las secciones que siguen son más acentuadas para el caso de EEUU.

2.1 Asociación

En culturas de alto contexto como la de Uruguay y, por lo general, Latinoamérica, las relaciones interpersonales dependen de la confianza, se construyen lentamente y tienden

a permanecer estables a lo largo del tiempo. Los vínculos más cercanos constituyen un círculo íntimo del cual se excluyen las personas que no pertenecen a él y cada individuo encuentra en estos grupos la raíz de su identidad. Las relaciones interpersonales y los procesos grupales determinan cómo se llevan a cabo las tareas. En cambio, en culturas de bajo contexto como la de EEUU, las relaciones nacen y mueren muy rápidamente. No se distingue con precisión un círculo íntimo y el mundo exterior, sino que muchas personas pueden ser allegadas en un momento determinado y luego simplemente dejar de serlo. La identidad, por lo tanto, se construye a partir del individuo y de sus logros personales. No son las relaciones grupales las que dictan cómo realizar las tareas, sino las metas trazadas y los procedimientos específicos para alcanzarlas (University of the Pacific, 2010).

Afirma Hall:

“En Estados Unidos [por ser una cultura de bajo contexto], no es demasiado difícil llegar a conocer a las personas en forma rápida y de manera relativamente superficial, que es lo que la mayoría de los Americanos quieren (...) Los Americanos parecen capaces de formar solamente un tipo de amistad: el tipo informal, superficial, que no involucra un intercambio de confianza profunda” (1991:5)¹¹.

En cambio, en culturas de alto contexto, “las relaciones personales y las amistades son altamente valoradas y por lo general requieren un largo tiempo para consolidarse” (Hall, 1991:5)¹², pero cuando lo hacen se convierten en redes duraderas y bien establecidas (Hall, 1991).

Para analizar las respuestas de los entrevistados concernientes a las relaciones interpersonales que forjaron o presenciaron en el exterior, se distinguen tres niveles:

- Relaciones de amistad
- Relaciones de familia
- Relaciones en el aula

¹¹ “In the United States, it is not too difficult to get to know people quickly in a relatively superficial way, which is all that most Americans want (...) Americans seem capable of forming only one kind of friendship: the informal, superficial kind that does not involve an exchange of deep confidences” (Hall, 1991:5. Traducción de la autora).

¹² “Personal relationships and friendships are highly valued and tend to take a long time to solidify” (Hall, 1991:5. Traducción de la autora).

En cuanto a las relaciones entre amigos, los entrevistados aseguran que la amistad se vive en forma distinta en EEUU y España en comparación con Uruguay, ya que en aquellos países se reconocen relaciones más *frías, emocionalmente distantes y superficiales*. En el exterior surge la comparación natural entre sus nuevas amistades y las que han tenido durante toda la vida en Uruguay y concluyen que relaciones así de profundas no pueden darse durante el intercambio, pero no por su relativamente corta duración, sino porque la visión misma de lo que es ser amigos difiere significativamente de una cultura a la otra.

Una posible explicación de esta situación es la altísima movilidad que caracteriza a los estudiantes en países como España y EEUU. A los 18 años abandonan sus hogares, se independizan de sus familias y se mudan a ciudades universitarias, en la mayoría de los casos a grandes distancias, para emprender sus estudios. Una vez en las universidades, se acostumbran a compartir clases con estudiantes internacionales que se encuentran cursando la totalidad de los estudios o de intercambio por un semestre o dos, y, al mismo tiempo, ven cómo sus compañeros también emigran por estancias de estudio en el exterior. Por lo tanto, no se desarrolla un fuerte arraigo en la figura del amigo o del grupo de amigos, en tanto esas personas pueden estar un semestre y, al siguiente, retornar a sus hogares. Asimismo, una vez que se completa la universidad, la tendencia es mudarse a una nueva ciudad para emprender la vida laboral; una ciudad que probablemente sea distinta a la de origen y a la de la universidad en la que se cursó estudios. En el caso particular de EEUU, EducationUSA advierte sobre la modalidad típicamente estadounidense de amistades cortas y emocionalmente distantes:

“Las amistades de los estadounidenses tienden a ser más cortas y más casuales que las amistades entre personas de otras culturas. No es poco común que los estadounidenses tengan solamente un amigo cercano durante toda su vida y consideren a otros amigos meramente como conocidos. Esta actitud probablemente tiene que ver con la movilidad de los estadounidenses y el hecho de que no les gusta depender de otras personas. Tienden a compartimentar sus amistades” (EducationUSA, 2010:143)¹³.

En cambio, en Uruguay, gran parte de la oferta educativa, cultural y de servicios se concentra en Montevideo, por lo que para estudiar no es necesario abandonar el seno

¹³ “Americans’ friendships tend to be shorter and more casual than friendships among people from some other cultures. It is not uncommon for Americans to have only one close friendship during their lifetime and to consider other friends to be merely social acquaintances. This attitude probably has something to do with American mobility and the fact that Americans do not like to be dependent on other people. They tend to compartmentalize friendships” (University of the Pacific, 2010:143. Traducción de la autora).

familiar, salvo en el caso de los estudiantes del interior del país (aunque, como ya se mencionó, todos los entrevistados en la muestra de esta Memoria son originarios de Montevideo). Por ende, en Uruguay se desarrolla un sentido de pertenencia e identificación muy fuerte con el grupo de amigos, muchos de los cuales provienen de la primaria, la secundaria o la universidad. Maia Kaplán ilustra con sus palabras este punto:

“Allá [en EEUU] los amigos son amigos pero hasta ahí. No son amigos como acá [en Uruguay] por el tipo de relaciones que tienen (...) Es otro tipo de amistad. Acá es mucho más fuerte y ahí es como que somos amigos, pero si mañana no pinta, no. Acá los lazos son más fuertes. Allá están acostumbrados a que los chicos cumplen 18 y se van de sus casas a otra ciudad y a la universidad y no sé hasta qué punto tienen a su amigo como vos tenés a tu amigo del alma, que lo conocés hace equis cantidad de años. Allá tenés gente amiga, pero no amigos a los que necesitás. Es otro tipo de amistad” (Kaplán, 2010).

De la misma manera, Florencia Bogliolo se refiere a los distintos conceptos de amistad a través de una anécdota con una de sus amigas españolas:

“No viven la amistad de la misma forma que nosotros [en España]. Yo me di cuenta al toque. Son más fríos, definitivamente. Me di cuenta porque en mis dos más amigas, yo generé en ellas algo ‘salado’. Con una relación básica, me di cuenta que había generado un montón de cosas. Una de mis amigas me dijo: ‘está muy salado que me estés preguntando por cómo está mi madre, cómo está mi abuela, porque mis amigas de toda la vida nunca me preguntaron’. Y le digo: ‘me parece tan normal preguntártelo’ (...) Te das cuenta en actitudes con sus amigos, entre ellos, que son súper superficiales, lejanas, distantes. Muy del ‘salimos’ y yo era más de lo profundo (...) Cuando nos quedábamos solos, hablábamos de cosas más relevantes y otro tipo de profundidad en las charlas que te das cuenta que, al final, generás un vínculo, ese vínculo tan especial, aunque, sin dudas, es distinto” (Bogliolo, 2010).

Para Juan Gamarra la amistad en Uruguay se vive como una hermandad, pero no así en España:

“Los lazos de la amistad son más fuertes acá [en Uruguay] (...) Te das cuenta en las relaciones que tienen entre ellos [en España]. Por ejemplo, dos mejores amigos españoles y dos mejores amigos uruguayos; lo nuestro es mucho más fuerte que lo de ellos. Hay más relación de hermandad acá, va más allá. Tu mejor amigo es como un hermano y allá no (...) Acá estás metido en la familia de tu mejor amigo también, todos te quieren y allá no, como que ni conocen a la familia de su mejor amigo” (Gamarra, 2010).

Las palabras de Juan sirven para analizar el segundo nivel de relaciones interpersonales: la familia. Según las respuestas de los entrevistados, los lazos de sangre en EEUU y España no son tan significativos como en Uruguay. En aquellos países, la familia parece no estar tan presente en la vida del estudiante como en Uruguay, por las mismas razones que ya se mencionaron. Una independencia temprana del hogar y la mudanza a una

ciudad universitaria lejos del hogar contribuyen a una separación no solo física sino también emocional entre el estudiante estadounidense y/o español y sus familiares.

En el caso particular de Estados Unidos, “el abandono primario del hogar se concentra en los jóvenes de entre 18 y 21 años de edad”¹⁴ (Aasval y otros, 2002:2). Una investigación que analiza los censos de EEUU de 1960, 1970 y 1980, encontró que

“las tasas pico de abandono del hogar se produjeron a los 18 años para ambos sexos en todos los períodos (...) porque 18 años es la edad para ingresar a la fuerza de trabajo para aquellos que terminan la secundaria, pero no van a la universidad, y también es la edad más común para ingresar a la universidad. Más aún, una gran proporción de estudiantes universitarios de EEUU viven lejos de sus padres” (Yi y otros, 1994:73)¹⁵.

La razón de esta independencia temprana es el fuerte componente de *individualismo* que caracteriza a la cultura estadounidense –tal como se desarrollará en profundidad más adelante–, en la cual

“se espera de los jóvenes adultos americanos que vivan separados de sus padres, ya sea por su cuenta o en la universidad, o [de lo contrario] se arriesgan a ser vistos como ‘inmaduros’ (...) o incapaces de llevar una vida normal, independiente” (Althen, 1998:7)¹⁶.

En cuanto a España, de acuerdo con el Informe Juventud en España de 2008, que llevó a cabo el Instituto de la Juventud de dicho país,

“la edad media del total de jóvenes que en 2008 ya no vive en casa de sus padres es de 20,8 años, mientras que en 2004 era de 21,3 años. Los/ las jóvenes se independizan más y antes. El 37% no vive en casa de sus padres. En el 2004 era el 32%” (INJUVE, 2008:16).

En dichos países, los estudiantes pueden pasar meses sin ver a sus familiares e incluso llegar a verlos solamente en las festividades, a diferencia de Uruguay donde no existe la necesidad de trasladarse para estudiar (salvo que sean personas del interior del país, aunque todos los entrevistados para esta Memoria nacieron en la capital). Asimismo, los estudiantes uruguayos se independizan tardíamente de sus familias en comparación con

¹⁴ “Leaving home for the first time is concentrated among 18-21-year-olds” (Aasve y otros, 2002:2. Traducción de la autora).

¹⁵ “The peak rates of leaving home occurred at age 18 for both sexes in all periods (...) because 18 is age at entry to the labour force for those who finish high school but do not go on to college, and is also the most common age for entering college. Moreover, a large proportion of U.S. college students live away from their parents” (Yi y otros, 1994:73. Traducción de la autora).

¹⁶ “Young adult Americans are expected to live apart from their parents, either on their own or in college, or risk being viewed as ‘immature’ (...) or otherwise unable to lead a normal, independent life” (Althen, 1998:7. Traducción de la autora).

los españoles y estadounidenses y eso conduce a una convivencia más prolongada. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud de 2008, que realizó el Ministerio de Desarrollo Social, “casi un 65% de los jóvenes uruguayos de hasta 29 años vive en la casa de sus padres” (Montevideo COMM, 2010).

La realidad estadounidense en este punto sorprendió a Fiorella Bafundo:

“Allá [en EEUU] me parecía extrañísimo que ellos, aún pudiendo vivir en su casa e ir a la facultad, se van de su casa a vivir en el campus y ven a la familia cada muerte de obispo. La familia no es tan importante y la independencia es mucho más temprana que la nuestra. Acá somos mucho más unidos, más de contarnos todo, más de expresarte y llevar una comunicación. Allá, todas las familias que conocí tenían pila de problemas (...) Somos más cálidos, me parece que nos importa más la familia, y allá es como que la familia es la familia, pero si pueden quedarse e ir a una fiesta de noche, mejor se quedan y van a una fiesta de noche. No se preocupan por ir a su casa (...) También las distancias son mucho mayores, se ven dos veces al año. Yo no podría ver a mi familia dos veces al año” (Bafundo, 2010).

Esta misma impresión de las relaciones familiares y de amigos la tuvo Patricia Fossati en España, pero sus palabras ilustran un nuevo aspecto: Patricia no compara este aspecto de la cultura española directamente con Uruguay, sino con Latinoamérica, reconociendo, implícitamente, una identificación de la cultura uruguaya con la de otros países de la región. Esta situación es de especial relevancia, en tanto se observa en las respuestas de los entrevistados un intenso sentimiento pro-Latinoamérica que nace como consecuencia de su experiencia de educación internacional. Asegura Patricia: “*Ni la amistad ni la familia son tan importantes en España como en Latinoamérica (...) Los lazos son mucho más fuertes acá [en Uruguay]*” (Fossati, 2010).

Dentro de las relaciones en el aula se considera el vínculo con los compañeros de clase, con respecto a los cuales los entrevistados destacan las mismas características de *frialdad* y *distancia* que en las relaciones con amigos, pero agregan la *competencia* como uno de sus factores claves. Una vez más, en el caso de EEUU, esta afición por competir puede interpretarse como una consecuencia de la devoción que esta cultura expresa por el valor *individualismo*:

“los Americanos individualistas naturalmente se ven a sí mismos involucrados en competencia con los demás. La competitividad impregna la sociedad (...) Es obvio en las escuelas (...) Los

estudiantes Americanos frecuentemente parecen estar compitiendo en lugar de cooperando unos con otros” (Althen, 1998:12)¹⁷.

En Uruguay, el salón de clase suele ser una instancia para conocer personas nuevas y formar nuevas amistades. Esto es especialmente cierto en las universidades privadas, donde los grupos son más reducidos y sus integrantes cursan la gran mayoría de las materias juntos. Así, un alumno de una universidad privada suele formar parte del mismo grupo durante toda su carrera, con lo cual se tienden a desarrollar fuertes lazos de amistad entre los compañeros de clase. En cambio, en las universidades españolas y estadounidenses cada alumno elige la materia que desea y no forma parte de un grupo fijo, sino que sus compañeros de clase varían según la asignatura que haya escogido. Por lo tanto, el alumno pertenece a tantos grupos como materias tenga en el semestre, con lo cual sus compañeros de clase se multiplican enormemente. Esta situación dificulta la formación de relaciones de amistad con los compañeros de clase e incluso fomenta una cierta indiferencia entre las personas que comparten el aula. Esto le sucedió a Jennifer Viñas-Forcade:

“Con los americanos lo que te pasa es que las relaciones que en general tienen ellos con la gente son más superficiales, con sus amigos también (...) Como que no escarban mucho (...) Como que hablan más de lo que van a hacer y (...) no tanto de cómo está cada uno (...) [Con los compañeros de clase] no mucho vínculo (...) en todas las clases tenés diferentes grupos, no es que tenés el mismo grupo de gente, y no coincidís con nadie en más de una clase, a lo sumo en dos, entonces no ves grupos de amigos en las clases, está todo el mundo en la misma” (Viñas-Forcade, 2010).

En consecuencia, los estudiantes de las universidades españolas y estadounidenses tienden a percibir el salón de clase como un área exclusivamente dedicada al aprendizaje. Antes que hacer nuevos amigos, el objetivo es aprobar la asignatura en cuestión, por lo que la competencia prima sobre la sociabilidad. Además de la movilidad entre materias y de alumnos semestre a semestre, esta situación responde al valor que se le otorga en estas sociedades al ser *individualista*, en el sentido de responsabilidad por la propia vida y el propio destino. Demás está decir que es en EEUU donde mayormente se puede apreciar el alto grado de individualismo en virtualmente todas las circunstancias de la vida. Particularmente con respecto a las relaciones en el aula, afirma Althen:

¹⁷ “Individualistic Americans naturally see themselves as being in competition with others. Competitiveness pervades society (...) It is obvious in schools (...) American students often seem to be competing rather than cooperating with each other” (Althen, 1998:12. Traducción de la autora).

“Los valores Americanos de independencia y auto-suficiencia se reflejan en la manera en que los estudiantes Americanos interactúan entre ellos en las escuelas. Los estudiantes Americanos, especialmente en la universidad, generalmente no se esfuerzan por tener conversaciones con compañeros de clase o por comenzar amistades con estudiantes fuera del horario de clase. Algunos estudiantes Americanos concurren a las clases de la universidad y nunca le hablan a la persona que se sienta a su lado (...) Los estudiantes Americanos usualmente prefieren mantener sus tareas académicas separadas de su vida personal” (Althen, 1998:237)¹⁸.

Lo dicho anteriormente no significa que en Uruguay no exista competencia dentro del aula ni que en EEUU y/o España no haya amigos entre los compañeros de clase, sino que en Uruguay suele predominar la sociabilidad antes que la competencia, mientras que lo opuesto ocurre en dichos otros países. Las palabras de Sofía Klot ilustran este punto en el caso de EEUU:

“El law school [escuela de Derecho] allá [en EEUU] es muy competitivo, sumamente. Entonces vos estás en la clase y no es que ‘jorobás’ con alguien, no. Todos están prestando atención como robots, sacando apuntes en sus laptops (...) No hay ninguno que esté durmiéndose en la clase, no, no, no. Y competitivo ‘a full’, te das cuenta eso de que uno dice una cosa y el otro trata de refutarlo. Es un ambiente (...) muy competitivo, con lo cual la gente no está ahí para hacer amigos. Ellos van y lo que ellos quieren es graduarse entre los mejores cinco de su clase para después poder entrar, no sé, a Harvard, Yale, Stanford, lo que sea” (Klot, 2010).

La experiencia de Leandro Pérez Duffau es un claro ejemplo de esta situación en España:

“De las cuatro materias, hicimos dos con Erasmus¹⁹ y dos con estudiantes españoles. En las materias con españoles había mucha competencia, (...) roces, la bronca con el que se saca las mejores notas (...) En las materias con los Erasmus, no (...) En las clases, los españoles eran de pocas bromas (...) A veces hasta era el mismo profesor que tiraba un comentario gracioso como para romper un poco la monotonía de la clase, porque estaban todos callados, mirando” (Pérez Duffau, 2010).

El testimonio de Leandro da cuenta asimismo de otra conclusión: los estudiantes de intercambio tienden a formar más amistades con otros alumnos internacionales que con estudiantes nativos de EEUU o España. No obstante, esta situación no compromete su integración en la sociedad receptora, sino que intensifica su aprendizaje cultural porque

¹⁸ “The American values of independence and self-reliance are reflected in the way that American students interact with each other at school. American students, especially at a university, generally do not go out of their way to have conversations with classmates or to begin friendships with students outside of class. Some American students go to college classes and never speak to the person sitting next to them (...) American students usually prefer to keep their schoolwork separate from their personal lives” (Althen, 1998:237. Traducción de la autora).

¹⁹ Erasmus es un programa de movilidad académica de estudiantes y docentes que forma parte del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. Su objetivo es “atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de nivel terciario, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación” (OAPPE, 2011).

expone a los estudiantes de intercambio a una multiplicidad de modos de vida además del predominante en el país de destino²⁰.

De esta manera, los entrevistados generalmente forjaron amistad con otros estudiantes de Latinoamérica y Europa. Dos son las condiciones que explican esta situación: la poca receptividad de los estudiantes nativos y la alta predisposición de los estudiantes internacionales, que pueden considerarse como las dos caras de la misma moneda: la apertura a nuevas relaciones interpersonales. La altísima movilidad a la que están acostumbrados los alumnos en EEUU y España los hace más indiferentes a la presencia de estudiantes internacionales, salvo por aquellas excepciones de estudiantes autóctonos que son culturalmente sensibles y ávidos viajeros.

Además de la alta movilidad, los estudiantes en EEUU y España también están acostumbrados a convivir con la diversidad en todo sentido: sexual, religiosa, étnica, etc., por lo que han perdido el asombro ante personas de otras culturas u opciones de vida. En cambio, Uruguay continúa siendo una sociedad relativamente homogénea²¹, por lo que la posibilidad de conocer y vincularse con personas de África, Asia y Europa, que tal vez de ninguna otra manera hubiera sido posible conocer, es uno de los atractivos más importantes para los estudiantes de intercambio uruguayos. Es en esta diversidad cultural que satisfacen su motivación de conocer nuevas culturas, no solo la dominante de EEUU y España, sino la de todas las minorías que también son parte de esos países. La experiencia de Martín Barrios en EEUU sirve de ejemplo:

“Mi grupo de amigos estaba conformado por todas las personas internacionales que había en la universidad o casi todas, no solo de ISEP y no solo de intercambio, sino gente que estaba haciendo la carrera entera que venía de otros países, y americanos que, o estuvieron de viaje, o sea, estuvieron de intercambio, o eran ‘international-friendly’ [amistosos con los

²⁰ En este sentido, la cultura hegemónica tradicional de EEUU es aquella conocida como WASP (*White, Anglo-Saxon, Protestant* o Blanco, Anglosajón, Protestante, en español), mientras que en España depende de la región en cuestión. A estas culturas predominantes se han sumado, cada vez más en los últimos tiempos, minorías étnicas como los latinos, los asiáticos, los afroamericanos o negros, y demás, como resultado de inmigraciones sostenidas en el tiempo.

²¹ Solamente considerando el factor étnico en materia de diversidad y a modo de ejemplo, la población uruguaya se compone por un 88% de blancos, 8% de mestizos y 4% de negros, mientras que EEUU está constituido por un 79.96% de blancos, 12.85% de negros, 4.43% de asiáticos, 0.97% de Amerindios y nativos de Alaska, 0.18% de nativos Hawaianos y otras islas del Pacíficos y un 1.61% de dos o más grupos étnicos combinados (CIA, 2010). El 15,1% de la población total de EEUU es Hispana, de cualquiera de los grupos étnicos antes mencionados (CIA, 2010). Por su parte, España se compone de distintos grupos étnicos como los gallegos, los catalanes, los vascos, entre otros, además de crecientes contingentes inmigratorios provenientes del Norte de África, Europa del Este y Sudamérica, primordialmente (US Department of State, 2010).

internacionales] y se interesaban por las culturas, por conocer, por otra gente y la verdad que eran bastante tolerantes, bastante interesados y como que conocían un poco más del mundo en general” (Barrios, 2010).

Las palabras de Patricia Fossati evidencian la indiferencia y poca receptividad por parte de los nativos, en este caso de España, hacia los estudiantes de intercambio:

“Tuve más afinidad con mexicanos (...) En las clases, nos escuchaban la voz distinta, pero nadie nos habló [ningún español], nadie nunca nos habló. Me hice amigos españoles, pero me impresionó (...) la falta de interés, la indiferencia frente a alguien que evidentemente habla distinto (...) Vino una chica, Natalia, y dijo: ‘chicas, yo estuve en Uruguay (...), me trataron espectacular, acá no las van a tratar así’ (...) porque son así. España es un país súper cosmopolita, están acostumbrados a la mezcla, entonces ya no les llama la atención. En clases, en facultad, nadie nos habló” (Fossati, 2010).

La premisa general que explica las observaciones antes analizadas es el alto grado de *individualismo* que caracteriza a las culturas de bajo contexto como la de EEUU y el alto grado de *colectivismo* que identifica a las culturas de alto contexto como la de Uruguay, mientras que España se encuentra en un nivel intermedio. En sociedades individualistas, el foco está puesto, precisamente, en el individuo, y su identidad se construye sobre sí mismo y sus méritos. De ahí que su independencia y autosuficiencia se valoren sobremedida. En cambio, en sociedades colectivistas, la prioridad la tiene el grupo, ya que el rol que cada persona desempeñe en su seno determina en gran parte la identidad individual. Por ello, se valora la interdependencia y la armonía entre sus miembros, quienes se encuentran muy próximos psicológica y emocionalmente, a diferencia de las sociedades individualistas donde las personas tienden a distanciarse unas de otras (University of the Pacific, 2010).

“Las sociedades individualistas enfatizan la conciencia personal, la autonomía, la independencia emocional, la iniciativa individual, el derecho a la privacidad, la búsqueda del placer, la seguridad financiera, la necesidad de amistades específicas, y el universalismo. Las sociedades colectivistas, por el contrario, enfatizan la conciencia grupal, la identidad colectiva, la dependencia emocional, la solidaridad grupal, el compartir, los deberes y las obligaciones, la necesidad de amistades estables y pre-determinadas, la decisión grupal, y el particularismo” (Kim y otros, 1994:2)²².

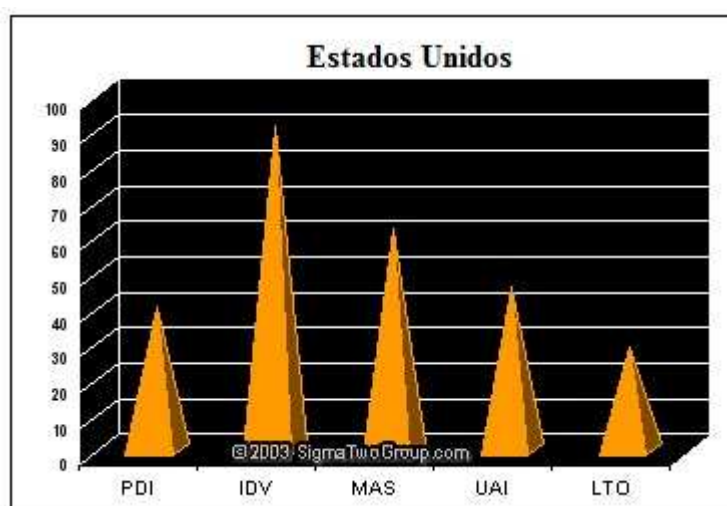
²² “Individualist societies emphasize ‘I’ consciousness, autonomy, emotional independence, individual initiative, right to privacy, pleasure seeking, financial security, need for specific friendship, and universalism. Collectivist societies, on the other hand, stress ‘we’ consciousness, collective identity, emotional dependence, group solidarity, sharing, duties and obligations, need for stable and pre-determined friendship, group decision, and particularism” (Kim y otros, 1994:2. Traducción de la autora).

Más aún, el *Individualismo* (IDV) es una de las cuatro dimensiones de las culturas nacionales que el psicólogo social holandés Geert Hofstede desarrolló en su obra *Culture's Consequences* o *Las consecuencias de la cultura* (Hofstede, 1991). Se trata de un estudio pionero que compara las culturas de 40 naciones modernas. Las otras tres dimensiones de la cultura son: Distancia al Poder o *Power Distance* (PDI o *Power Distance Index*), Masculinidad o *Masculinity* (MAS) y Evasión de la Incertidumbre o *Uncertainty Avoidance* (UAI o *Uncertainty Avoidance Index*). En este sentido, Hofstede define *individualismo* como la dimensión que “describe la relación entre lo individual y lo colectivo que predomina en una sociedad determinada” (Hofstede, 1991:148). Asimismo,

“individualismo versus su opuesto, colectivismo, es el grado en el cual los individuos están integrados en grupos. En el extremo individualista encontramos sociedades donde los lazos entre individuos son laxos: todos deben cuidarse a sí mismos y sus familias inmediatas. En el extremo colectivista encontramos sociedades donde las personas, desde su nacimiento en adelante, están integradas a grupos fuertes, cohesivos, usualmente familias extendidas (con tíos, tías y abuelos) que continúan protegiéndolos a cambio de lealtad incuestionable” (Hofstede, 2010).

La investigación de Hofstede concluyó que EEUU es el país con mayor Individualismo de toda la muestra, ya que su Índice de Individualismo es de 91, tal como se puede apreciar en el gráfico a continuación.

Gráfico 4.3 Dimensiones culturales de EEUU



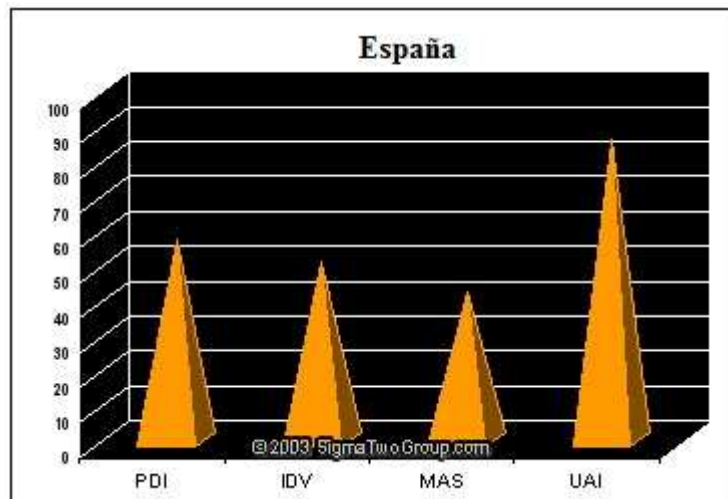
Fuente: ITIM INTERNATIONAL, 2010. Traducción de la autora.

Por su parte, España posee un Índice de Individualismo de 51, como se muestra en el gráfico que sigue. De acuerdo con el Portavoz del Gobierno español, el individualismo

que reina en dicha sociedad es consecuencia del cambio de valores que se produjo con la caída del régimen franquista y la transición democrática:

“Los españoles cada vez somos más exigentes de nuestros derechos, más libres, más individualistas y menos religiosos (...) El proceso de modernización de la sociedad española en sus rasgos morales pasaría así por la constitución más liberal, más centrada en el individuo y más laica” (2002:418).

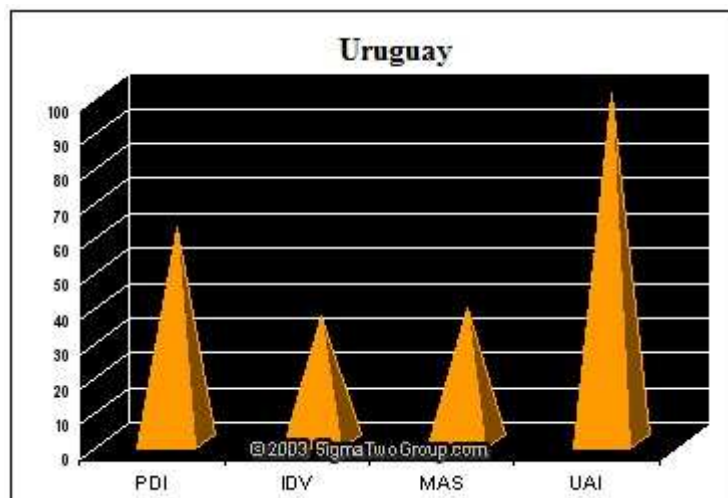
Gráfico 4.4 Dimensiones culturales de España



Fuente: ITIM INTERNATIONAL, 2010. Traducción de la autora.

Finalmente, el Índice de Individualismo de Uruguay es de 40, como se puede ver en el gráfico a continuación.

Gráfico 4.5 Dimensiones culturales de Uruguay



Fuente: ITIM INTERNATIONAL, 2010. Traducción de la autora.

En resumen, los estudiantes de intercambio uruguayos provienen de una cultura de alto contexto en la que los grupos de referencia, ya sean primarios o secundarios, son esenciales para definir la identidad de los individuos. Por ello valoran tanto la familia y las amistades y sufren un impacto cultural cuando observan que en EEUU y España ninguno de estos dos grupos posee la misma relevancia que en Uruguay.

2.2 Interacción

En las culturas de alto contexto la comunicación es fundamentalmente no verbal, dado que el significado se basa en elementos expresivos, como el tono de voz, las expresiones faciales y los gestos. El mensaje verbal está implícito en el contexto de la conversación y por ello tiende a ser indirecto. Los desacuerdos se personalizan y los conflictos se deben resolver o evitar antes de que se pueda continuar con las tareas estipuladas. Por el contrario, en las culturas de bajo contexto la comunicación es predominantemente verbal y el mensaje reposa en las palabras que se transmiten. El mensaje verbal, entonces, es explícito y directo, de modo que el contexto no es tan relevante para determinar el significado. Los desacuerdos son despersonalizados y no impiden la concreción de la tarea en cuestión, sino que se solucionan de acuerdo con argumentos racionales, no personales, y se prosigue según lo planificado (University of the Pacific, 2010).

De acuerdo con Hall,

“[Personas] que tienen extensas redes de información entre familiares, amigos, colegas y clientes, y que están involucrados en relaciones personales cercanas, son de alto contexto. En consecuencia, para la mayoría de las transacciones de la vida diaria no requieren, ni esperan, demasiada información ni información muy profunda del contexto. Esto se debe a que se mantienen informados sobre todo lo que tiene que ver con las personas que son importantes en su vida. Entre las personas de bajo contexto se encuentran los Americanos (...) Ellos compartimentan sus relaciones personales, su trabajo, y muchos aspectos de la vida diaria. Consecuentemente, cada vez que interactúan con otras personas necesitan información detallada del contexto” (Hall, 1991:7)

La dimensión *interacción* está estrechamente vinculada con la anterior de *asociación*, puesto que el tipo predominante de relaciones interpersonales en la cultura del país de destino determina, asimismo, las interacciones que se desarrollarán en su seno. En este

sentido, la interacción de los entrevistados con estudiantes españoles y estadounidenses se estructura a partir de la impresión que los primeros van formando de los segundos y del descubrimiento gradual de los usos convencionales y esperables en la nueva cultura. Así, las respuestas de los entrevistados permiten concluir una generalización de los estadounidenses como personas:

- individualistas, competitivas;
- estructuradas, metódicas, poco espontáneas;
- cerradas a nuevos vínculos, distantes, frías;
- etnocéntricas, con poco conocimiento de asuntos globales o de lo que los uruguayos llaman *cultura general*;
- políticamente correctas, acostumbradas a la diversidad en todo sentido;
- eficientes;
- cordiales y respetuosas;
- directas y explícitas en su trato.

En consecuencia, las interacciones que se generan entre ambas partes suelen ser correctas pero superfluas, poco espontáneas, frías, medidas, efímeras y orientadas al cumplimiento de metas y el logro de resultados sin perder el tiempo. En suma, *transacciones* que estresan la productividad y el hacer antes que *interacciones* que enfatizan las relaciones y el ser. El testimonio de Magdalena Gutiérrez ilustra particularmente la distancia emocional y psicológica que encontró en las interacciones con estadounidenses:

“A mí me pasaba en general con los norteamericanos que cuando charlaba no encontraba perspectivas de vida que me sorprendieran, que me resultaran muy interesantes, que sí me pasaba mucho más con los demás internacionales (...) Además me pasó con muchísimos norteamericanos, con la mayoría de los que conocí, que la forma de vivir las emociones era muy distinta y eso a mí me producía cierto rechazo (...) Mi percepción (...) es que tienen la posibilidad de dissociarse mucho más de las emociones. Por ejemplo, una anécdota que para mí pinta de cuerpo entero lo que yo percibí fue que, estando allá, se murió mi abuelo, y entonces fui a comentarle a la de la oficina internacional (...) con la que teníamos tremenda relación (...) Y le digo: ‘che, sabés que se murió mi abuelo’ y me dice: ‘ay querida, ¿y cómo estás?’ y yo le digo: ‘bueno, más o menos’ (...) y yo termino de decir eso y le dice a Félix [un amigo] que estaba al lado mío: ‘che, esta salsa no hay en tu casa, ¿no?’ Como que realmente costaba sumergirse en una sensación o emoción profunda. Era esa sensación constantemente. Como que el compromiso iba hasta cierto punto (...) En ningún momento experimenté con ningún norteamericano un momento en el que existiera una reflexión profunda con respecto a las emociones” (Gutiérrez, 2010).

La vivencia de Magdalena Gutiérrez también ejemplifica la personalidad estructurada que los entrevistados suelen reconocer en los estadounidenses, lo cual resulta en interacciones limitadas por una excesiva planificación y poca espontaneidad:

“Extrañaba mucho eso de salir de clase y decir: ‘vamos a tomar una’, ese hábito de encuentro con el otro más espontáneo que allá no lo encontré. La gente decía mucho: ‘vamos a encontrarnos un día’ pero costaba concretar. No salía espontáneamente, era todo medio planificado demás (...) En general, es todo mucho más organizado y los vínculos acá [en Uruguay] yo siento que fluyen más y la gente está más interesada en conocer a los otros (...) Allá [en EEUU] yo estaba interesada en conocer a los otros, pero los otros no estaban interesados en conocerme a mí” (Gutiérrez, 2010).

La experiencia de Martín Barrios denota el estilo directo y explícito de comunicación predilecto por culturas de bajo contexto como la de EEUU, en este caso durante una interacción con el sexo opuesto. En Uruguay, en cambio, los mensajes suelen transmitirse con mayor dependencia del contexto para interpretar el significado, más aún en situaciones de encuentro con el sexo opuesto como la que describe el entrevistado, ya que en ellas se estiliza todo un ritual de seducción basado, justamente, en el juego de *tira y afloje*, la búsqueda, los rodeos y, finalmente, el encuentro deseado:

“Lo que más extrañé en el viaje fue la gente. Me faltó muchas veces una dinámica de gente en cómo se desenvuelve en todo (...) Extrañé el relacionamiento de la cercanía, de las miradas (...) Los ‘approach’ [acercamientos] de gente, cuando querés conocer a alguien, cuando te interesa alguien, era totalmente diferente. Yo veía que allá [en EEUU] era más o menos como hacer un negocio, como: ‘hola, estoy interesado en vos. Bueno, mañana vamos a tomar un café. ¿Te parece bien?’ y ‘bueno, bien, bien, bien’ y ‘bueno, chau’ y ‘chau’. No había nada de seducción, de ‘histeriqueo’, que me parece bastante de acá [Uruguay]. Aunque no quiero hablar de Latinoamérica, pero me da la impresión de que sí [es así también]. [En EEUU] no había nada de juego, de mensajes de texto, de ‘te llevo un trago’, de seducción, de interés (...) Uno usa las herramientas que tiene acá, sabiendo un poco cómo son los códigos, (...) para seducir a la persona que te interesa. Pero me encontré allá con algo bastante ‘sin amortiguación’ (...) Cuando alguien te interesa, es así como te digo, (...) es todo medio un negocio, establecen un contrato de algo, pero me pareció que en la primera instancia no hay eso de miradas, de seducción, de ‘te busco’ y ‘voy para el lugar en el que estás’ y ese tipo de ‘histeriqueos’ que acá me parece que se dan bastante” (Barrios, 2010).

Esta comunicación sumamente explícita y directa de los estadounidenses también se manifiesta en el contexto de la vida nocturna y el baile entre personas del sexo opuesto, que impactó a los entrevistados por su contenido altamente sexual. El denominado *grinding* es uno de los estilos de baile más comunes en EEUU, en el cual dos o más personas bailan frotando sus cuerpos entre sí, generalmente con la mujer de espaldas al hombre, haciendo contacto entre sus partes íntimas. Yael Oppenheimer lo describe de esta forma:

“Para bailar y para conocerse entre ellos: ‘grinding’. Es sexo en la pista, vestidos. Horrible, espantoso. Yo quería bailar con algún amigo y a menos que él supiera que en Latinoamérica eso no se hace, automáticamente se te paraban atrás para bailar” (Oppenheimer, 2010).

Esta forma de baile es una expresión más del estilo de comunicación directo y sin rodeos que predomina en las interacciones de ese país. Nuevamente, Martín Barrios describe su experiencia a este respecto:

“Una chica, si se interesa por vos, te lo hace saber de una forma bastante explícita: viene, te baila y te toca. Y viste cuando decís: ‘¿no hay nada antes? ¿No hay una seducción previa? ¿No hay eso de mirarse, buscarse, te invito un trago?’ (...) Me pareció todo muy práctico, muy útil, ‘ok, queremos esto, vamos a esto’, y no hay esa cosa que capaz hay acá, donde perdemos tiempo pero en realidad estamos ganando otra cosa” (Barrios, 2010).

La premisa general que subyace a todas estas observaciones es el *pragmatismo* que reina en la sociedad estadounidense y que, como se verá más adelante, también caracteriza a su sistema educativo. Las interacciones son directas, explícitas y concisas porque eso las hace eficientes. Se va al punto, sin rodeos, y así se transmite el mensaje deseado, sin dar lugar a equivocaciones o interpretaciones múltiples. Esto evita pérdidas de tiempo innecesarias, ya que el tiempo, al ser un valor escaso, espreciado. Una vez que se cumplen los objetivos pre-establecidos y se logran los resultados deseados, se prosigue a la siguiente comunicación.

Esta forma predilecta de comunicación de los estadounidenses se vincula, como se verá más adelante, a su concepto de *tiempo monocrónico*, por el cual el tiempo es un valor tangible, pero escaso. Ergo, es demasiado preciado como para desperdiciarse. Por ello, todas las interacciones humanas deben tratarse con un estilo directo para hacerse en el menor tiempo posible. En este sentido,

“los Americanos (...) generalmente se consideran a sí mismos como personas francas, abiertas y directas en su trato con otras personas (...) La idea de los Americanos [es] que las personas deberían decir explícitamente lo que piensan y lo que quieren de otras personas (...) La palabra *asertivo* es el adjetivo que comúnmente usan los Americanos para describir a aquella persona que expresa, simple y directamente, sus sentimientos y pedidos” (Althen, 1998:27)²³.

²³ “Americans (...) generally consider themselves to be frank, open and direct in their dealings with other people (...) The Americans’ idea that people should explicitly state what they think and what they want from other people (...) The word *assertive* is the adjective Americans commonly use to describe the person who plainly and directly expresses feelings and requests” (Althen, 1998:27. Traducción de la autora).

A diferencia de Uruguay y los países de cultura de alto contexto, donde la comunicación es un proceso circular, relacional y con un componente no verbal muy significativo, las interacciones en EEUU son lineales, directas, concretas, disociadas de subjetivismos y con un componente fundamentalmente verbal. Es a estos estilos de comunicación divergentes que reaccionan los estudiantes de intercambio uruguayos durante su estadía en el país anglosajón.

A este respecto, afirma Hall:

“En culturas de alto contexto, el contacto interpersonal tiene prioridad ante todo lo demás (...) La motivación para mantenerse en contacto y actualizado es muy fuerte en las culturas de alto contexto. Dado que estas culturas también se caracterizan por un alto flujo de información, estar fuera de contacto significa dejar de existir como un ser humano viable” (1991:23)²⁴.

Por el contrario, los integrantes de culturas de bajo contexto, como los estadounidenses, “carecen de redes (...) extensas y bien desarrolladas. Las redes de los Americanos son limitadas en su alcance y desarrollo (...) La perspectiva desde la cual los Americanos abordan la vida es bastante segmentada” (Hall, 1991:8)²⁵.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes que fueron a España permiten concluir una percepción generalizada de los españoles como personas:

- individualistas;
- estructuradas, poco ingeniosas, poco curiosas;
- cerradas a nuevos vínculos, herméticas, indiferentes;
- acostumbradas a la diversidad en todo sentido, liberales en cuanto a la apariencia física y el sexo;
- toscas, frías y distantes en su trato;
- consumistas, salidoras, con mucho tiempo libre para el ocio y un gusto especial por la vida nocturna;
- poco conocedoras de asuntos globales.

²⁴ “In high-context cultures, interpersonal contact takes precedence over everything else (...) The drive to stay in touch and to keep up to date in high-context cultures is very strong. Because these cultures are also characteristically high-information-flow cultures, being out of touch means to cease to exist as a viable human being” (Hall, 1991:23. Traducción de la autora).

²⁵ “Lack extensive, well-developed (...) networks. American networks are limited in scope and development (...) The American approach to life is quite segmented” (Hall, 1991:8. Traducción de la autora).

En consecuencia, las interacciones que se generan entre ambas partes suelen ser superficiales, pasajeras y sustentadas en la agenda de la vida social, más específicamente las salidas nocturnas. Justamente, son los estudiantes quienes disponen de mayor tiempo libre, porque generalmente no trabajan durante sus carreras universitarias: “la abundante disponibilidad de tiempo de ocio (...) es precisamente una de las características de la juventud española (...) Esta disponibilidad es notablemente mayor entre los jóvenes que estudian que entre los que trabajan” (Portavoz del gobierno, 2002: 430). Más aún, las actividades de recreación predilectas por la juventud española se centran fundamentalmente en las relaciones sociales, “tales como salir con amigos o hacer deporte, y, en segundo término, acudir a cines y lugares de copas o baile” (Portavoz del gobierno, 2002:430).

Además, el consumismo que despliegan los jóvenes españoles es también uno de sus atributos salientes: “El rasgo que los españoles consideran de forma unánime que es el más característico de los jóvenes actuales es el consumismo” (Portavoz del gobierno, 2002:430).

Las palabras de Patricia Fossati denotan la aparente contradicción entre el español que, por un lado, es menos accesible en sus interacciones, pero, por el otro, es más abierto y tolerante a la diversidad en todo sentido:

“El latino es mucho más informal que el español. El español es más frío. El latino te dice: ‘está todo bien’ y está todo bien. Lo conocés y al otro día te da un abrazo y ya somos amigos y después ves si realmente formás una amistad (...) El español es más distante y más estructurado en muchas cosas (...) Por ahí es más desestructurado en muchas otras cosas, por ahí no tiene problemas si alguien es gay, por ahí el latino es más estructurado en esas cosas, pero es mucho más ‘descontracturado’ (...) Como que el otro [el español] es más hermético, entonces para que vos llegaras a tener terrible relación con un español (...) son otros procesos” (Fossati, 2010).

Los entrevistados percibieron a los españoles como personas más *liberales*, lo cual conduce a que las interacciones entre hombres y mujeres –e incluso entre personas del mismo sexo²⁶– sean más directas, desinhibidas y libres de los prejuicios que frecuentemente existen en Uruguay. De acuerdo con el Portavoz del gobierno español,

²⁶ Un indicador significativo en este respecto es el hecho de que España fue el cuarto país del mundo –después de Holanda, Bélgica y Canadá– en permitir el matrimonio entre parejas homosexuales y concederles todos los derechos de las parejas heterosexuales, incluyendo la adopción. La modificación del Código Civil se produjo el 30 de junio de 2005 tras obtener votos suficientes en el Congreso de Diputados para levantar el veto que el Partido Popular había opuesto en la Cámara de Senadores (El País, 2005).

“los jóvenes españoles actuales son extremadamente permisivos y tolerantes. Parten del principio de que nuestra sociedad es una sociedad compleja en la que hay una pluralidad de valores que deben ser aceptados y respetados, aunque no sean compartidos (...) Este sería el rasgo fundamental que define a los jóvenes actuales: tolerancia y permisividad moral, pero sin compromisos. En su extremo se llega a un cierto relativismo moral, según el cual no hay valores absolutos y todos los comportamientos son igualmente aceptables” (2002:428).

La falta de compromisos de la que aquí se habla es una posible explicación a la observación de los retornados uruguayos de que los españoles suelen conocer poco de asuntos globales y, en general, de asuntos de interés común: “un ejemplo de la actitud de falta de compromisos que se aprecia en los jóvenes lo ofrece el escaso interés que muestran por lo público en general y por lo político en concreto” (Portavoz del gobierno, 2002:429).

La tendencia a la tolerancia y permisividad moral de la juventud española se percibe como una instancia más del proceso de modernización del país luego de la caída de Franco y el advenimiento de la democracia, mencionado anteriormente:

“Uno de los cambios que está más documentado en todos los estudios sobre la evolución de las actitudes y valores de los españoles es la tendencia hacia una mayor tolerancia con las personas que tienen otras ideas y, en general, con las ideas de los demás. No cabe duda de que este es un cambio estrechamente relacionado con la consolidación de una cultura democrática” (Portavoz del gobierno, 2002:419).

Así, los entrevistados se sorprendieron al ver que en España es común que la mujer tome la iniciativa a la hora de entablar contacto con intenciones amorosas o sexuales con un hombre, sin por ello ser vista bajo una luz negativa como suele ocurrir en Uruguay. Al respecto, Franco Cinquegrana asegura lo siguiente:

“[Los españoles] son 300 veces más liberales que nosotros (...) Las chicas son distintas (...) Acá [en Uruguay] las chicas son mucho más reservadas, no hablan con cualquiera (...) Allá [en España] les empezás a hablar y te hablan al toque (...) Son muchísimo más lanzadas. Por ejemplo, acá que venga una chica a decirte algo es una loca. Allá, era lo normal. Los primeros días decíamos: ‘¿y esto qué es? ¿Me estás jodiendo?’. Y al revés los ‘flacos’. Acá vas a un boliche común y está lleno de ‘buitres’ tratando de ‘laburarse’ chicas. Allá a los ‘flacos’ no les importan las chicas, se quedan ahí tirados, tomando, no les importa nada y no hay drama que venga una chica y los encare (...) No son prejuiciosos, son liberales (...) Ellos son liberales y acá no” (Cinquegrana, 2010).

La premisa general que subyace a las observaciones en el caso de España parece ser, nuevamente, el culto al individuo y a su libertad personal para construirse a sí mismo en todo sentido: desde su apariencia física hasta su orientación sexual y, a partir de esa premisa, interactuar con los demás. También en este punto se verifica una cuota de

pragmatismo propio de una sociedad que vive en el hoy y que no deja nada para mañana:

“Los jóvenes españoles de fin de siglo (...) tienden a vivir cada vez con mayor intensidad el presente (...) Este hecho tiene que ver, sin duda, con un cambio hacia el predominio de valores más hedonistas en la juventud actual” (Portavoz del gobierno, 2002:430).

Florencia Bogliolo coincide con Franco Cinquegrana en reconocer a los españoles como personas sumamente liberales:

*“[Los españoles] son más liberales (...) La mujer va mucho más para adelante (...) Se la libera de esa presión social de ‘sos p***’ (...) Hay una libertad sana en cuanto a que si un hombre puede estar con 40 tipas, ¿por qué una tipa va a ser p*** por estar con 40 tipos? (...) Hay cero tabú con la homosexualidad (...) Desde la ropa, hasta la orientación sexual, hasta lo que sea, hay mucha libertad, mucha aceptación y mucha tolerancia que acá [en Uruguay], no” (Bogliolo, 2010).*

Esta característica de la cultura española está íntimamente vinculada con el destape que vivió su sociedad al término de la dictadura de Francisco Franco (1939-1975), a fines de los años '70 y principios de los '80, cuyo objetivo era transformar al país después de décadas de represión. Uno de los movimientos de contra cultura más destacados dentro de este proyecto fue la *movida madrileña*, que, si bien representó el renacimiento cultural de Madrid con la democracia, afectó a todo el país (Fusi en Stapell, 2009). Su propósito era crear una sociedad más permisiva que hasta entonces el franquismo había reprimido con dureza (Nash en Stapell, 2009). Así, Elizabeth Nash compara la *movida madrileña* con los *swinging sixties* de Londres (década del '60) en el sentido de que cada uno de estos movimientos

“reflejó un rechazo jubiloso y hedonista del conservadurismo político y la conformidad social, especialmente para la juventud de clase media y los estudiantes. Ambos movimientos estimularon el florecimiento de una creatividad artística que fue enérgicamente impulsada por drogas en un clima nuevo de tolerancia, y por alcohol. Y ambos se deleitaron en una nueva libertad sexual” (Nash en Stapell, 2009:352)²⁷.

Es en este contexto de libertad en el que se rompen tabúes no solo de la sexualidad hetero, sino también de la sexualidad de lo que hoy se conoce como la comunidad LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero): “representando un corte abrupto

²⁷ “Each reflected a joyous, hedonistic rejection of political conservatism and social conformity, especially for middle-class youth and students. Both movements spurred a flowering of artistic creativity that was energetically fuelled by drugs in a newly tolerant climate, and by alcohol. And both revelled in a new sexual freedom” (Nash en Stapell, 2009:352. Traducción de la autora).

con el régimen de Franco, la *movida* también consagró una mayor coexistencia mediante la inclusión de estilos de vida alternativos. Dentro de la *movida*, los gays y lesbianas proclamaron libremente su orientación sexual por primera vez” (Stapell, 2009:359)²⁸.

En suma, la *movida madrileña* fue la reacción de la sociedad española a casi cuatro décadas de represión franquista y sentó las bases para una nueva identidad española en la era democrática:

“casi todo lo relacionado al movimiento era opuesto al régimen de Franco: lo nuevo vs. lo viejo, lo abierto vs. lo cerrado, la noche vs. el día, la promiscuidad vs. la castidad, el color vs. lo gris y lo popular vs. lo elite (...) [la *movida madrileña*] fue parte de un proceso complicado para reconstruir una España democrática y españoles democráticos a raíz de la dictadura” (Stapell, 2009:365)²⁹.

Sin perjuicio de lo anteriormente dicho, cabe aclarar que persiste en el país europeo un sector de la población que todavía adscribe a los valores de la España más tradicional, es decir, pre-modernización. De acuerdo con el Portavoz del gobierno de ese país, la subsistencia de los valores de antaño se verifica en personas de mayor edad, nostálgicos de la vida durante la dictadura de Franco, cuya ideología tiende hacia la extrema derecha. A ellos se oponen las nuevas generaciones, nacidas bajo los primeros años de la vuelta a la democracia, que impulsan la modernización del país:

“La edad y la ideología política de los españoles dejan sentir una clara influencia con la valoración que se hace del cambio que se ha producido en los rasgos morales de la sociedad, de modo que se contraponen una visión optimista y progresiva, propia de las generaciones más jóvenes, que concibe esta evolución como una suerte de ‘mejoría moral’ caracterizada porque los españoles de hoy somos más libres, más felices y, en definitiva, mejores ciudadanos, frente a otra visión pesimista, más común entre las generaciones mayores que conciben el cambio como un proceso de ‘deterioro moral’ que lleva hacia ciudadanos más egoístas, menos responsables, menos respetuosos y, en definitiva, menos felices” (2002:419).

²⁸ “Representing a distinct break from the Franco regime, the *movida* also embodied greater coexistence through its inclusion of alternative lifestyles. Within the *movida*, gays and lesbians proclaimed their sexual orientation openly for the first time (Stapell, 2009:359. Traducción de la autora).

²⁹ “Almost everything about the movement was the opposite of the Franco regime: new vs. old, open vs. closed, night vs. day, promiscuity vs. chastity, colour vs. greyness and popular vs. elite (...) It was part of a complicated process of remaking a democratic Spain and democratic Spaniards in the wake of the dictatorship” (Stapell, 2009:365. Traducción de la autora).

2.3 Territorialidad

Para Hall, “la territorialidad en los humanos está altamente desarrollada y fuertemente influenciada por la cultura” (1991:10)³⁰. Sin embargo, el concepto del espacio es único para cada cultura y difiere según esta se ubique entre las de alto o bajo contexto. Así, en culturas de alto contexto el espacio es comunal y sus integrantes se sienten cómodos compartiéndolo y ubicándose próximamente unos de otros. En cambio, en las culturas de bajo contexto el espacio se divide y es privado, ya que cada persona es dueña de su propia zona de comodidad (University of the Pacific, 2010).

En *La dimensión oculta* (1978), Hall acuñó el término *proxémica* para designar “el uso que hace el hombre del espacio en cuanto que es un aspecto de su cultura; es decir, la distancia para conversar, la planificación y utilización de los espacios” (Hall, 1978:213). La proxémica difiere significativamente en las culturas de alto contexto y las de bajo contexto. En este sentido, Hall afirma que “la territorialidad (...) está particularmente desarrollada entre los Americanos. Los Americanos tienden a establecer lugares que etiquetan ‘míos’” (1991:10)³¹. En EEUU, la distancia física entre las personas es la materialización de la distancia emocional y psicológica que suele caracterizar a las relaciones interpersonales en tal país. De la misma forma que los entrevistados se impactaron por la frialdad de los vínculos entre amigos y compañeros de clase, también sufrieron un shock con la práctica cultural estadounidense de mantener una distancia física mucho mayor que la acostumbrada en Uruguay durante las interacciones cara a cara. Esta proximidad es, a su vez, consecuencia del mayor grado de familiaridad y calidez que suele asociarse a los vínculos entre personas de culturas de alto contexto como Uruguay y otros países latinoamericanos.

Las dimensiones de los diversos espacios apropiados para las distintas situaciones de interacción social están delimitadas con exactitud en la cultura estadounidense. Así, su proxémica describe la longitud de los siguientes espacios (University of the Pacific, 2010):

³⁰ “In humans territoriality is highly developed and strongly influenced by culture” (Hall, 1991:10. Traducción de la autora).

³¹ “Territoriality (...) is particularly well developed in the (...) Americans. Americans tend to establish places that they label ‘mine’” (Hall, 1991:10).

- Público: diez o más pies (tres metros) de distancia para congregaciones a grande escala.
- Social: entre cuatro y 12 pies (de uno a cuatro metros) de distancia para interacciones profesionales o de ocio.
- Personal: de 18 pulgadas a cuatro pies (entre 45 centímetros y un metro) de distancia entre una persona y otra, divididas en una zona interna de 18 a 24 pulgadas (entre 45 y 60 centímetros) para interactuar con amigos cercanos, pareja y conocidos de confianza, y otra zona externa de dos a cuatro pies (60 centímetros a un metro) para interacciones sociales más casuales.
- Íntimo: entre cero y 18 pulgadas (de cero a 45 centímetros) de distancia reservada exclusivamente para la pareja, amigos íntimos y la familia cercana.

Sin embargo, en las culturas de alto contexto, como Uruguay, el espacio personal está delimitado por la misma distancia que en las culturas de bajo contexto, como EEUU, define al espacio íntimo.

“Para los estadounidenses, la distancia óptima para la conversación social normal puede ser medida parándose cara a cara con un individuo, extendiendo el brazo y apuntando el dedo pulgar a la oreja de la otra persona (...) y para Latinoamérica (...) la distancia será más cercana (aproximada al poner la palma de la mano contra la espalda de la otra persona) (...) Esto puede resultar en conversaciones nerviosas y embarazosas que, si se combinan con el tacto, incomodan a los estadounidenses” (University of the Pacific, 2010)³².

Es en este punto que ocurren las disonancias descritas por los entrevistados, quienes, acostumbrados a interactuar más próximamente con sus interlocutores, se vieron en la necesidad de moderar su cercanía para adaptarse a los nuevos códigos proxémicos y no incomodar a los estudiantes autóctonos. Todos los entrevistados demuestran haberse adaptado con éxito a la nueva proxémica, pero asimismo reconocen haber extrañado en todo momento la cercanía en las miradas, el contacto, los saludos; una cercanía que, como se verá más adelante, encontraron en otros estudiantes de América Latina. Para Martín Barrios, la distancia socialmente aceptada en EEUU fue un enigma:

³² “For US-Americans, the optimal distance for normal social conversation can roughly be measured by standing face-to-face with an individual, extending your arm, and sticking your thumb into the person’s ear (...) For Latin America (...) the distance will be closer (approximated by putting the palm of your hand against the back of their head (...) This can result in some very uncomfortable and nervous conversations and, when combined with touching, make US-Americans very uncomfortable” (University of the Pacific, 2010. Traducción de la autora).

“La distancia es otro tema (...) Fue de las cosas que más me llamaron la atención. El uso del espacio es como el gran tema. La famosa ‘American bubble’ [burbuja americana], que para todo tienen un espacio que para nosotros termina cuando termina tu cuerpo, pero para ellos termina con algo extra que no entendés qué es. Me pasaba que tenía una persona que quería pasar por al lado mío pero tenía, no sé, medio metro o un poco más para pasar, pero me decía ‘excuse me’ [permiso]. Entonces decís: ‘¿qué? ¿Me tengo que correr? Pero podés pasar perfectamente sin ninguno tocarse’ (...) Podía pasar, pero te pide permiso para pasar. O sea, necesita otro espacio que va más allá de tu cuerpo” (Martín Barrios, 2010).

Una de las manifestaciones más claras de la diferencia en los espacios de comodidad para las interacciones sociales es el saludo. En consonancia con un espacio personal y social más amplio que el de Uruguay, en EEUU el saludo predilecto entre dos personas que no se conocen es el apretón de manos, incluso si esas personas son jóvenes y mujeres. Luego de una introducción inicial, dichas personas se convierten en *conocidos* y el saludo suele cambiar por un *hola* y una sonrisa o simplemente un contacto visual y un pequeño gesto facial de reconocimiento hacia el otro. En cambio, en Uruguay, el saludo por excelencia es el beso en la mejilla, sobre todo para personas jóvenes y mujeres, tanto en la primera presentación como en encuentros posteriores. En el caso de los hombres, el rito social es un poco más intricado, puesto que depende de otros factores como la edad (los más adultos tienden a preferir el apretón de manos), las circunstancias que rodean a la presentación, y demás. Si bien hay flexibilidad según el contexto, es posible afirmar que el saludo tradicional en EEUU es el apretón de manos y en Uruguay, el beso en la mejilla. El rito del saludo es una de las representaciones más contundentes del grado de distancia o cercanía emocional y física que caracteriza a las interacciones en EEUU y Uruguay, respectivamente.

Casi todos los entrevistados prefirieron ajustarse al uso social del apretón de manos para no incomodar a los estadounidenses, aunque, a su vez, ellos mismos se sintieran incómodos. Luego de un tiempo en EEUU, los entrevistados se acostumbraron a la práctica, pero continuaron, de todos modos, sin entender completamente su lógica ni sentirse totalmente cómodos con ella. Tal es el ejemplo de Sofía Klot:

“[Los estadounidenses] mantienen una distancia respetuosa (...) El ‘personal space’ [espacio personal] de ellos al que no les gusta que se acerquen (...) o el tema de saludar con un beso, eso tampoco les gusta mucho (...) Nosotros no lo hacíamos (...) Además, al principio no sabés cómo saludar, porque decís: ‘hi’ [hola] y te quedás mirando y para ellos es normal o les das la mano, pero le das la mano a la gente adulta, mayor, y era raro. Después al final nos terminamos acostumbrando” (Klot, 2010).

Maia Kaplán también se acostumbró al saludo más distante pero sigue sosteniendo que no es la forma de saludar que ella prefiere:

“Para mí son mucho menos espontáneos [los estadounidenses] (...) No los vi tan naturales (...) Ya la forma de saludarte te dice todo. Vos acá [en Uruguay] saludás y das beso seguro y ahí [en EEUU] es: ‘heey’ [hola] así con la manito o te dan la mano. Después te acostumbrás, pero al principio es medio frío. Nunca te van a dar un abrazo o te dan ese abrazo medio ‘trucho’ ¿viste? (...) Saludarse así no existe. O te presentás con tu nombre, así con la mano, con una chica de tu edad. No existe” (Kaplán, 2010).

Una experiencia interesante es la de Michelle Belitzky, quien decidió mantener el saludo tradicional uruguayo y darle un beso en la mejilla a todo aquel que conociera en EEUU –aunque eso los incomodara– como forma de transmitirles su cultura, lo que ella conoce y aprecia, y al mismo tiempo mostrarles su manera de ser sociable, afectuosa y simpática. En este sentido, el beso en la mejilla se convierte en la seña distintiva de una *forma de ser uruguaya*, una manera de presentarse ante el nuevo país con las costumbres propias como emblema. En esa situación fueron los estadounidenses quienes debieron acostumbrarse a la forma de saludar de Michelle, con lo cual se produjo un aprendizaje en sentido inverso. Entonces, no solo es el estudiante de intercambio el que aprende de la cultura anfitriona, sino también las personas del país de destino quienes aprenden del alumno internacional. Se produce, así, un intercambio muy rico que brinda a ambas partes nuevas habilidades interculturales. Afirma Michelle:

“Culturalmente en realidad lo que me pasaba era la frialdad, la distancia que mantienen ellos [los estadounidenses] y que nosotros no la mantenemos tanto. Me costaba no saludar a la gente con un beso (...) porque me tenía que poner a pensar que no tenía que saludar con un beso y no podía, entonces yo directamente iba, me presentaba y hasta hoy la gente de allá se ríe porque yo les decía siempre: ‘hello, I’m Michita, I’m from Uruguay’ [hola, soy Michita, soy de Uruguay] y les daba un beso. Entonces yo decía: ‘bueno, yo soy de Uruguay y en Uruguay se da beso. Si no te gusta, bueno’ (...) Después se acostumbraron y ahora lo extrañan, porque me dicen: ‘ay, nadie me saluda como vos’ (...) Fui a una fiesta y había unos chicos y unas chicas y los fui a saludar con un beso (...) y fue poco bien recibido y ahí les comenté: ‘bueno, perdonen, lo que pasa es que en mi país se saluda con un beso y no estoy acostumbrada a saludar así a lo lejos’. Entonces, después de eso se enganchan con que sos de otro país” (Belitzky, 2010).

En España, por su parte, el concepto del espacio también implica un distanciamiento entre las personas, pero no en el mismo sentido que en EEUU, donde la separación física es real y constatable, sino de una manera más simbólica, que los entrevistados reconocieron especialmente en las reuniones de tipo social. A diferencia de Uruguay, donde el hogar es un lugar de encuentro entre amigos, en España las casas tienden a ser

de puertas cerradas y este tipo de reuniones suelen concretarse en espacios públicos como restaurantes, pubs y cafés. Asegura Marie Louis Graff: “No esperes ser invitado a la casa de un español. Los españoles raramente entretienen a extranjeros o extraños en sus propios hogares” (1993:194)³³.

Los estudiantes de intercambio uruguayos vivieron este límite en el acceso al hogar –uno de los lugares más personales e íntimos– como una reafirmación de la distancia emocional y psicológica que suele caracterizar a las relaciones interpersonales en dicho país. Este impacto cultural lo experimentó Patricia García, egresada de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Católica del Uruguay, que cursó un semestre académico en la Universidad Pontificia de Salamanca en el 2009:

“[Los españoles] no llegan a abrirse lo suficiente como para hacer amigos. Aparte de la diferencia cultural que hay. Por ejemplo, en España vos quedás con alguien y no quedás a tomar una cerveza en tu casa (...) o a hacer una cena en tu casa, no. Quedás en un bar, porque ellos no abren las puertas de sus casas para sus amigos. Si vos querés quedar con alguien, bueno, quedás en un bar, en un boliche, en tal lado, pero no decís: ‘bueno, venite a tomar una cerveza a casa que hace frío afuera’ o ‘venite a comer unas hamburguesas a casa’ (...) Es su cultura, son así (...) Para ellos, un cumpleaños se hace en un bar, en un restaurante, en un boliche, no en tu casa. No existe eso. Entonces, ya ‘de pique’ es como: ‘bueno, te pongo una distancia’. A mí me pasó de tener grupos de estudio con gente que no conocía y yo decía: ‘bueno, vénganse para casa’ y ‘no, no, no, mejor quedamos en el bambú’ y ¿un domingo al mediodía ir a estudiar a un bar, cuando estando en casa puedo estar de pijama? No, eso no. Entonces, ‘de pique’, creo que ellos se cierran bastante con eso” (García, 2010).

Lo mismo le sucedió a Florencia Sarasola, cuyas palabras reflejan cómo los españoles, y en mayor medida los estadounidenses, tienden a imponer una distancia como forma de delimitar lo que culturalmente consideran espacio público y espacio privado. En culturas de bajo contexto, más aspectos de la vida caen en esta esfera íntima, siendo el hogar uno de ellos, mientras que en culturas de alto contexto, más aún si se trata de un país de dimensiones tan pequeñas como Uruguay, predomina un sentimiento de familiaridad, el clásico *todos nos conocemos*, que lleva a sus integrantes a compartir más. Asegura Florencia:

“Hay una diferencia cultural muy grande y es que los españoles no son de abrirte la casa. No te invitan a tu casa. Nosotros, en ese sentido, tenemos una diferencia cultural muy grande (...) Ellos resguardan mucho más su intimidad, solo para los más cercanos y la familia (...) Me puedo tomar todos los días una caña después del trabajo contigo, pero invitarte a mi casa, invitarte a mi cumpleaños, no. En ese sentido, creo que son mucho más reservados. Nosotros, creo que por haber descendido de inmigrantes, cuando viene alguien lo primero que hacemos es

³³ “Don’t expect to be invited into a Spaniard’s home. Spaniards rarely entertain foreigners or strangers in their own houses” (Graff, 1993:194).

tratar de incorporarlo, sentimos la necesidad de integrarnos con el resto. Ese sentido de comunidad hace que seamos mucho más abiertos y compartamos todo. Yo te puedo contar mi vida sin ningún problema” (Sarasola, 2010).

2.4 Temporalidad

En las culturas de alto contexto el tiempo es *policrónico*, a diferencia de las de bajo contexto en las que es *monocrónico*:

“El tiempo M subraya la planificación, la segmentación y la puntualidad. Los sistemas de tiempo P se caracterizan porque varias cosas suceden a la vez. Acentúan la participación de los individuos y la realización de las transacciones en lugar de la adhesión a planes preestablecidos” (Hall, 1978:24).

Así, mientras que “la gran mayoría de los Americanos crecieron en sistemas de tiempo monocrónico” (Hall, 1991:14)³⁴, las culturas de América Latina se consideran policrónicas (Hall, 1991).

El tiempo policrónico no se somete fácilmente a calendarios, sino que las necesidades de las personas prevalecen ante mantener una agenda fija. El tiempo se percibe como un proceso que pertenece a otros y a la naturaleza y por ello todo cambio es lento y gradual (University of the Pacific, 2010). De acuerdo con Hall, “el tiempo policrónico se caracteriza por la ocurrencia simultánea de muchas cosas y por una gran implicación con las personas. Se enfatiza más el completar transacciones humanas que el atenerse a calendarios” (1991:14)³⁵.

Por el contrario, el tiempo monocrónico admite la realización de una única tarea a la vez y en determinado momento, en pos de lograr la máxima eficiencia. El tiempo es un bien propio, que puede usarse o ahorrarse según la propia conveniencia. En consecuencia, el cambio depende de cómo uno utiliza su tiempo y por ello puede ser rápido y ofrecer resultados inmediatos (University of the Pacific, 2010). Según Hall,

³⁴ “The great majority of Americans grew up in monochronic time systems” (Hall, 1991:14. Traducción de la autora).

³⁵ “Polychronic time is characterized by the simultaneous occurrence of many things and by a great involvement with people. There is more emphasis on completing human transactions than on holding to schedules” (Hall, 1991:14. Traducción de la autora).

“en culturas monocrónicas, el tiempo se experimenta y utiliza de manera lineal (...) El tiempo monocrónico se divide naturalmente en segmentos; se programa y compartimenta, lo cual hace posible que una persona se concentre en una cosa a la vez. En un sistema monocrónico, el calendario tiene prioridad ante todo lo demás y se trata como si fuera sagrado e inalterable. El tiempo monocrónico se percibe como algo tangible: las personas hablan de él como si fuera dinero, como algo que puede ser ‘gastado’, ‘ahorrado’, ‘desperdiciado’, y ‘perdido’. También se usa como un sistema de clasificación para ordenar la vida y establecer prioridades” (1991:13)³⁶.

El sistema de tiempo que una determinada cultura posee repercute en todas sus otras características, tal como se puede apreciar en el cuadro 4.1 que sigue a continuación.

Cuadro 4.1 Culturas monocrónicas vs. Culturas policrónicas

Culturas monocrónicas	Culturas policrónicas
Hacen una cosa a la vez.	Hacen muchas cosas a la vez.
Toman muy seriamente los compromisos (plazos, calendarios).	Consideran a los compromisos como un objetivo para cumplir, si es posible.
Son de bajo contexto y requieren información.	Son de alto contexto y ya poseen información.
Se comprometen con la tarea.	Se comprometen con las personas y las relaciones humanas.
Adhieren religiosamente a planes.	Cambian planes con frecuencia y fácilmente.
Se preocupan por no molestar a otros, siguen reglas de privacidad y consideración.	Se preocupan más por aquellos con quienes tienen vínculos cercanos (amigos, familiares, socios) que por la privacidad.
Tienen gran respeto por la propiedad privada, rara vez piden prestado o prestan.	Prestan y piden prestado cosas con frecuencia y fácilmente.
Enfatizan la prontitud.	Basan la prontitud en la relación.
Están acostumbrados a las relaciones de corto plazo.	Tienen una fuerte tendencia a construir relaciones de por vida.

Fuente: Elaborado a partir de Hall, 1991:15. Traducción de la autora.

³⁶ “In monochronic cultures, time is experienced and used in a linear way (...) Monochronic time is divided quite naturally into segments; it is scheduled and compartmentalized, making it possible for a person to concentrate on one thing at a time. In a monochronic system, the schedule may take priority above all else and be treated as sacred and unalterable. Monochronic time is perceived as being almost tangible: people talk about it as though it were money, as something that can be ‘spent’, ‘saved’, ‘wasted’, and ‘lost’. It is also used as a classification system for ordering life and settling priorities” (Hall, 1991:13. Traducción de la autora).

Los entrevistados admitieron tener especial dificultad en adaptarse tanto a los tiempos de EEUU como a los de España, aunque en dos sentidos diferentes: a la extrema puntualidad que se acostumbra en el país anglosajón y a las habituales siestas diarias y los días festivos cuando cesa la actividad en el país europeo. Este impacto cultural se produce, en el primer caso, por la costumbre uruguaya de aparente *impuntualidad* y, en el segundo caso, porque el hábito de la siesta no se aplica en Montevideo, de donde provienen todos los integrantes de la muestra (tal vez todavía sea una costumbre en el interior del país, donde el ritmo de vida es más desacelerado que en la capital).

La extrema puntualidad estadounidense es la manifestación más visible de su concepto de tiempo monocrónico, según el cual cada tarea se realiza a su propio tiempo y solo cuando se completa una se puede dar paso a la siguiente. En cambio, la aparente impuntualidad de los uruguayos es la materialización de su concepto de tiempo policrónico, por el cual muchas tareas se ejecutan simultáneamente y, por ello, es entendible e incluso esperable un retraso de algunos minutos para las actividades estipuladas. Esta norma se aplica para los compromisos más formales –como asistir a clase– pero también para los eventos sociales –como una fiesta–. Así, en Uruguay suele existir una tolerancia de algunos minutos al comienzo de cada clase para tomar asistencia a los alumnos y se espera un retraso aún mayor para el arribo de invitados a una reunión social. En cambio, en EEUU no existe tal tolerancia para tomar asistencia y las reuniones suelen empezar a la hora indicada.

“La mayoría de los Americanos lleva una agenda y vive de acuerdo con sus calendarios. Siempre se esfuerzan por llegar a tiempo a los compromisos. Para los estudiantes internacionales, los estudiantes Americanos siempre parecen estar apurados y frecuentemente esto los lleva a parecer groseros. Sin embargo, esta actitud hace que los Americanos sean eficientes y generalmente pueden hacer muchas cosas, en parte porque siguen sus agendas” (EducationUSA, 2010:140)³⁷.

Este uso social representó un problema para muchos de los entrevistados, como Jennifer Viñas-Forcade:

“No estaba preparada para algunos estándares de puntualidad. Son re puntuales [los estadounidenses] y yo soy impuntual hasta para acá [Uruguay] pero acá es tolerado y allá no.

³⁷ “Most Americans keep some kind of appointment calendar and live according to schedules. They always strive to be on time for appointments. To international students, American students seem to always be in a hurry, and this often makes them appear rude. However, this attitude makes Americans efficient, and they usually are able to get many things done, in part, by following their schedules” (EducationUSA, 2010:140.Traducción de la autora).

No estaba preparada para ese tipo de cosas y como que tenés que manejar las cosas con muchísimo más tiempo. Acá empieza el año y bueno, si no conseguís el libro, fotocopiás unos capítulos de a poco y ta. Allá tenés que tener el libro antes, porque después no hay (...) El primer semestre fui a contra mano (...) Frustración tras frustración de tener que ir corriendo para todos lados” (Viñas-Forcade, 2010).

Si en EEUU el tiempo es dinero, en España el tiempo es sagrado a la hora de la siesta, los días festivos o los domingos.

“La siesta ha entrado en la tradición española como importante costumbre (...) En los hábitos laborales españoles, existen dos horas de pausa-descanso al mediodía que algunos trabajadores emplean para almorzar y esbozar una corta siesta (...) Muchos países europeos, y sobre todo latinoamericanos, han sido influenciados por la siesta española” (Cruz y Hermida, 2006:15).

Los entrevistados tuvieron dificultad en adaptarse al cese de actividad que implicaban los feriados frecuentes, las siestas diarias y los domingos. Si bien dicho tiempo libre es una oportunidad de descansar, viajar y socializar, también representa un obstáculo para la concreción de ciertas tareas, como abastecerse y hacer trámites. Al ser todos de Montevideo, los entrevistados no estaban acostumbrados a ver los negocios cerrados por la siesta de media tarde o los domingos cuando todo deja de funcionar. Tal es el caso de Florencia Sarasola:

“Cosas que te llaman la atención, por ejemplo, es que los domingos no hay actividad. Shoppings como shoppings no hay, son más bien galerías (...) Las galerías están cerradas. De las tiendas, solo la parte turística capaz que está un poco abierta. No hay restaurantes, no hay nada. Los primeros domingos nos sentimos horriblemente. Decíamos: ‘bueno, vamos a caminar’, pero no hay nada. Es horrible” (Sarasola, 2010).

Lo mismo le sucedió a María Noel Martinelli, a quien le costó adaptarse a la costumbre española de dormir la siesta: *“Lo que más me llamó la atención cuando llegamos (...) fue el tema de la siesta, el horario de la siesta. Eso me costó pila, porque cerraba todo. El primer día que llegamos, estaba todo cerrado” (Martinelli, 2010).*

Más aún, este *tiempo muerto* en el que todo cierra en España puede interpretarse como otra muestra de la indiferencia y poca disposición que los entrevistados reconocieron en los españoles, porque sus horarios no contemplaban la eventualidad de alguien que tuviera que realizar un trámite con urgencia, como es frecuente en el caso de los estudiantes de intercambio. Esta visión la tuvo, por ejemplo, Sofía Camaño:

“En España los horarios son muy raros para trabajar, porque atienden desde las nueve de la mañana hasta las 12, cierran y abren como a las tres de la tarde hasta las seis (...) Se para el

mundo de 12 a tres, no hay nada, ni una fotocopidora (...) Yo valoraba mucho más acá [en Uruguay] el esfuerzo de trabajo de las personas. Yo no podía entender cómo allá [en España] había cuatro horas en que paraba el mundo” (Camaño, 2010).

2.5 Aprendizaje

En las culturas de alto contexto, el conocimiento está embebido en la situación, por lo que prima la integración de conceptos y la mirada global. Múltiples fuentes de información conforman el conocimiento, que procede según un razonamiento deductivo, de lo general a lo específico. Las personas aprenden por imitación primero y práctica después. Por lo tanto, el grupo es la estructura preferida para aprender y resolver problemas. Un buen aprendizaje significa aprender con precisión (University of the Pacific, 2010). Agrega Hall: “en culturas de alto contexto (...) la información se propaga rápidamente y se mueve casi como si tuviera vida propia” (1991:23)³⁸. “Las personas policrónicas viven en un mar de información” (1991:16)³⁹.

En las culturas de bajo contexto, por el contrario, la realidad está fragmentada y compartimentada, por lo que se utiliza una única fuente de información para crear conocimiento. El pensamiento es inductivo, de lo específico a lo general, y el foco está puesto en el detalle. Las personas aprenden al seguir direcciones y explicaciones explícitas de otros, pero se prefiere una orientación individual para aprender y resolver problemas. La velocidad es más importante que la precisión a la hora de evaluar lo aprendido, por lo que un buen aprendizaje es un aprendizaje eficiente (University of the Pacific, 2010). De acuerdo con Hall, “en culturas de bajo contexto, como los Estados Unidos, (...) la información está altamente concentrada, compartimentada, y controlada, y, por lo tanto, no es apta para fluir libremente” (1991:23)⁴⁰.

Esta es una de las dimensiones culturales en la que los entrevistados sufren un shock cultural más intenso, puesto que, al emigrar precisamente para estudiar en una

³⁸ “In high-context cultures (...) information spreads rapidly and moves almost as if it had a life of its own” (Hall, 1991:23. Traducción de la autora).

³⁹ “Polychronic people live in a sea of information” (Hall, 1991:16. Traducción de la autora).

⁴⁰ “In low-context countries, such as the United States (...), information is highly focused, compartmentalized, and controlled, and, therefore, not apt to flow freely” (Hall, 1991:23. Traducción de la autora).

universidad del exterior, gran parte de su tiempo transcurre en el contexto de la institución que los acoge. En consecuencia, se enfrentan a una nueva forma de aprender y de enseñar, distinta a la que están acostumbrados en Uruguay. En este sentido, la premisa general que engloba las respuestas de los entrevistados es el enfoque pragmático que caracteriza tanto al sistema educativo de EEUU como al de España y su contraposición con la tradición enciclopédica de enfoque teórico que se asocia con el sistema educativo uruguayo. Es esta diferencia fundamental la que estructura las diversas interpretaciones, percepciones y evaluaciones que los estudiantes de intercambio uruguayos hacen con respecto a los procesos de aprendizaje que vivieron en el exterior.

El pragmatismo del sistema educativo español y estadounidense se manifiesta en el alcance de sus contenidos, puesto que predomina la visión micro y la especialización de los conocimientos, mientras que en Uruguay prevalece la visión macro y la tendencia enciclopédica a abarcar todos los aspectos de un mismo tema. En consecuencia, el conocimiento no se evalúa de la misma forma en dichos países, sino que en EEUU y en España predominan las pruebas de múltiple opción⁴¹, que apuntan a testear conocimientos específicos, a diferencia de Uruguay, donde se busca evaluar la capacidad de desarrollo de un tema a través de preguntas abiertas. Así, los alumnos uruguayos acostumbrados a estudiar volúmenes enteros y escribir numerosas páginas en un examen, se enfrentan en España y EEUU a evaluaciones cortas, para las que estudian menos tiempo o menos cantidad de conceptos, y que pueden aprobar escribiendo lo mínimo o sin tener que escribir nada.

Althen enfatiza la visión pragmática como uno de los ideales de la educación estadounidense: “los Americanos tienden a ver la educación como una actividad *productiva*, mientras que las personas criadas en muchos otros sistemas conciben el proceso educacional como una actividad *receptiva*” (1998:108)⁴². Esto quiere decir que la cultura estadounidense valora la educación que produce resultados tangibles, fundamentalmente un buen trabajo con un alto salario, antes que el aprendizaje por el

⁴¹ Cabe aclarar que el tipo de pruebas puede variar de acuerdo con la carrera, pero la mayoría de los entrevistados recuerdan evaluaciones de estilo múltiple opción, verdadero o falso y completar espacios en blanco.

⁴² “Americans tend to view education as a *productive* activity, while people raised in many other systems conceive of the educational process as a *receptive* activity” (Althen, 1998:108. Traducción de la autora).

aprendizaje mismo. En este sentido, Althen llama a los estadounidenses *anti-intelectuales*, porque

“quieren ver resultados prácticos del tiempo y dinero que gastan. Se espera que los graduados de la secundaria y de la universidad sean personas con un conocimiento general de varias disciplinas hasta cierto punto, pero no al punto de que no puedan hacer nada ‘útil’” (1998:109)⁴³.

La mayoría de los entrevistados considera que este enfoque pragmático no es tan desafiante ni exigente como la orientación teórica y enciclopédica de Uruguay, puesto que al reducir la enseñanza y el aprendizaje únicamente a los requisitos de aprobación de la materia –cuando tales exigencias versan sobre estudios de caso– no se promueve la integración de conceptos y la globalidad de los conocimientos, sino el incorporar únicamente aquellos conceptos que son necesarios, útiles y aplicables al caso en cuestión. Las palabras de Florencia Malo ejemplifican el alcance reducido de los conocimientos y su evaluación que predomina en EEUU:

“Lo que no me gustaba que allá [en EEUU] los ‘tests’ son de opción múltiple (...) No es un tipo de evaluación que me guste particularmente (...) No podías demostrar todo lo que sabías o lo que habías estudiado porque era súper acotado a temas tan pequeñitos dentro de lo que eran los temas que tenías que estudiar, o sea, detalles tan minúsculos que no eran significativos en el conocimiento que tú podías tener de la materia” (Malo, 2010).

Lo mismo describe Alejandra Beisso, pero en el caso de España:

“Los exámenes son múltiple opción (...) Ellos [los españoles] no saben desarrollar un trabajo. Si les pedís desarrollar una monografía de algo o hacer un informe, no tienen ni idea, porque ellos están acostumbrados a contestar ‘sí’ y ‘no’ en todos los exámenes. Son tipo ‘tests’ sus exámenes. Entonces no saben desarrollar un tema” (Beisso, 2010).

Asimismo, la experiencia de Fiorella Bafundo ilustra la poca profundización teórica que los entrevistados encontraron en EEUU:

“Nosotros acá [en Uruguay] estamos acostumbrados (...) a tener mucha teoría. Una de las cosas que a mí me impresionó mucho [en EEUU], por ejemplo, fue una clase que dimos Marx en una clase de 45 minutos (...) y ni siquiera leyendo el texto de Marx. Fue un artículo sobre Marx” (Bafundo, 2010).

⁴³ “They want to see practical results from the time and money they spend. Secondary school and university graduates are expected to be well rounded to some degree, but not to the extent that they cannot do anything ‘useful’” (Althen, 1998:109. Traducción de la autora).

Lo mismo le sucedió a Patricia García, pero en España:

“[En Uruguay] tenemos tremenda base teórica. Nos pasó, en una clase [en España], que dimos Taylor en tres líneas. Yo me quería matar después de haber tenido seis meses al profesor [de la materia Teoría de las Organizaciones en Uruguay] hablándome de Taylor. Casi me muero. Dije: ‘perdón, ¿no profundizan?’, ‘no, no. Esto es lo que tienen que saber de Taylor’. Era para matarse” (García, 2010).

Michelle Belitzky concluye así sobre el nivel de exigencia de sus clases en EEUU:

“Me pareció que era una pavada (...) Me sorprendió, yo tenía otra imagen (...) No podía creer que un parcial fuera ‘multiple choice’ [múltiple opción] y encima con ‘open book’ [a libro abierto] y que la gente no se sacara ‘A’. Yo le decía a mi madre: ‘pero, mamá, ¿son tontos?’ (...) Como todo es ya, así, rápido ‘A’, ‘B’, ‘C’ (...) siento que no tienen la capacidad de hacer un escrito como hacemos acá [en Uruguay] (...) Un profesor me dijo: ‘me impresiona tu capacidad de escribir en inglés’ y yo veía los trabajos de los americanos y en una frase podés no entenderles absolutamente nada de lo que ponen. Están acostumbrados a hacer check, check, check [seleccionar opciones] y no a escribir. Entonces eso me sorprendía, el poco uso gramático que tienen de su idioma, que nosotros [los uruguayos] lo aprendemos de otra forma, porque lo aprendemos de base. A mí me sorprendió que parecían, no tontos, pero sí como que se esfuerzan poco y todo tiene que ser medio ‘facilongo’ (...) Me pareció como que acá [en Uruguay] yo tenía una educación mucho más profunda que la que se tenía allá [en EEUU]” (Belitzky, 2010).

La percepción de poca exigencia académica que comparten la mayoría de los entrevistados que fueron a EEUU parece deberse a que, en dicho país, se pone mayor énfasis en el nivel de posgrado y doctorado que en el de pregrado. Así, Althen sostiene que

“en el sistema Americano, el rigor académico tiende a producirse más tarde que en la mayoría de otros sistemas. En muchas instancias, los estudiantes Americanos no enfrentan requerimientos educativos verdaderamente exigentes hasta que persiguen un título de posgrado (...) Debajo del nivel de doctorado, muchos sistemas ofrecen mayor profundidad en las disciplinas escogidas por los estudiantes que el Americano” (1998:104)⁴⁴.

Josefina Valenti llegó a la misma conclusión, pero en España: *“[El nivel de exigencia] cero. Cero estudio. Yo estudio mucho más acá [en Uruguay] de lo que estudié allá [en España]. Allá estudié un día y salvé un examen con nueve (...) Siento que aprendo mucho más acá, la verdad”* (Valenti, 2010).

En EEUU, la especialización del conocimiento y su evaluación lleva, en opinión de Magdalena Gutiérrez, a una claridad en los objetivos curriculares –que, a su entender, es

⁴⁴ “In the American system, academic rigor tends to come later than in most other systems. In many instances American students do not face truly demanding educational requirements until they seek a graduate (...) title (...) Below the Ph.D. level (...) many systems offer more depth in students’ chosen disciplines than the American one does” (Althen, 1998:104. Traducción de la autora).

sumamente positiva y suele estar ausente en Uruguay—, pero, al mismo tiempo, desestimula el aprendizaje más allá de lo que requiere la materia y entonces conduce a la compartimentación de lo aprendido en detrimento de la globalidad de los conocimientos. Sostiene Magdalena:

“Lo que percibí yo fue maravilloso, en lo que eran las clases, en cuanto a la claridad con respecto a lo que se esperaba del alumno. Estaba todo muy claro lo que tenías que hacer para satisfacer lo que se proponía la universidad con respecto a tu aprendizaje (...) Era todo muy estructurado y la evaluación era clara: ‘bueno, si vos cumplís con esto, esto y esto, ya está. Para nosotros está perfecto. La clase se va a desarrollar de esta, esta y esta manera’. La estructura era bien fuerte y consistente (...) De la mano con esto de que fuera tan estructurado el sistema, a su vez, la debilidad que noté yo fue que saben específicamente lo que se les enseña, pero no se genera necesariamente curiosidad o creatividad con respecto a otros contenidos u otros saberes que no estén incluidos en el currículum. Entonces era muy difícil que alguien trajera a la clase un tema que no perteneciera estrictamente a lo que se estaba tratando. Por ejemplo, me pasó en una clase traer el tema Posmodernidad, que estaba directamente relacionado, y que nadie conocía lo que era la Posmodernidad” (Gutiérrez, 2010).

Florencia Sarasola experimentó lo mismo en España:

“Lo que yo sentí me hizo valorar muchísimo nuestra educación, porque yo entendía que el modelo educativo era muy similar en muchas partes del mundo y no es así (...) Es un esquema distinto [en España]. Lo que importaba muchísimo era el resultado, el examen: ‘¿qué me vas a preguntar en el examen?’, ¿cuánto tengo que estudiar para el examen?’ (...) Era muy difícil, por ejemplo, que integraran (...) conceptos de una materia a otra. Su esquema educativo no fomenta que uno genere un entendimiento global de algo (...) En ese esquema educativo, no encajamos (...)” (Sarasola, 2010).

Como corolario de estas observaciones, se reconoce tanto en los alumnos estadounidenses como en los españoles una falta de curiosidad y avidez de conocimiento que los estudiantes uruguayos sí ven en sí mismos y sus compañeros de clase. Por impartir conocimientos tan específicos, los entrevistados consideran que el sistema educativo de España y EEUU no motiva a sus alumnos a aprender más allá de los objetivos de la asignatura y los requerimientos para aprobarla, mientras que el sistema enciclopédico uruguayo sí valora la profundización que trasciende lo que se enseña exclusivamente en el aula, una cierta *cultura general*, saber *de todo un poco*, que contribuye a una formación más integral.

Así describe su experiencia a este respecto Martín Barrios:

“La universidad me pareció (...) muy poco exigente [en EEUU]. Lo que nos exigían hacer eran cosas bastante básicas (...) A la gente también la veías como menos preparada, incluso siendo su idioma. Te ponías a hablar con ellos y había muchísimas cosas que ignoraban y te das cuenta

que la educación es uno de los temas que no está bueno (...) Cosas que estudiábamos nosotros que ellos no podían creer, como por ejemplo autores. Marx no tienen ni idea de qué es. Hay un montón de cosas que a ellos no les enseñan. Historia, por ejemplo, fue algo que me llamó muchísimo la atención. No tienen ni idea de la Revolución Francesa, las cosas más importantes que marcaron el mundo de la humanidad (...) Ahí te das cuenta que somos un país que mira para afuera (...) En cambio, EEUU, si quiere, puede ser un país perfectamente autosuficiente, desde lo que produce hasta la cultura. Entonces no tiene esa necesidad de mirar para afuera. Me pareció que el nivel de educación no era nada bueno. Me llamó la atención la cantidad de cosas que ignoraban y de lo que se quejaban que les pedían. Les pedían que hicieran un trabajo de una carilla y media y era: '¿cómo? ¡Pah, lo que tengo que hacer!' y yo decía: '¡Por Dios! ¡Estás en la universidad!'" (Barrios, 2010).

Patricia García coincide con esta perspectiva en el caso de España:

"Allá [en España] son 'cuadrados'. Y no es joda que son 'cuadrados'. Estudian lo que el profesor dice en la clase, que es lo que está en la transparencia, que es lo que después el profesor redacta y cuelga en la web. Y de ahí estudian y el examen es múltiple opción y ahí se acabó. Entonces creo que no abren la cabeza a otras cosas, ni siquiera se esfuerzan en profundizar un poco más lo que te dijo el profesor en clase. Entonces van como encaminaditos, todos juntitos en la misma. Todos saben lo mismo, porque el profesor te dicta en clase. Te dicta los puntos y las comas" (García, 2010).

CAPÍTULO V.

RETORNO DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO

CAPÍTULO V. RETORNO DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO

*“Si dejo elegir a mis pies/
me llevan camino del mar”.*
Jorge Drexler

En el capítulo final de esta Memoria de Grado se analiza la experiencia de retorno de los estudiantes de intercambio uruguayos según la teoría de shock cultural inverso que los lleva a negociar entre las lecciones aprendidas en el exterior y la cultura del propio país. Así, se exploran los cambios de paradigmas que experimentan a su regreso con respecto a sí mismos, sus relaciones interpersonales, sus carreras, sus planes laborales y personales para el futuro, la imagen y el vínculo con su país, así como toda otra vivencia de su retorno. Asimismo, se indaga sobre los mecanismos de su reinserción en la sociedad uruguaya, tanto culturales como laborales.

1. Teoría del shock cultural inverso

Luego de un semestre o dos de experiencia académica en el exterior, los estudiantes de intercambio se disponen a regresar a Uruguay. Como ya se anticipó en este análisis, en el retorno se produce la etapa final del proceso de shock cultural, conocida como shock cultural inverso o *reverse cultura shock* en inglés. Esta instancia se define como

“un período de ajuste a la cultura del país de origen y a la integración de lo que uno ha aprendido en el exterior. Un estrés psicológico y emocional que sufren las personas cuando regresan a su hogar luego de una extensa estadía en el exterior. Una etapa emocional y psicológica de re adaptación, similar al ajuste inicial de vivir en el exterior” (World Learning, 2009)¹.

¹ “A period of adjustment to your home culture and of the integration of what you have learned abroad into your life at home. An emotional and psychological stress people go through when returning home after an extended stay abroad. An emotional and psychological stage of re-adjustment similar to your initial adjustment to living abroad” (World Learning, 2009. Traducción de la autora).

Sus características más salientes son la idealización o visión romántica del hogar y la expectativa de una familiaridad total, que conduce a la creencia de que nada ha cambiado durante la experiencia en el extranjero (World Learning, 2009). Al regresar al hogar, el estudiante asume que todo será igual que antes del intercambio, por lo que el shock cultural inverso es la fase menos anticipada y para la cual se está menos preparado. En consecuencia, suele ser la etapa más difícil de sobrellevar (World Learning, 2009).

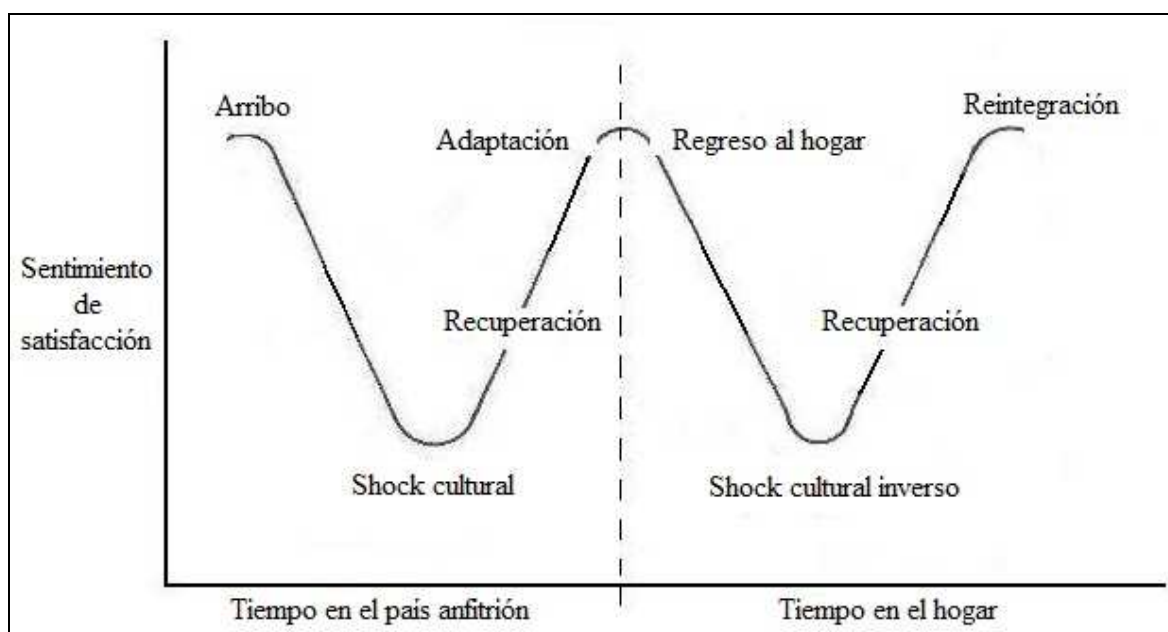
Al igual que el shock cultural, el shock cultural inverso es también un proceso y consta de cuatro fases (World Learning, 2009):

- 1- *Separación* es la etapa que comienza antes de partir del país anfitrión, mientras el estudiante se prepara para regresar a su hogar. Es el momento de las despedidas y los sentimientos de frustración, tristeza y cierta reticencia a *emprender la retirada*.
- 2- *Euforia inicial* es la fase que empieza inmediatamente antes de la partida y se caracteriza por la emoción y anticipación por retornar al hogar. Es la etapa equivalente a la *luna de miel* que inaugura el proceso de shock cultural, en tanto prevalecen los sentimientos de alegría por volver a ver a la familia y los amigos. Sin embargo, la euforia pronto se disipa cuando el estudiante no encuentra en sus interlocutores la receptividad esperada a la hora de relatar su experiencia en el exterior.
- 3- *Irritabilidad y hostilidad* siguen en este proceso, puesto que el estudiante pronto comienza a sentirse como un extraño en su propio hogar. Afloran sentimientos de frustración, enojo, alienación y soledad, así como una actitud excesivamente crítica de la cultura propia. El estudiante siente la pérdida de los amigos y la vida que adquirió en el extranjero y en este momento hace su duelo. La reacción consecuente es el deseo de volver al exterior en busca de la mayor independencia que allí se obtuvo, pero que en el hogar se perdió.
- 4- *Re adaptación* es la instancia final del shock cultural inverso y en ella el estudiante se ajusta gradualmente a su hogar y la cultura propia. Si bien se

retoman viejas rutinas, la vida no es la misma que antes del intercambio, en tanto el estudiante probablemente haya desarrollado actitudes, creencias y hábitos nuevos que cambian su percepción de la realidad. Asimismo, el intercambio puede haber modificado las metas personales y profesionales del alumno. En este momento se produce la negociación entre la cultura propia y las lecciones que se han aprendido en el exterior.

La representación gráfica del proceso de shock cultural inverso también se asemeja a una U, por lo que, unido al gráfico del shock cultural, resulta en una W, como se muestra a continuación:

Gráfico 5.1 Shock cultural inverso



Fuente: University of the Pacific, 2010. Traducción de la autora.

Uno de los estudios más significativos en el campo de la educación internacional se denomina *Beyond Immediate Impact: Study Abroad for Global Engagement (SAGE)* –que podría traducirse como *Más allá del impacto inmediato: Estudios en el extranjero para un compromiso global*– de Paige y otros (2009). Este grupo de investigadores de la Universidad de Minnesota en EEUU se propuso explorar:

“las maneras en que los participantes de programas estadounidenses de estudios superiores en el extranjero se han comprometido globalmente durante sus vidas a partir de sus experiencias en el

exterior y el grado al cual atribuyen estas contribuciones a sus estudios en el extranjero” (Paige y otros, 2009:2)².

Para ello, condujeron una investigación retrospectiva en la que encuestaron a más de seis mil y entrevistaron a más de 60 estudiantes de intercambio estadounidenses, 50 años después de sus estudios en el exterior, provenientes de 22 universidades y organizaciones de intercambio académico-cultural de dicho país (Paige y otros, 2009). En base a los datos cuali y cuantitativos recolectados, los investigadores de SAGE concluyeron que la evidencia empírica demuestra que:

“los alumnos de grado que estudian en el extranjero durante sus años universitarios se comprometen globalmente en una variedad de maneras en los años subsiguientes. Más aún, muchos de ellos atribuyen su compromiso global al haber estudiado en el exterior. Una inversión en estudios en el extranjero, entonces, (...) es una inversión mucho más amplia en el bienestar a largo plazo de la sociedad y del mundo: socialmente, ambientalmente, y políticamente” (Fry & Jon, 2009:40)³.

El estudio SAGE y sus hallazgos constituyen un antecedente valiosísimo para entender y respaldar los resultados de la investigación de esta Memoria de Grado, que se presentarán a continuación.

2. El intercambio como *la mejor experiencia de la vida*

De las entrevistas realizadas para esta investigación se deduce una reticencia inicial de los estudiantes de intercambio a volver a Uruguay. La amplia mayoría de ellos calificó la vuelta como *lo peor* que les pudo pasar e incluso algunos llegaron a compararla con *la muerte* en el sentido de pérdida de un estilo de vida nuevo, pero al que ya se habían acostumbrado, y duelo por la separación de sus amigos y seres queridos en el país de destino. Por ello, no sorprendieron respuestas como las que siguen: “*Cuando volví a Uruguay, me quería matar*” (Kaplán, 2010); “*Cuando volví, me quería cortar las*

² “The ways in which participants in U.S. higher education study abroad programs have become globally engaged during their lives since their overseas sojourns and the degree to which they attribute these contributions to their having studied abroad” (Paige y otros, 2009:2. Traducción de la autora).

³ “Undergraduate students who study abroad during their college years become globally engaged in a variety of ways in subsequent years. Moreover, many of them attribute their global engagement to their having studied abroad. An investment in study abroad then, (...) is a much broader investment in the long term well-being of society and the globe: socially, environmentally, and politically” (Fry & Jon, 2009:40. Traducción de la autora).

venas” (Bogliolo, 2010); “*Lo peor fue cuando volví*” (Viñas-Forcade, 2010); “*Era la muerte para mí irme. Se me salía un pedazo del cuerpo*” (Belitzky, 2010); “*Me daba pila de lástima volver (...) Yo fui re feliz ahí [en España] (...) No quería volver*” (Fossati, 2010), entre otras.

Sin embargo, los entrevistados también aceptan que, así como hubo un momento oportuno para irse, también lo hay para volver. Y volver a Uruguay es *volver a la realidad*, es decir, al trabajo, el estudio, la rutina, la convivencia familiar, los mismos lugares y las mismas personas. En este sentido, el intercambio se vive como un *sueño*, un *gran verano*, una *película* o como *la mejor experiencia de la vida*. Según el estudio SAGE, “abrumadoramente, la experiencia de estudios en el extranjero está entre las experiencias más influyentes de sus vidas [de los retornados encuestados y/o entrevistados], o fue la experiencia con mayor impacto” (Fry & Jon, 2009:13)⁴.

El intercambio permite a los alumnos continuar con sus estudios, pero en un país diferente en el que todo es nuevo y excitante. Además, casi ninguno de los entrevistados trabajó durante su intercambio pero algunos de ellos sí lo hacían en Uruguay, por lo que en el exterior se sienten liberados de la presión de tener que cumplir con obligaciones laborales además de las académicas, familiares y todas las otras que existen en sus vidas. Más aún, muchos de los entrevistados vuelven para terminar de cursar las materias pendientes y/o elaborar sus Memorias de Grado a fin de completar su carrera universitaria, con lo cual retornan a las mismas obligaciones que, con el intercambio, pusieron en pausa, al menos por unos meses. Patricia Fossati resume esta visión idílica del intercambio así:

“Está demás todo lo que viví (...) Fue increíble. Pero esto no es vida, no es realidad (...) ¿Qué tenés que hacer vos en la vida para no hacer nada? Porque íbamos a la facultad (...) pero todos los días nos levantábamos, tomábamos sol, íbamos al cyber café, íbamos a lo de un amigo, a lo de otro, salíamos (...) Tenés que ser millonario para poder vivir así (...) [El intercambio] es el carnaval de La Pedrera, pero en seis meses. Es como un gran verano (...) es como un sueño” (Fossati, 2010).

⁴ “Overwhelmingly, the study abroad experience was among the most influential experiences in their lives, or was the most impactful experience” (Fry & Jon, 2009:13. Traducción de la autora).

La misma percepción la comparte Patricia García:

“El intercambio fueron los seis meses perfectos de mi vida (...) pero quería retomar de alguna manera la vida normal. Esos seis meses fue vivir en una nube (...) Fue una fantasía. Para mí, no es normal en una persona vivir seis meses en Europa. No es que no sea normal, pero no es la realidad pura vivir seis meses en Europa mantenida por tus padres, sola, haciendo lo que querés, viajando adonde querés, conociendo gente, de todo un poco. No es real, la gente no puede vivir mucho tiempo así (...) Fue todo perfecto” (García, 2010).

Añade Fiorella Bafundo:

“Volver a Uruguay era volver a la vida real (...) Se me terminó toda la ‘joda’. Había que laburar, tenía que lidiar con los problemas de mi casa de nuevo, con mi hermana adolescente, con mi madre operada de la columna, con mi abuela viejita que cuando vine se enfermó. Era como: ‘Fiorella, se te pasó tu hora. Ponete a laburar, empezá con la facultad en serio’. Me tuve que hacer un grupo nuevo en la facultad (...) Pero como yo sabía que iba a ser así, porque cuando me fui sabía que ese era uno de los sacrificios que tenía que pagar, tampoco se me vino encima el fin del mundo” (Bafundo, 2010).

3. Cambios personales

Luego de superar la reticencia inicial a volver, los estudiantes de intercambio aceptan la inminencia del retorno y se preparan para regresar a Uruguay, muchos con una visión completamente idealizada del *paisito* y sus expresiones culturales más visibles y típicas: la rambla, el mate, los asados, la playa, los amigos, los domingos en familia. Esta visión romántica del hogar es, como se mencionó anteriormente, un síntoma clave del shock cultural inverso que experimentan los alumnos al volver de su intercambio. Maite Otegui reconoce haber idealizado a Uruguay durante su estadía en el exterior:

“Me di cuenta que, estando allá, hablaba maravillas de Uruguay. Contaba de los asados, de la rambla, de ir a tomar mate, de que, a veces, alrededor de un mate hay charlas y, aunque te estés peleando con alguien, igual te pasás el mate” (Otegui, 2010).

Esta etapa inicial de euforia comienza a desaparecer ante los primeros desafíos de adaptación al hogar. Las familias, del mismo modo que los amigos y la sociedad en general, pretenden tratar a los estudiantes de intercambio de la misma manera que lo hacían antes del viaje, porque creen que son los mismos. Sin embargo, han cambiado como personas y, pronto, esos cambios se hacen visibles y ponen en jaque la convivencia, al menos como solía darse. A este respecto, el principal problema que

enfrentan los estudiantes de intercambio es el choque entre la independencia, autonomía y autosuficiencia que adquirieron en el exterior y las reglas de convivencia familiar a las que deben someterse nuevamente luego del retorno. Tras meses de vivir solos, ocuparse de todas las tareas de la casa –a saber, cocinar, limpiar, hacer las compras, pagar las cuentas, administrar el dinero, y demás– y moverse libremente a toda hora y en cualquier lugar, todos los entrevistados aseguran haber encontrado la independencia que tanto anhelaban antes de irse de intercambio. En el extranjero, se enfrentan permanentemente a situaciones desconocidas, algunas veces adversas, sin contar con la ayuda inmediata de *papá* o *mamá*. De esta manera, ponen a prueba sus capacidades y descubren cuán vastas son. Desarrollan un gran sentido de la autonomía, de hacer uno mismo lo que sea necesario, sin depender de nadie más. En consecuencia, aprenden a valerse por sí mismos y a ser autosuficientes.

Sin embargo, este cambio que los estudiantes de intercambio perciben como sumamente positivo genera ciertos conflictos en la dinámica familiar, que se rige por una libertad de movimiento más restringida en pro de la convivencia del núcleo. Para las familias, esta recientemente adquirida independencia significa desafiar las reglas del hogar. Para los estudiantes, la protección familiar a la que estaban acostumbrados se convierte en una negación de su reciente independencia, un cuestionamiento de sus capacidades e incluso una invasión a su privacidad. En este respecto, Storti manifiesta que:

“probablemente, la mayor frustración para los estudiantes de intercambio retornados es la reaparición repentina de sus padres en sus vidas, no como individuos sino en sus roles de padre y madre. El asunto no es que estos estudiantes sientan que ya no necesitan a sus padres, pero tal vez sientan que ya no los necesitan tanto como antes de irse. En comparación con sus pares que se quedaron en su país, la mayoría de los estudiantes de intercambio madura a un ritmo acelerado durante el transcurso de su viaje en el exterior. Debido a los numerosos desafíos que enfrentan y superan mientras se adaptan a vivir en un país nuevo, lejos de su propio país, y con un lenguaje nuevo, los estudiantes de intercambio tienen mayor probabilidad de ser más independientes y seguros de sí mismos que muchos otros de su misma edad y aún más que sus padres cuando ellos tenían la misma edad–y significativamente, más de lo que sus padres esperan que sean cuando regresan (...) Luego de haber tenido la experiencia de crecimiento de toda una vida, que [el retornado] sea tratado como si nunca se fue de su casa es una pesadilla hecha realidad” (Storti, 2001:140)⁵.

⁵ “Probably the greatest frustration for returning exchange students is the sudden reappearance of their parents in their lives, not the actual individuals, but in their roles as father and mother. The issue here is not that these students feel they no longer need their parents, but that they may feel they don’t need them quite as much as they did before they left. Compared with their peers who stay at home, most exchange students mature at an accelerated pace during the course of their overseas sojourn. Because of the numerous challenges exchanges face and overcome as they adjust to living thousands of miles from home in a new country and to functioning in a new language, they are likely to be more independent and self-assured than others their age and more so than their parents were at the same age—and significantly, more

Este punto es, entonces, uno de los primeros compromisos que el estudiante debe asumir a su regreso: moderar su independencia para adaptarse, nuevamente, a la lógica familiar. Dice Sofía Camaño:

“Para mí, lo primero, lo que me pareció más difícil cuando volví, es que yo estaba acostumbrada a una forma de vida con mis padres: vivo en la casa de mis padres, con las reglas de mis padres, que todos tenemos que respetar, porque nos están bancando. Y me fui seis meses en los que, en definitiva, corrían mis reglas: yo comía cuando quería, yo me lavaba la ropa cuando quería, yo me despertaba cuando quería, yo si no quería salir no salía, no tenía que estar cumpliendo con cenas familiares ni lo que sea. Volver otra vez a eso, a deshacerme de mis reglas y volver a caer en las reglas de la casa, me costó pila. Volver a eso para mí fue un cambio” (Camaño, 2010).

La experiencia de Florencia Bogliolo es aún más intensa:

“Mi familia notó el tema de la independencia, que fue súper complicado cuando llegué (...) Yo me fui de una forma y volví y a mí nadie me hacía la merienda, nadie me hacía la cama, y que llegues y tengas a tu madre que de repente era la que te hacía todo y te lo dé de nuevo, no (...) Una mujer, después de que vive el ser mujer y que podés, sí, obvio que te gusta el mimo (...) pero también ya es ‘no, me estás invadiendo, no soy incapaz, yo puedo’. Fue un aprendizaje, porque yo no era la misma. Y mi padre me decía: ‘sos mi bebé, sos mi bebé’ y yo, por adentro, lo quería matar” (Bogliolo, 2010).

Las cualidades de autonomía, libertad y autosuficiencia que el alumno adquiere luego de su intercambio hacen de éste un proceso de intenso crecimiento personal y madurez. Más aún, el viaje se vive como un momento de encuentro con uno mismo, en el que se adquiere una mayor comprensión de las propias fortalezas y debilidades y, en consecuencia, se conquista una mayor confianza y seguridad en uno mismo, en lo que se es capaz de hacer y ser. Cada situación desconocida y adversa a la que se enfrenta el estudiante de intercambio es una oportunidad para descubrir capacidades nuevas, para probar fortalezas ya conocidas y para superar los límites que, en muchos casos, son autoimpuestos. Sin la presencia de agentes de socialización tan importantes como la familia, los amigos de toda la vida y las instituciones de la propia cultura, el estudiante de intercambio se halla a sí mismo como principal referente de su conducta. Por ende, asume exclusiva responsabilidad de sus actos y decisiones, de sus fracasos y sus méritos. Ante situaciones desconocidas, desfavorables o moralmente ambiguas, son su bagaje cultural, su crianza y sus propios valores los que guían el accionar del estudiante, y ya no el consejo o la reprimenda de sus progenitores. Conocer las habilidades y las

so than their parents expect them to be when they return (...) After having just had the growth experience of a lifetime, for you to be treated as if you had never left home is a nightmare come true” (Storti, 2001:140. Traducción de la autora).

carencias personales y oficiar de juez y gendarme de los propios límites le da al estudiante de intercambio seguridad y confianza en sí mismo por todo lo que se sabe capaz de hacer. El testimonio de Alejandra Beisso ilustra este punto:

“[Con el intercambio] sentí que si me dejás sola en cualquier lado del mundo me las voy a arreglar. Eso a mí me aportó como persona. Fue como una prueba que superé. No tenía a nadie a quien recurrir y me arreglé perfecto. Obviamente, me arreglé con gente que me ayudó, pero no gente que conocía de antes. Hice mis propias redes, de cero” (Beisso, 2010).

Patricia García describe su experiencia así:

“Es natural en uno madurar frente a situaciones (...) distintas a las que viviste toda tu vida. Madurás o madurás (...) Salí, tomé, pero todo eso con un límite, porque yo sabía que si me pasaba algo, mamá y papá no estaban para ir a buscarme (...) El límite te lo tenías que poner vos sí o sí. Allá [en España], los límites te los ponés vos, no te los pone nadie. Para mí, el aprender a ponerme los límites fue muestra de tremenda maduración. Saber que realmente estás solo y que todo lo que te pase lo vas a tener que enfrentar solo” (García, 2010).

Conocer personas nuevas, viajar frecuentemente, cursar estudios en un país distinto, e incluso con una lengua diferente, son situaciones que llevan a los estudiantes de intercambio a adquirir nuevas capacidades y a descubrir habilidades que no creían tener. Esta confianza en sí mismos acarrea, a su vez, una mayor flexibilidad, espontaneidad y apertura a los cambios. Inmersos en una cultura que les es ajena, los estudiantes de intercambio se enfrentan, constantemente, a situaciones que escapan a su control, en las que no saben inmediatamente cómo conducirse, porque no conocen los códigos implícitos. Esta imprevisibilidad, unida a la falta de referentes claros como la familia y los amigos de toda la vida, los obliga a recurrir al ingenio para pensar soluciones creativas a los obstáculos que se les presentan. Como dirían los entrevistados, aprenden a *manejarse*. Así lo afirma Josefina Valenti:

“Acá [en Uruguay] siempre fui medio malcriada (...) Pero allá [en España] estaba sola y a manejarse. Eso me re ayudó en el sentido de realidad, caer un poco en ‘encará tu vida’, ‘hacé algo’, en hacer las cosas por vos, en que si no vas al súper no vas a comer y si no lavás el baño jorobate vos porque es una mugre. Creo que [el intercambio] me ayudó más que nada en ese sentido, en el sentido de aprender a manejarse uno, tanto en cosas de la casa como en el aeropuerto, en organizarse, la facultad, inscribirnos, en el trabajo. Saber manejarte y listo (...) Es una experiencia alucinante, sobre todo por lo que crecés. Crecés a la fuerza, aprendés de todo, porque si no aprendés, te quedaste” (Valenti, 2010).

En un entorno cambiante y con más confianza en sí mismos, los estudiantes de intercambio demuestran, a su regreso, una mayor capacidad para experimentar y tomar riesgos, acompañada por un menor temor a cometer errores, a hacer el ridículo o a pasar

vergüenza. Para superar las dificultades de un entorno desconocido, se ven en la necesidad de sacarse la timidez y animarse a cosas que tal vez no harían en Uruguay. Algunos ejemplos que surgieron de las entrevistas incluyen desde pedir direcciones, pasando por pedir alojamiento a conocidos en distintas ciudades para abaratar los costos de viajar, hasta pedir dinero prestado para pagar un boleto de ómnibus. En este sentido, el intercambio les permite a los estudiantes perder las inhibiciones y atreverse a ser más audaces, sin importar el *qué dirán*. Este fue el caso de Martín Barrios:

“Aprendí muchísimo a desenvolverme solo (...) Si bien yo creo que el idioma [inglés] no fue una barrera para mí, creo que el estar solo y depender de cosas de mí, sí, capaz que hizo que muchas veces me viera afrontado a tener que sacarme la vergüenza de todas formas. Decir desde ‘disculpá, me quedé sin plata. ¿Me podés prestar que me tengo que tomar un ómnibus?’ hasta cosas que me darían mucha vergüenza, pero si las tengo que hacer, las hago. O estar esperando el ómnibus y que no venga y estar en un ‘parking lot’ [estacionamiento] y ver a alguien de mi universidad y decirle: ‘llevame, por favor, me quiero ir’. Capaz que acá [en Uruguay] estaba horas esperando a que llegue alguien y no tenés eso de ‘¿me pasás a buscar?’. Y tenés que hacer algo, estás ahí, te cae la noche y te tenés que ir. Listo, te manejás. Creo que en ese sentido me vi obligado a manejarme, a sacarme la vergüenza y a decir: ‘mirá, no entiendo esto. ¿Me lo podés explicar?’ y ‘mirá, disculpame, no lo entendí de vuelta, ¿me lo podés explicar de vuelta?’ (...) Y si se me matan de risa, que se me maten de risa, pero yo necesito hacer esto, necesito llegar, necesito comprar esto, necesito lo que sea, listo” (Barrios, 2010).

La audacia para animarse a cosas diferentes y la confianza que el conocerse a sí mismos conlleva son cualidades que adquieren los estudiantes de intercambio a nivel personal, pero que aplican, asimismo, al plano académico y laboral, puesto que demuestran, también en esos ámbitos y a su regreso, una mayor voluntad para asumir roles y desempeñar tareas a las que no están acostumbrados. La experiencia de Michelle Belitzky ilustra este punto:

“Antes de irme era mucho más (...) callada con muchas cosas en el área laboral. Después de volver y después de hacer emprendimientos muy lindos allá [en EEUU], hice grupitos, por ejemplo, el Spanish Club [Club de Español] lo manejaba un poco yo, entonces cuando volví me sentía mucho más capaz para llevar adelante grupos. Por ejemplo, ahora estoy trabajando en el colegio y estoy dando clases de psicología en inglés a los de sexto de liceo, y me animo mucho más a otras cosas, estoy mucho más abierta. Yo siento que me comunico diferente dentro de lo laboral. Sí me ayudó a eso [el intercambio]; a desenvolverme de otra forma” (Belitzky, 2010).

Vivir en EEUU o España, según sea el caso, por un semestre académico al menos, brinda a los estudiantes de intercambio una inmersión cultural tal que les permite aumentar su conocimiento del país de destino y sus formas de vida. En consecuencia, adquieren la capacidad de desmitificar los estereotipos o preconceptos asociados a la imagen internacional de cada uno de esos países, pero también confirmarlos con argumentos, cuando ese sea el caso. Los estudiantes de intercambio demuestran,

entonces, una mayor autoridad para hablar con propiedad de sus experiencias de vida en el extranjero y poseen la capacidad de educar, a su regreso, a miembros de su comunidad que, por falta de una vivencia internacional, todavía mantienen dichos prejuicios. La experiencia de vida, en este sentido, es el auténtico aprendizaje de los alumnos durante su intercambio, incluso más allá de lo académico que, en la mayoría de los casos, no está a la altura de sus expectativas. Asegura Bernarda Monestier:

“Las optativas que tenemos, las posibilidades de variar, lo que el estudiante puede revalidar, es muy poco, y generalmente quien sale en intercambio se atrasa en su carrera. Ahora, incorpora un módulo de formación con una carga que puede hacer un diferencial al título que obtiene, porque estudió otras cosas, pero sobre todo, porque se enfrentó a vivir solo, a superar dificultades, a la diversidad, a otra lengua. Todos esos son elementos que cada vez tienen más valor: conocerse a sí mismo a través de la mirada de los otros” (Monestier en Universidad Católica del Uruguay, 2010:93).

Precisamente, la creencia más arraigada que los estudiantes de intercambio dan por tierra a su regreso es el mito de que *todo lo de afuera es mejor*. La educación es el ejemplo más contundente de que no por ser *de Primer Mundo* es mejor que en Uruguay, que los europeos no son *eruditos* solo por ser del Viejo Continente ni que los estadounidenses son *brillantes* solo por ser la primera potencia del mundo. Asegura Bernarda Monestier:

“El estudiante que sale dice: ‘yo creí que me iba a quedar deslumbrado y me encontré con que lo que sé, lo sé, me fue bien en las clases y que lo nuestro es bueno. Entonces, aquello fue espléndido, aprendí muchísimo, lo que viví en las aulas fue excelente, pero no puedo decir que son el Primer Mundo. Lo nuestro es muy bueno’. Entonces, eso da satisfacción, da seguridad, no crea una admiración por una realidad mítica exterior inalcanzable, sino que creo que da real valor a las cosas. Da real valor a aquel mundo nuevo que descubren (...) pero también produce una valorización fuerte de lo que tienen acá [en Uruguay]” (Monestier, 2010).

Otro aspecto que se desmitifica es la forma de vida; *el sueño americano* en el caso de EEUU y la vida bohemia europea en el caso de España. Como se verá más adelante, la educación y la forma de vida son los dos rasgos que, a su retorno, los entrevistados más reivindicaban de Uruguay y desmitifican de EEUU y España.

Las palabras de Maite Otegui reflejan el sentimiento de autoridad que proviene de la experiencia de vida:

“Para mí, crecí. Hoy puedo hablar de todas estas cosas que yo te cuento de EEUU con autoridad, yo lo viví (...) Si no estás ahí, de repente podés hablar. Pero yo estuve ahí y yo vi

cómo son (...) Nadie me lo contó, yo estuve ahí, yo lo aprendí y de repente aprendí más de eso que de lo académico. Por eso me sirvió [el intercambio]” (Otegui, 2010).

El testimonio de Florencia Bogliolo ejemplifica la desmitificación del relato de que *todo lo de afuera es mejor*:

“Lo que noté en general, más que nada con la educación, es esto de que (...) hay un preconceito que lo de afuera, europeo, EEUU, es el cuádruple mejor que acá [en Uruguay] (...) Yo vengo y digo que trabajé en una agencia igual ‘en lo de Pepe’ para una marca más o menos conocida y acá sos Gardel. Y no saben quién es Pepe, pero laburaste en Europa. Venís y decís que hiciste un curso en equis [área] y sos Gardel (...) Hay una idea de que lo de afuera es mejor, de que estudiaste en Europa y ‘qué salado’ y flores y flores (...) Y mi experiencia [en España] fue nivel [académico] normal (...) y estamos hablando de Europa, una universidad privada que pagan 800 euros por mes (...) Nos creemos un país pequeño y que porque somos pequeños (...) te tirás para atrás (...) nosotros [los uruguayos] los miramos a ellos [los europeos] como si fueran lo mejor” (Bogliolo, 2010).

Como se mencionó anteriormente, EEUU y España son países sumamente diversos en todo sentido, por lo que los alumnos uruguayos entran en contacto, durante su intercambio, con múltiples realidades nuevas y heterogéneas, en oposición a la relativa homogeneidad a la que están acostumbrados en Uruguay. Por ende, el intercambio les enseña a aceptar distintas formas de vida, a sentir curiosidad por nuevas ideas y a valorar, celebrar y buscar la diversidad cultural como atributo esencial de una sociedad abierta e inclusiva. Así, el estudio SAGE encontró que uno de los principales resultados de las experiencias de estudio en el exterior es la generación de valores globales como la tolerancia, el ver múltiples perspectivas, la empatía cultural y el refinamiento de habilidades de lenguaje y culturales (Fry & Jon, 2009).

Tanto en EEUU como en España los estudiantes de intercambio se relacionan con personas de los más diversos orígenes, etnias, religiones, nacionalidades, nivel socioeconómico, orientación sexual, etc. Al hacerlo, comienzan a desarrollar un pensamiento libre de prejuicios, que no solo tolera otras opciones de vida, sino que las reivindica como un enriquecimiento para la sociedad en su conjunto. Como sucede con todas las cualidades de inteligencia emocional que ganan en su intercambio, los estudiantes de intercambio sienten, a este respecto, una necesidad de compartir la celebración de la diversidad con su comunidad en Uruguay. Como dice Fiorella Bafundo, se trata de una responsabilidad de volcar lo que se ha aprendido en el exterior para construir un país mejor:

“[Cambié] por pensar más sin estereotipos, sacar las etiquetas (...) Aprendí a mirarle no solo las cosas contrarias a todo ni toda la parte buena, sino aprender a informarte antes de hablar (...) En EEUU no estás inmerso solamente en una cultura, estás inmerso en miles de culturas. Hay tanta gente, de tantos lugares del mundo, que al final parece que viajaste por todo el mundo. Ahora me siento capacitada de hablar por los asiáticos [por ejemplo] y la verdad que antes ni les daba bola, para mí eran todos ‘chinos’. Ahora me ofende, me siento ofendida cuando alguien dice ‘chino’ y es un japonés. Y también por mí, porque a mí no me gustaba (...) que me dijeran que era de otro país, cuando yo soy de Uruguay (...) Para mí, yo aprendí el verdadero significado de la empatía, de ponerte en el lugar del otro (...) Mis amigos [de Uruguay] me comentaban las fotos en ‘Facebook’ y me decían: ‘estás rodeada de chinos’, entonces, no, hay que enseñarles. Vine con un sentimiento de responsabilidad de enseñar a mis amigos también y a mi familia que hay diferencias y que hay que respetarlas (...) Me di cuenta que [en Uruguay] somos bastante tradicionales. Y me di cuenta, estando en EEUU, que tenemos pocos negros, pocas minorías en general. De EEUU reivindicó la diversidad cultural (...) Por ir a EEUU, me hice más tolerante” (Bafundo, 2010).

Ese *ver lo bueno y lo malo de todo e informarse antes de hablar* que menciona Fiorella Bafundo es otra capacidad que manifiestan los estudiantes de intercambio a su retorno: mayor pensamiento crítico. Vivir en el exterior les permite tomar distancia de su cultura propia, sumergirse en otra ajena y evaluar, más objetivamente, las ventajas y desventajas de cada una de ellas, sin la influencia de dogmas de su crianza, sino solamente sobre la base de su observación y experiencia directa. En este sentido, la investigación SAGE denomina “conciencia crítica” (Fry & Jon, 2009:24)⁶ a esta cualidad de los retornados que deriva de su experiencia en el extranjero.

Este pensamiento crítico les lleva a reprochar y reivindicar aspectos tanto de la cultura de origen como la del país de acogida, aunque el resultado que prevalece es, en la amplia mayoría de los entrevistados, el de un mayor compromiso con los valores y la forma de vida de la cultura propia. Asegura Verónica Pérez-Urioste:

“Otro de nuestros estudiantes, de Tacuarembó, hizo su experiencia de intercambio con un ‘roommate’ [compañero de cuarto] japonés, que ahora comenzó a aprender español y está ahorrando dinero para venir a visitarlo a Uruguay. La autoestima de este chico de Tacuarembó por el interés que su compañero de cuarto japonés demostró en su cultura no tiene precio. La valoración que este chico tuvo de su cultura, de lo que es Uruguay, de tomar mate, de comer carne, de juntarnos todos los fines de semana con nuestra familia, es verdaderamente increíble. Todas las pequeñas cosas de nuestra cultura que están tan inmersas en nosotros mismos, que ni nos damos cuenta, salen a relucir en experiencias así. Y realmente te enorgullecés, porque aquello que antes no tenía importancia, pasa a ser, a la vuelta, algo buenísimo de lo que estar orgulloso” (Pérez-Urioste, 2010).

⁶ “Critical consciousness” (Fry & Jon, 2009:24. Traducción de la autora).

4. Cambios en el vínculo con Uruguay

La conciencia crítica previamente mencionada lleva a los estudiantes retornados a reconocer, primero, y renegociar, segundo, sus identidades y valores (Fry & Jon, 2009). El vínculo con su país natal no es la excepción.

En cuanto a las desventajas de Uruguay, lo primero que destacan los alumnos a su regreso es el aspecto visible del país, que incluye su poca limpieza, el descuido de sus monumentos, plazas y edificios históricos, el mal estado y oscuridad de sus calles, la desprolijidad y antigüedad de muchas de sus viviendas y demás. En cambio, en EEUU y España, los estudiantes de intercambio observaron todo lo contrario: una gran inversión de dinero y tiempo por mantener las ciudades limpias, la preocupación por reciclar –sobre todo en el país anglosajón–, el mantenimiento de la infraestructura histórica, entre otros. Las palabras de Leandro Pérez Duffau resumen esta crítica a Uruguay:

“Allá [en España] hay muchas cosas de interés y además está el tema de que la gente cuida las cosas de interés (...) A todos los lugares a los que vas están cuidados (...) Allá vas a la playa y tenés la arena totalmente impecable. La gente usa los tachos de basura para su fin. Tenés canchas de vóley, canchas de fútbol, canchas de tenis con redes y a nadie se le va a ocurrir romperte una cancha, robarse una red, a nadie. Podés disfrutar o aprovechar más las cosas que te ofrece el país porque la cultura de la gente es de cuidar y de sacarle provecho desde el lado positivo. Y acá [en Uruguay] no, no existe esa cultura. Armás una canchita de fútbol en un espacio público y si ponés un arco con red, al día siguiente no tenés la red y al otro día no tenés el arco. Sin dudas [es más limpio en España]. A mí es una cosa que me encantaría, que Montevideo se cuidara más el tema de la limpieza y el cuidado (...) Vas por la calle y la gente tira papeles o nos ponen los contenedores que están buenísimos (...) y los prenden fuego, los tiran al piso (...) Esas cosas allá [en España] son impensadas. Y lo peor es que esa es la imagen que les estamos dando a ellos (...) Los museos, los centros culturales, allá [en España] hay un interés de conservar las cosas, de cuidarlas, de mantenimiento. Acá, la intendencia, en su terriblemente gigante presupuesto, no se ocupa de los museos, se ocupa solamente de pagar sueldos (...) Lo que ves allá [en España], acá [en Uruguay] es impensado, yo no lo veo ni dentro de muchos años” (Pérez Duffau, 2010).

Otra de las primeras impresiones de los estudiantes de intercambio a su regreso es la falta de personas en Uruguay en oposición a los grandes volúmenes de gente –especialmente gente joven– que estaban acostumbrados a ver tanto en los campus universitarios como en las grandes metrópolis de EEUU y España. Montevideo les parece una ciudad desierta, en la que no hay nadie ni nada para hacer:

“[La primera impresión que tuve de Uruguay a la vuelta es] que está despoblado. No hay nadie. Creo que los lugares con más gente que estuve deben haber sido Berlín y Londres. Es increíble,

porque es muchísima gente pero ordenada. Es una cosa increíble, realmente maravilloso. Gente que espera el semáforo y cuando te das cuenta la cantidad de gente que atraviesa el semáforo, son cien personas, capaz, que están cruzando la calle. Y llega un momento que te acostumbrás a ver esos volúmenes de gente y cuando llegué acá [a Uruguay] no había gente caminando en las calles, no hay tránsito, no hay nada en ningún sentido” (Sarasola, 2010).

Gran parte de los entrevistados no trabajaron durante su intercambio, sino que se dedicaron exclusivamente a estudiar. Esta es una diferencia significativa con respecto a Uruguay, donde es costumbre trabajar y estudiar al mismo tiempo. Aunque la mayoría de los entrevistados no trabajaba antes de su viaje –pero sí después–, tener un empleo mientras se termina la carrera universitaria es una situación muy común en Uruguay, así como un requerimiento del mercado laboral. La falta de un trabajo en el intercambio lleva a que los estudiantes gocen de un tiempo libre que en Uruguay no tenían y que, por ende, llenan con actividades recreativas de todo tipo: viajar, salir a bailar, participar en clubes estudiantiles, entre otros. Tanto EEUU como España son países con una intensa actividad cultural, no solo en sus grandes ciudades, sino también en sus campus universitarios, donde se concentran grandes cantidades de personas jóvenes que se encuentran en las mismas condiciones que los alumnos uruguayos. En consecuencia, los estudiantes de intercambio adquieren, en el exterior, un ritmo muy acelerado de actividades recreativas que, de repente, se detiene al volver a Uruguay. Por ser un país tan chico y con tan poca gente, Uruguay no presenta una oferta cultural tan amplia como la de EEUU y España. Esta es una de las principales desventajas que los estudiantes de intercambio reconocen en su país a la vuelta y es peor aún para aquellos que vuelven y no tienen materias para cursar ni dar examen ni trabajo para empezar a ocupar su tiempo. Esta fue una de las cosas que más le dificultó la reinsertión en el Uruguay a Joaquín Da Silva:

“Cuando llegué a Uruguay pregunté: ‘y la gente, ¿qué pasó? ¿Es un feriado? No, es martes. ¿Y qué pasa con la gente?’. Además llegué y: frío, sucio, desprolijo. La señalética me pareció horrible, los canteros con el pasto crecido, o sea, feo. Todo me pareció feo. La ciudad gris, chata, con muy pocas cosas para hacer. No tenía muchas cosas para hacer (...) Me costó muchísimo [volver a Uruguay]. Volví a que ya no tenía más la facultad, porque ya había terminado. Entonces tenía el trabajo, pero no tenía muchas más cosas para hacer. No tenía muchas actividades (...) [En España] cosas que tenías para hacer, mil. Y acá [en Uruguay] no y si hay una cosa es dentro de tres meses y capaz que no puedo ir y yo qué sé. La movida nocturna también es muy diferente, o sea, me costó muchísimo readaptarme a eso” (Da Silva, 2010).

Luego de colmar su tiempo con infinidad de actividades extracurriculares y viajes durante el intercambio, los alumnos vuelven al país para encontrarse con un ritmo de vida mucho más lento, en el que el trabajo y el estudio dominan el tiempo libre de sus

pares, con la ocasional salida a bailar el fin de semana. Ningún evento del calendario social del país propio podrá compararse con la emoción y novedad permanente de la vida en el exterior:

“La vida en el propio país no puede equipararse a la intensidad de la vida en el extranjero (...) [El retornado] extraña los desafíos y la intensa satisfacción de superar esos desafíos que son parte de la vida diaria en el exterior” (Storti, 2001:29)⁷.

El regreso implica, entonces, un vacío para los estudiantes, quienes, al menos por un tiempo, vuelven *a la nada*: algunos ya terminaron de cursar sus materias y solo les queda rendir exámenes, por lo que no cuentan ni siquiera con el espacio del aula para ocupar su tiempo. Otros no terminaron de cursar, pero tienen varios meses libres antes de que comiencen nuevamente las clases. Por último, algunos solo tienen que terminar la Memoria de Grado o dedicarse a conseguir un trabajo, porque ya completaron su carrera. Sin embargo, como se verá más adelante, insertarse en el mercado laboral tampoco será una tarea tan fácil como esperaban.

Este vacío de actividades se agrava con la falta de iniciativa y espíritu emprendedor que los estudiantes de intercambio perciben como parte de la idiosincrasia uruguaya, no solo en el plano recreativo, sino también en el laboral y personal. A su regreso, los alumnos ven a sus compatriotas como conformistas, poco ambiciosos, incluso mediocres. En comparación con el *self-made man* estadounidense o el español que pone su propio *bolichito* en la playa, los uruguayos parecen poco proactivos, reacios a tomar riesgos para estar mejor, porque están cómodos y seguros con un trabajo que les permita vivir mínimamente bien. El uruguayo no empuja los límites, no va más allá, sino que se conforma con lo que es y lo que tiene, lo cual es humildad, perfil bajo y sencillez para algunos, pero para los estudiantes de intercambio, que vuelven con otra mentalidad, es un *techo bajo* y un conservadurismo exacerbado. Esta es la opinión de Sofía Klot:

“No podía creer que tenía que volver a la mediocridad uruguaya (...) porque estando afuera me di cuenta de que, en muchos sentidos, (...) la gente es mediocre. No sé si ‘mediocre’ es la palabra, pero se contenta con ‘termino la carrera, entro en un trabajo que capaz que me gusta más o menos o no’ y con eso se quedan contentos. No es ni siquiera un tema de ganar mucha o poca plata, es realmente el tema de ser apasionado por algo y hacer algo que te encante y hacer una diferencia. Allá [en EEUU] la gente está mucho más motivada, ‘career-focused’, en el

⁷ “Life back home can’t match the intensity of life overseas (...) You miss acutely the challenges and the intense satisfaction of overcoming those challenges that are part of everyday life overseas” (Storti, 2001:29. Traducción de la autora).

sentido de que realmente se dedican cien por ciento a lo que hacen y a lo que quieren (...) Son más ambiciosos, ambiciosos en el buen sentido. Acá [en Uruguay] con dar más o menos ya nos quedamos todos contentos. Mientras tengas para vivir, ya está. Y así en todo. Siempre estamos a medio camino” (Klot, 2010).

Agrega Leandro Pérez Duffau:

“La idiosincrasia de la gente [uruguaya] (...) te da mucho menos motivación de hacer cosas acá. Hay como una lentitud (...) La cultura de la gente, que a veces identificamos como algo bueno, es: ‘¿por qué hacer algo en lo que me podría ir mejor, si con lo que tengo ahora estoy bien? Podría tener más o estar mejor o ser más feliz, (...) pero tengo mi pisito asegurado acá, entonces ¿para qué arriesgar? Mejor me quedo donde estoy’ (...) Acá [en Uruguay] la gente está como más estancada, menos emprendedora (...) no es muy proactiva de ‘hagamos cosas’. Llegué y me pasó eso. [En España] hacía mil actividades por día, caminaba para todos lados, me movía y mi grupo de amigos era: ‘pará’ (...) Nos fuimos para afuera y yo: ‘dale, vamos a jugar un picadito en la playa’ y ellos: ‘uh, pará’ (...) y uno se levantaba, pero el otro no, entonces el otro se volvía a sentar. Me parece que es un buen ejemplo de cómo es la gente acá [en Uruguay]” (Pérez Duffau, 2010).

Lo mismo asegura Yael Oppenheimer:

“[En Uruguay] falta explotar el potencial que tiene el país. Hay tantas cosas que se podrían hacer mejor, pero por vagos, cómodos o cerrados al cambio, no hacemos. Hay tantas cosas que se pueden hacer que harían que este país explote. Tiene un potencial... Por ejemplo, los servicios públicos (...) La gente andaría tanto más contenta y más dispuesta si el país se moviera mejor, pero la gente está tan cómoda... Uno está cómodo y chau, uno no busca más allá. Cuando llegaste al punto de estar cómodo, dijiste: ‘ta, de acá no me gasto más’ y eso acá [en Uruguay] pasa mucho” (Oppenheimer, 2010).

A su regreso, los estudiantes de intercambio vuelven a lidiar con la burocracia e ineficiencia que aqueja a los servicios públicos y privados en Uruguay, como las mil y una barreras para revalidar materias en la universidad, los paros constantes en la salud, la educación, el transporte, las irregularidades en los horarios del transporte público, entre otros. Es en situaciones así que anhelan la organización y el buen funcionamiento de las instituciones de España y EEUU. En comparación con EEUU, Jennifer Viñas-Forcade llama a Uruguay *el país de la excepción*:

“Uruguay es el país de la excepción, por todo te pueden hacer una excepción. Allá [en EEUU], llegás tarde, jorobate. Fuera de fecha, no sirve y no les importa. Las reglas son esas. Las tenés mucho más claras que acá, pero si no jugás con esas reglas, atenete a las consecuencias” (Viñas-Forcade, 2010).

La infraestructura tecnológica a la que se acostumbraron en EEUU y España es otra de las carencias que los estudiantes de intercambio encuentran en Uruguay a su regreso:

“Me quería matar [cuando volví] porque me acostumbré a las comodidades del Primer Mundo, por así decirlo. Desde hacer cosas tan insignificantes, como hacer las compras por Internet y que te venga todo divino (...) la comodidad de tener computadoras en todos lados, acceso a Internet en todos lados” (Klot, 2010).

Como se vio en el Capítulo IV de esta Memoria, la educación es uno de los principales atributos de Uruguay que los estudiantes de intercambio reivindican, porque la consideran profunda, desafiante, exigente. Como afirma Sofía Camaño: *“Cuando llegué y todo el mundo me preguntaba: ‘¿y? ¿España? ¿El Primer Mundo?’ y yo digo: ‘sí, obvio, el Primer Mundo nos lleva una ventaja abismal en mil cosas, pero en la educación me saco el sombrero por Uruguay”* (Camaño, 2010). No obstante, luego de cursar estudios con un enfoque fuertemente pragmático en EEUU y España, los entrevistados reconocen el valor de la aplicación práctica de los contenidos teóricos y la falta de un equilibrio entre ambas perspectivas que existe en el sistema educativo uruguayo. Del mismo modo que el pragmatismo puro, carente de una base teórica sólida, puede resultar superficial y poco desafiante, la teoría pura y dura, sin estudio de casos, puede resultar demasiado abstracta y poco útil. Asegura Fiorella Bafundo:

“[Una de las cosas negativas de Uruguay es] por ejemplo, en el tema académico. Por un lado está muy bueno que tengamos toda la teoría que tenemos, pero nos falta toda esa práctica, toda la cosa pragmática y de lo que pasa en el día a día, hoy; la aplicabilidad de las materias que allá [en EEUU] yo tenía todo el tiempo” (Bafundo, 2010).

Con respecto a las ventajas de Uruguay, lo que prima, indudablemente, es el valor de la familia y de las amistades. Antes de irse de intercambio, los alumnos daban por sentado la importancia de estos grupos primarios como referentes de la propia identidad y fuente de apoyo incondicional. Al insertarse en sociedades altamente individualistas como España y EEUU –sobre todo este último– los estudiantes se enfrentan, por primera vez, a la falta de contacto inmediato con esas redes y, por ello, las reivindican aún más cuando vuelven a Uruguay. Asegura Inés Bercianos:

“Yo adoro Uruguay. Antes de irme siempre decía: ‘en Uruguay todo funciona mal (...) la locomoción, todo impuntual, está todo roto, sucio’. Si hay algo que tengo que rescatar de EEUU es eso, el tema de la limpieza y la estructura (...) Pero de Uruguay lo que rescato (...) es el tema de lo chiquito y de las relaciones que formás con amigas, el tema familia. Allá [en EEUU] el núcleo de la familia no es tan importante como lo es acá. Para nosotros, el hecho de un almuerzo, una cena con familia, es sagrado. Allá [en EEUU] no existe un almuerzo en familia.

Allá, para ellos [los estadounidenses], es como una fecha puntual, no sé, 'Thanksgiving' [Acción de Gracias], que van todos con su familia, pero es un día en 360 (...) Y realmente ahí valoré, a más no poder, el tema ese de familia, amigos y de la relación profunda que generás acá y tenés acá [en Uruguay]" (Bercianos, 2010).

No solo se aprecian los vínculos familiares y de amistad, sino que se fortalece la adhesión a los valores que subyacen a dichas relaciones: el compromiso, la lealtad, la unidad. Para los entrevistados, estos valores representan la cualidad más saliente de la identidad uruguaya y la principal razón por la cual, en su amplísima mayoría, eligen Uruguay como país para vivir, formar una familia y construir un futuro, porque quieren inculcarles a sus hijos los valores que este país les inculcó a ellos. Las palabras de Maite Otegui ilustran este punto:

"Yo sé que el país donde voy a vivir es Uruguay (...) seguro, porque soy súper familiara (...) Yo tengo toda mi familia y todo acá. Tengo todas mis amigas y soy re de lo nuestro, de mis cosas, de mi gente. Me encantó la experiencia [de intercambio] y, así como te digo, me iría a estudiar un posgrado, pero volvería. Y sobre todo, por ejemplo, a mí me encantaría tener hijos y los tendría acá [en Uruguay], porque yo tuve una infancia divina y más allá de todas las cosas que siempre estás criticando (...) si todo el mundo va y se forma afuera, pero para quedarse afuera, sería un divague. Yo me siento así, yo quiero devolver a mi país lo que me dio y (...) lo que adquirí en otros lados. Porque la idea también es yo hacerme mejor profesional pero para volver acá [a Uruguay] y darle lo mejor (...) a mis hijos el día de mañana, tener una mejor vida. [En EEUU no viviría] porque no criaría a mis hijos ahí, seguro, por el tema este de los valores que te digo. No, no, no, ni ahí. Viviría un tiempo y volvería, pero un lugar donde tener mis hijos y criarlos con ciertos valores [es Uruguay] (...) Que aprendan el valor de la amistad, de tener amigos constantes. Acá en Uruguay eso es una garantía para siempre. Uruguay va a ser chiquito siempre (...) La amistad, la familia y el valor de la unidad de la familia, de los amigos (...) va a ser siempre así" (Otegui, 2010).

La sencillez y la espontaneidad de los lazos familiares y de amistad es otro de los aspectos positivos de Uruguay que los alumnos evalúan a su retorno. En este sentido, valoran la confianza, la cercanía física, la demostración de cariño y el buen flujo de estas relaciones. En consonancia con esto, desarrollan una mayor sensibilidad por las cosas simples que antes daban por sentado, como tomar mate con amigos, los domingos en familia, caminar por la rambla, irse para afuera, disfrutar de la playa en el verano, tomar una cerveza después de clase, y demás. *"Volví y aprendí a disfrutar de cosas más relajadas, irme para afuera, estar tranquila, matarme de risa, tomar una cerveza, tomar un mate, sin que me importe lo que esté alrededor"*, dice Patricia Fossati, mientras que Michelle Belitzky añade:

"Cuando llegué acá [a Uruguay] me di cuenta que extrañaba a mi país en cuanto a lo hogareño, al uruguayo común de barrio, al que fuiste al súper y [te pregunta] 'ay, ¿qué hacés?' y te abraza, que allá [en EEUU] lo extrañé bastante. El reunirse con amigos y tomar mate. Allá

[en EEUU] a nadie le gustó el mate, entonces era como que yo lo tomaba sola y no era lo mismo para mí (...) Y extrañé pila la rambla, el mar” (Belitzky, 2010).

Más aún, los entrevistados valoran la familiaridad que caracteriza a Uruguay por ser un país de pequeñas dimensiones; ese *nos conocemos todos* que, si bien tiene algunos defectos, asegura una comunidad lo suficientemente unida como para extender su mano a todo compatriota que así lo necesite. Lejos de ser una idealización, los entrevistados reconocieron este apoyo incondicional como una vocación de servicio, amabilidad y generosidad que caracteriza a los uruguayos, y que extrañaron muchísimo en la sociedad española y estadounidense, donde cada uno está librado a sus propios recursos. Patricia Fossati afirma: *“Para mí, Uruguay tiene una parte re linda de compañerismo. Es como un campamento Uruguay (...) Está todo bien, toda la gente se conoce (...) Vos sabés con la gente que te codeás”* (Fossati, 2010). Por su parte, Leandro Pérez Duffau agrega: *“[Extrañé] la vocación de servicio, si se quiere, del uruguayo. Acá [en Uruguay], a pesar de todo, la gente siempre tiene una vocación de ayudarte, de darte una mano, de lo que sea, y allá [en España] capaz que no tanto”* (Pérez Duffau, 2010).

Esa vocación de servicio va de la mano de la cultura de trabajo que los estudiantes de intercambio reconocen como una ventaja de Uruguay, donde las personas muchas veces exceden la descripción de su cargo para ayudar a solucionar los problemas de quienes así lo necesiten, tal como sostiene la ya citada Sofía Camaño:

“Yo valoraba mucho más acá [en Uruguay] el esfuerzo de trabajo de las personas. Yo no podía entender cómo allá [en España] había cuatro horas en que paraba el mundo (...) La atención al público es detestable y a nadie le importa nada (...) Para mí, lo más importante es que la gente desvalora mucho el país [Uruguay] y cuando se va para afuera se da cuenta de que no es tan así (...) Acá [en Uruguay] (...) la cultura es para el cliente, para trabajar, del esfuerzo, para poder vivir y uno bancarse. Allá [en España] no (...) Cortaba y bueno, si te pasaba algo (...) a nadie le importaba nada” (Camaño, 2010).

Los estudiantes retornados no solo valoran la educación de Uruguay en un sentido estrictamente académico, sino que también se enorgullecen del regocijo por la cultura general que observan a su regreso. En España y EEUU no encuentran ese *saber de todo un poco* por la alta especialización de los contenidos, que no requiere de la incursión en temas más allá de los específicos de cada asignatura. En cambio, la tradición educativa enciclopédica de Uruguay fomenta el desarrollo del espíritu inquisitivo y la curiosidad por variadas áreas del conocimiento. Una explicación plausible de dicha *cultura general* consiste, en principio, en la necesidad de Uruguay de ser un país abierto al mundo para

poder sustentarse, dadas las pequeñas dimensiones de su mercado interno. Sin embargo, esa búsqueda de suficiencia económica también se convirtió en un gusto cultural por mirar hacia afuera y conocer otras historias, otros países, otras realidades. Esta mirada atenta a nuevas posibilidades brinda un amplio abanico de herramientas para resolver las más diversas situaciones, que podría asemejarse a la *viveza criolla*, en el buen sentido de la frase. Es decir que, a su regreso, los estudiantes de intercambio reconocen una mayor astucia en los uruguayos que en los estadounidenses o españoles. Dice Florencia Sarasola respecto al caso de España:

“[Lo que más valoré de Uruguay fue] el modelo educativo. De verdad fue un choque muy importante (...) Yo iba caminando por la calle [en España] y no sabía dónde estaba parada, entonces agarro a una española y le pregunto: ‘¿qué calle es esta?’ y me mira y me dice: ‘¿qué?’ (...) y no me entendía porque yo decía ‘calle’ y no ‘caie’ y vos decís: (...) ‘si vos venís acá [a Uruguay] y me decís ‘caie’, yo te entiendo lo que me estás diciendo (...) En ese sentido somos más avivados (...) estás más despierto (...) Uno está más atento a posibilidades, evaluás otras cosas (...) Como comunidad (...) somos capaces de desenvolvernos y no trancarnos con pavadas. Solucionamos los problemas. Yo creo que es un tema de comparar comunidades, de estar acostumbrados a una cabeza e ir a otra” (Sarasola, 2010).

Por su parte, Inés Bercianos relata su experiencia a este respecto, pero en EEUU:

“Los gringos [son] ‘by the book’ [al pie de la letra]. Nada de salirse de sus esquemas, que los complique. [Esa forma de ser la vi] en todo (...) Nosotras nos hicimos amigas de una gringa que vivía al lado nuestro que nos decía: ‘yo me doy cuenta de que la forma en la que estudio y que hago los exámenes y las cosas (...) al mismo tiempo me engloba todo el resto de mi forma de ser’. Ella se iba a hacer las compras y no tenía equis marca de equis producto y no compraba. No se le ocurría [comprar otra marca]. No se le ocurría ir a averiguar qué otra cosa había. No estaba eso, no se compraba. [Los estadounidenses] no se rebuscan [como los uruguayos] (...) Nos dimos cuenta que, en definitiva, les enseñan a no rebuscarse. Les enseñan a: ‘te pido esto, dame esto, no me pidas más y hasta ahí fui’ (...) Eso los hace cien por ciento más chatos. A nosotros no hubo ni una persona gringa que nos supiera decir dónde era Uruguay. Ni siquiera sabían que era un país (...) Los gringos, cero idea de nada a modo de cultura” (Bercianos, 2010).

Como se afirmó anteriormente, la evaluación más objetiva de las ventajas y desventajas tanto del país de origen como del de acogida resulta, fundamentalmente, en una reivindicación del país propio y una mayor adhesión a su cultura. Sin embargo, esta comparación y su conclusión solamente son posibles gracias al intercambio, que brinda a los estudiantes la posibilidad de removerse de su entorno habitual e insertarse en una sociedad nueva y diferente. El intercambio permite, entonces, desnaturalizar la propia cultura y experimentar otras formas de vida. La siguiente afirmación de Fabián Álvarez resume el resultado: *“Estoy enamorado de Uruguay” (Álvarez, 2010).*

5. Cambios profesionales y laborales

Como consecuencia de conocerse a sí mismos, los estudiantes de intercambio también demuestran, a su retorno, una mayor claridad de las metas y objetivos para su vida, a nivel académico, laboral, profesional y personal. Las materias que cursan en el extranjero, las personas con las que entran en contacto y las múltiples y diversas historias de vida que descubren impactan en los intereses y aspiraciones de estos alumnos, ya sea para confirmar inquietudes de siempre o, por el contrario, provocar un cambio drástico en lo que buscan para su futuro. Así, el estudio SAGE concluyó que estudiar en el exterior tuvo un fuerte impacto tanto en las decisiones educativas como en el desarrollo profesional de los retornados encuestados y entrevistados, incluso al punto de provocar cambios en sus opciones académicas y profesionales (Fry & Jon, 2009). Según Verónica Pérez-Urioste, esta situación es muy común entre los becarios UGRAD a su retorno:

“Estar mucho tiempo afuera te lleva a que tú hagas una introspectiva y retrospectiva, que te preguntes qué es de tu vida, qué estás haciendo, si estás en el lugar correcto, si lo que estás estudiando es realmente para ti. Afuera tenés mucho tiempo para vos, tenés mucho tiempo para pensar, estás lejos de tu casa, estás obligado a no pensar en las cosas que acá tenés la responsabilidad de pensar. Entonces, quieras o no, son cuestionamientos y planteos que uno se hace sin querer. Cuando uno vuelve, evalúa muchísimas cosas, sin quererlo. Entonces, cuando volvés a insertarte en lo que era tu vida anterior, muchas veces se producen vuelcos (...) Muchos de nuestros estudiantes han tomado otras direcciones en sus carreras a raíz de experiencias que tuvieron en el intercambio, de pasantías que hicieron allá, en sus clases, en intercambio con los locales o con chicos de intercambio de otros países. Realmente hay un replanteo de todo” (Pérez-Urioste, 2010).

A Fabián Álvarez, el intercambio le permitió despejar las dudas con respecto a su carrera y definir el ámbito de su ejercicio profesional en el futuro:

“Sé mucho más lo que quiero (...) y también estoy mucho más independiente (...) El mayor cambio es que me ven mucho más maduro, más grande. En sus ojos, dejé de ser un niño (...) Y también tengo claro lo que quiero hacer con mi carrera. Antes estaba haciendo RRII, pero no tenía muy claro qué área ni qué quería hacer y si me gustaba en serio o no, porque terminé el liceo y dije: ‘me gustaría hacer teatro, bellas artes, humanidades’, tenía un millón de intereses diferentes, pero me metí en RRII porque mezcla un montón de cosas. Por eso la hago, pero después tenés que focalizarte en algo y no encontraba nada que me apasionara un montón. Allá [en EEUU] estudié mucho Derechos Humanos (DDHH) y me apasionó. Ahora sé que quiero hacer algo relacionado a RRII en el tema políticas seguro y DDHH es el tema que más me interesa” (Álvarez, 2010).

Lo mismo le sucedió a Magdalena Gutiérrez:

“En cuanto a lo laboral, además, el haber ido allá [EEUU] y todo el programa por cómo fue [UGRAD], me llevó a enfocarme mucho más hacia lo que quería. Fue más claro a lo que venía y qué era lo que quería yo de mi carrera” (Gutiérrez, 2010).

6. Ciudadanos del mundo

A su retorno, los estudiantes de intercambio demuestran una mayor conciencia de eventos sociales, políticos y económicos que ocurren en el mundo. Su cosmovisión cambia y sus valores también (Fry & Jon, 2009). Durante su viaje conocen y entablan amistad con numerosos estudiantes internacionales, por lo que comienzan a interesarse por las historias de sus países. Y como esos amigos y conocidos provienen de los más diversos orígenes nacionales, los estudiantes de intercambio entran en contacto con la realidad de distintas regiones del mundo, como África, Asia, Europa, entre otras. Al desarrollar ese interés, empiezan a reconocer los problemas comunes que enfrentan todos los seres humanos, más allá de las diferencias culturales. Ven el mundo más interconectado que nunca, aprenden a mirar lo que nos une antes que lo que nos separa y adquieren una visión verdaderamente global del mundo. En ese sentido, consolidan las bases de una ciudadanía transnacional y comienzan a sentirse como auténticos *ciudadanos del mundo*. Asegura Storti:

“Es durante la etapa de shock cultural inverso (...) que los retornados comienzan a darse cuenta de cuánto han cambiado mientras estaban en el extranjero y cuánto esos cambios los separan de sus compatriotas (...) Vivir en el exterior, por su propia naturaleza, está virtualmente lleno de experiencias formativas y que cambian la vida—intensas, vívidas, momentos profundamente sentidos que alteran para siempre los sentimientos [del retornado] sobre sí mismo, los otros, y el mundo en el que vive. Inevitablemente, [el retornado] se despoja de algunos de los valores, actitudes y comportamientos de la cultura del propio país e incorpora algunos de esos elementos (...) de la cultura extranjera (...) Al regreso, entonces, [el retornado] es algo así como un híbrido cultural, mirando y respondiendo al mundo alrededor desde la perspectiva de dos realidades diferentes, como parte de cada una, pero sin pertenecer completamente a ninguna” (Storti, 2001:55)⁸.

⁸ “It is during the reverse culture shock phase (...) that returnees begin to realize how much they changed while they were abroad and to realize as well how those changes now set them apart from their compatriots (...) Living abroad, by its very nature, virtually teems with formative, life-changing experiences—intense, vivid, profoundly felt moments which alter forever your feelings about yourself, others, and the world you live in. Inevitably, you shed some of the values, attitudes, and behaviors of your home culture and take on some of those of (...) the foreign culture (...) Upon reentry, then, you are something of a cultural hybrid, viewing and responding to the world around you from the perspective of

Este sentimiento de empatía con y pertenencia a la raza humana lo experimentó Martín Barrios a su regreso:

“Tengo amigos franceses, tengo amigos holandeses, tengo amigos de Kenia, de India, de todos lados y somos todos personas, somos todos iguales. Si bien todos somos diferentes, es increíble cómo somos todos iguales al mismo tiempo (...) Volví diciendo: ‘Uruguay es un país más en el mundo, ni más ni menos. Y estoy acá y voy a apreciar lo que hay acá’ (...) Aprendí que el mundo es más chico de lo que lo vemos (...) Me pasó de conocer gente de todo el mundo y de notar que nos comportamos tan parecidos que decís: ‘yo perfectamente podría pertenecer a su cultura’” (Barrios, 2010).

Lo mismo le sucedió a Patricia García:

“Aprendés que podés ser de cualquier parte del mundo y sos igual. Tenés los mismos sentimientos, y ta, sí, capaz que comés distinto y hablás distinto, pero es lo mismo. Al final, somos todos iguales. Y eso está bueno, está bueno encontrar gente como uno del otro lado del mundo. Eso está genial” (García, 2010).

Al sentirse identificados tanto con Uruguay como con España, EEUU y otros países del mundo, los estudiantes de intercambio contribuyen a erosionar la noción de ciudadanía limitada a la nación. En definitiva, sienten que el mundo puede ser su hogar y ya no solamente el país en el que nacieron (más allá de que lo sigan eligiendo como país de residencia). De este modo se unen a otras comunidades de migrantes transnacionales en la generación de una nueva forma de ciudadanía que traspasa la concepción tradicional del Estado-Nación (Eguren, 2010). Se sientan las bases, entonces, de una *biculturalidad* y, aún más, de una *ciudadanía multicultural*.

7. Cambios en las relaciones interpersonales

Esta mirada global genera un cierto desfasaje en las relaciones de amistad de los estudiantes, ya que sus amigos uruguayos no vivieron las mismas experiencias y, por lo tanto, no las comprenden completamente. Asegura Storti:

two different realities, partaking of each but not fully belonging to either” (Storti, 2001:53. Traducción de la autora).

“Vivir en el exterior hace que muchos expatriados adquieran mayor conciencia del mundo más allá de las fronteras de su propio país, y están acostumbrados a relacionarse con personas con una perspectiva amplia similar. En contraste, las personas de su país natal parecen restringidas y provinciales (...) Con frecuencia, las personas que uno conoce en su propio país no pueden hablar sobre asuntos mundiales, apenas de asuntos nacionales, y no ven ninguna razón para que deban saber sobre otros países. En los peores casos, parecen prejuiciosos, hasta xenófobos (...) Para alguien que ahora se considera a sí mismo un ciudadano del mundo, esta insularidad puede ser decepcionante” (Storti, 2001:18)⁹.

Como parte del proceso de shock cultural inverso que atraviesan los estudiantes a su regreso, predomina en ellos un sentimiento de escisión entre el país de destino y el de origen, y en los primeros días de su regreso sienten que todavía se encuentran en EEUU o España. Más aún, como todos creen que el intercambio fue, hasta el momento, la mejor experiencia de su vida, no desperdician ni un minuto en contar a todo el que quiera escucharlos sobre las maravillas de su viaje. El duelo por la separación, unido a la gran satisfacción con respecto al intercambio, provoca una cierta monotonía en sus conversaciones que, generalmente, giran en torno al intercambio. Sin embargo, los estudiantes retornados no suelen encontrar el público abierto y receptivo que tanto esperaban y necesitaban hallar. Así, “una de las quejas más comunes de los retornados es el poco interés que las personas de su propio país demuestran por sus experiencias en el exterior, incluyendo amigos cercanos y familiares” (Storti, 2001:20)¹⁰.

Los amigos suelen interpretar la insistencia del retornado en contar sus experiencias como *egocentrismo* o, incluso, una cierta preferencia por el país de destino y los nuevos amigos antes que el país propio y los amigos de toda la vida. Por su parte, el estudiante de intercambio suele interpretar la poca receptividad de sus amigos como *superficialidad* y hasta celos por los nuevos amigos que forjó durante el viaje. En este sentido, Storti afirma que:

“En algunos casos, aquellos que quedaron atrás (...) pueden sentirse amenazados [por el retornado] –o incluso celosos de su experiencia. Tal vez resientan que [el retornado] tuvo una oportunidad que ellos no tuvieron (...) O tal vez se sientan insuficientes o inferiores por todo lo que [el retornado] ha visto y hecho (...) Los amigos y familiares a veces se sienten rechazados y

⁹ “Living overseas makes many expatriates more conscious of the world beyond their country’s borders, and they are also used to mingling with people with a similar broad perspective. By contrast, the people back home seem narrow and provincial (...) Often the people one knows back home can’t talk about world affairs, hardly even national affairs, and see no reason why they should know about other countries. In the worst cases, they seem downright prejudiced, even xenophobic (...) For someone who now fancies him- or herself a citizen of the world, this insularity can be a letdown” (Storti, 2001:18. Traducción de la autora).

¹⁰ “One of the most common complaints of returnees is how little interest the people back home show in their experiences, including close relatives and friends” (Storti, 2001:20. Traducción de la autora).

poco apreciados si [el retornado] habla demasiado de cuán maravilloso era todo en el exterior” (Storti, 2001:23)¹¹.

Para prácticamente todos los entrevistados, el intercambio significó un antes y un después en sus vidas, porque atravesaron experiencias que los cambiaron como personas. A su regreso, buscan conciliar esa nueva mentalidad con los amigos, las parejas y la familia, pero eso no siempre es posible. En consecuencia, se replantean muchas de sus relaciones en Uruguay y, en última instancia, terminan con aquellas en las que sienten que el otro no los ve como ellos se ven a sí mismos luego del viaje. De esta manera, “finalmente, los retornados deben aceptar que aquellos que no han tenido una experiencia en el exterior nunca podrán entender las cosas de la misma manera que aquellos que sí la han tenido” (Storti, 2001:25)¹².

Para los retornados de España la falta de receptividad suele ser afectivamente neutral, es decir que no genera una reacción positiva, pero tampoco una negativa; simplemente se escucha por cortesía y luego se pasa a otro tema. En cambio, para los retornados de EEUU, esa poca apertura suele ser afectivamente negativa, es decir que genera, en el receptor, una reacción contraria al contenido del mensaje del emisor, en este caso, el estudiante de intercambio. Una posible explicación es la imagen negativa que muchos uruguayos tienen de EEUU por su política internacional, imagen que ocasiona un sentimiento anti-estadounidense emocionalmente cargado. Al aprender a valorar más objetivamente las cualidades y las desventajas de EEUU, los estudiantes de intercambio toman, por un lado, lo *bueno* de ese país y proponen adaptarlo a Uruguay y, por el otro, desechan lo *malo* de ese país y reivindican ciertos aspectos del suyo propio. No obstante, este *imitar lo bueno* se percibe, al retorno, como una *comparación*. Y ya lo dice el dicho: *todas las comparaciones son odiosas*. Peor aún, si se trata de una comparación entre *Uruguay, el paisito, y Estados Unidos, el imperialista*. En este sentido, los amigos y demás allegados de los retornados generalmente no comprenden que esas críticas constructivas son el resultado de un proceso de aprendizaje que tuvo

¹¹ “In some cases, those who stayed ‘behind’ (...) may feel threatened by you—or even jealous of your experience (...) They may resent you had an opportunity they didn’t have (...) Or you may make them feel inadequate or inferior by all you have seen and done (...) Friends and family members sometimes feel rejected and underappreciated if you carry on too much about how wonderful everything was overseas” (Storti, 2001:23. Traducción de la autora).

¹² “In the end returnees must accept that those who have not had an overseas experience can never understand things in quite the same way as those who have” (Storti, 2001:25. Traducción de la autora).

lugar durante el intercambio y cuyo objetivo es mejorar, mas no menospreciar, el propio país. El testimonio de Sofía Klot ilustra esta situación:

“Me peleé con todos mis amigos, más o menos. Creo que irte de viaje te cambia un poco la cabeza. Yo cambié mucho estando allá [en EEUU]. Me volví un poco más liberal, por así decirlo (...) Y me acostumbré también a las convenciones sociales de allá [EEUU], las costumbres y cómo se maneja la gente entre sí, los códigos. Y cuando volví fue como que me había olvidado de cuáles son los códigos acá [en Uruguay] (...) Me volví mucho más mente abierta y al volver acá [a Uruguay] fue como encontrarme de vuelta con formas de pensar mucho más intolerantes (...) Vinieron mis amigos de EEUU y yo los tenía que llevar a recorrer (...) y mis amigas de acá se pusieron celosas de que yo pasaba tiempo con ellos. Esa cosa de posesivas de: ‘pasaste seis meses con ellos y ahora te pasás todo el tiempo con ellos y los llevás acá y allá y ¿a mí qué? Andate para yankilandia’. Acá [en Uruguay] todo el mundo se toma todo más a pecho, se ofenden mucho más” (Klot, 2010).

Las palabras de Magdalena Gutiérrez ilustran la falta de receptividad por parte de amigos, e incluso familia, que los estudiantes encuentran cada vez que relatan experiencias de su viaje:

“Nunca pensé que [el retorno] fuera tan fuerte como efectivamente fue. Volví y estaba muy desencajada, todo me parecía raro, todo me parecía extraño. No podía decir una sola palabra que no tuviera que ver con el viaje de allá durante mucho tiempo y todavía me sigue pasando que cuando cuento algo que para mí es interesante, generalmente tiene que ver con algo que haya vivido allá. Como que la comparación sigue constante hasta el día de hoy. Y eso a veces queda como muy pedante (...) Encontré la forma de contar anécdotas puntuales que hicieron más atractivo el discurso, pero en general me pasaba eso de ‘bueno, ta, [te escuchamos] un ratito y basta’. Yo sentía que quería contar tanto que no daba” (Gutiérrez, 2010).

Por su parte, la experiencia de Michelle Belitzky demuestra el desajuste que los estudiantes sienten a su regreso con sus amigos y a veces con sus parejas, por ya no poder compartir los mismos intereses que una vez los unieron y no poder encontrar, en su lugar, espacios comunes sobre los cuales interactuar. Asimismo, su testimonio es prueba de esa división de alma y cuerpo que suelen sentir los retornados, porque si bien vuelven a su país de origen, dejan el país en el que empezaron una vida nueva y que se convirtió en su hogar:

“Los primeros meses acá [en Uruguay] me deprimí, la pasé mal. Extrañaba, no me adaptaba a la sociedad de vuelta, todo me parecía raro y distinto (...) Me sentía rara, me sentía como que me faltaba algo (...) Me pasó que cuando dormía me despertaba y pensaba que estaba ahí [en EEUU] (...) pero después me daba cuenta que estaba en mi casa y era rarísimo (...) No salía de mi casa, no veía a mis amigos, pasaba en la computadora (...) [No quería ver a mis amigos] porque los había visto dos días después de llegar y estaban iguales. Yo me parecía que había crecido pila porque mis temas de conversación habían cambiado y los de mis amigas, no (...) [Me hacían] preguntas tontas, cuando me podían hacer preguntas mucho más ricas acerca de lo que fue el intercambio (...) En el intercambio me encontré mucho más, me conocí mucho más de lo que yo me conocía acá [en Uruguay]. Fue bastante terapéutico. Había tenido una relación de pareja bastante difícil (...) y entonces cuando estuve allá [en EEUU] sola realmente me di

cuenta de las cosas lindas de las personas (...) Cuando llegué acá [a Uruguay], había veces que nos juntábamos [con mis amigas] y yo sentía que tenía temas de conversación distintos que ellas, pero también me había acostumbrado mucho allá [en EEUU] a hablar de otras cosas, a hablar mucho más de política (...) A las chicas [mis amigas] les mencionaba 'política' y me decían: 'Ay, no, Michi, qué embole'. Me sentía como que no me hallaba al principio (...) Me quería ir. El Uruguay no era para mí en ese momento” (Belitzky, 2010).

Además de adquirir nuevos intereses y, en consecuencia, modificar sus temas de conversación, los estudiantes de intercambio poseen a su regreso una mayor capacidad de aceptar las diferencias y tolerar otras formas de vida, fruto de su inmersión en sociedades culturalmente diversísimas como EEUU y España. Si bien este punto ya se mencionó como un cambio personal de los retornados, también es un factor de distanciamiento con los amigos en Uruguay, porque estos no convivieron con tal diversidad y, por lo tanto, tienden a mantener los prejuicios y estereotipos que reinan en la sociedad uruguaya dada su homogeneidad y pequeñas dimensiones. Esto le sucedió a Martín Barrios, particularmente en el sentido de la diversidad sexual:

“Al principio sentí un poco de distancia con mis amigos. Sentí como que yo estaba en otro ritmo. Estaba apreciando o valorando otras cosas, me costó entrar de vuelta en su dinámica (...) Por ejemplo, creo que una de las cosas que me pasó a mí fue tolerar mucho más a gente de otras razas o gente de otras preferencias sexuales, mismo pavadas como la música que escucho. [En EEUU] estaba todo bien en todo, era tal la diversidad –y más en mi grupo [de amigos] que era gente de todo el mundo–. De hecho, yo tenía un amigo [en EEUU] que era travesti, y lo cuento acá [en Uruguay] con mis amigos y dicen: ‘¿cómo vas a tener un amigo travesti?’. Es algo que a ellos les parece horrible, asqueroso, y allá [en EEUU] era como que a nadie le importa” (Barrios, 2010).

Por su parte, lo mismo le ocurrió a Sofía Klot, en términos de tolerancia a otras formas de vida:

“Cuando salían ciertos temas [en conversaciones] yo tenía una forma de pensar muy abierta, muy liberal y a ellos [mis amigos] les chocaban mis opiniones o mi forma de pensar. También en cómo uno quiere vivir su vida. Yo estaba acostumbrada a crecer en un ambiente donde terminás la facultad, te casás, tenés hijos. Ese es el esquema de vida que te imponen, por así decirlo, o al que adhiere la mayoría de la sociedad uruguaya, el tradicional. Y yo cuando volví, dije: ‘¿yo? ¿Casarme? ¿Tener hijos? No. Yo quiero irme a las Naciones Unidas, recorrer el mundo (...) vivir, experimentar, aprender, hacer un máster, crecer. El objetivo de mi vida no es casarme y tener hijos. Y para mis amigas, que no podían esperar para ver el momento de casarse y tener hijos, ellas sentían como que, indirectamente, era una crítica. Y en realidad no era una crítica, era simplemente ver que hay otras formas, otros modelos de vida que por ahí no son ese” (Klot, 2010).

8. Sentimiento pro-latinoamericano

Los estudiantes de intercambio retornados suelen demostrar un intenso sentimiento pro latinoamericano. Además del compromiso con Uruguay y su cultura, reivindican la herencia latina y el sentido de pertenencia a la región. En la mayoría de los casos, esta valoración nace a partir del intercambio, mientras que en otros, minoritarios, es una condición que el viaje magnifica. En este sentido, casi todos los entrevistados toman conciencia de su identidad latina por primera vez en el exterior. La exposición a formas de vida diferentes aumenta la sensibilidad a las sutilezas de la propia cultura, que los estudiantes reconocen, en primera instancia, como uruguaya, y en segundo lugar, como latina. Al convivir con otros contingentes latinoamericanos durante el viaje, los estudiantes comienzan a verse a sí mismos y a sus pautas de conducta –que ellos atribuyen a la cultura nacional uruguaya– reflejados en compañeros de otros países de América Latina. En base a estas semejanzas, desarrollan una especial afinidad con la comunidad latina y comienzan a sentirse parte de *la patria grande*. El *ser latino* se convierte, así, en rasgo esencial de su identidad. Exactamente esto le sucedió a Fiorella Bafundo:

“Me parecía súper raro el tema de cada formulario que llenabas que tenías que poner si eras ‘caucasian’ [caucásico] o si eras latino. Yo, si tenía latino, ponía latino (...) Ahí [en EEUU] te llevan a pensar que blanco significa estadounidense, que blanco solamente es estadounidense, entonces yo me sentía más latina. Igual eso lo comprobamos cuando fuimos a la conferencia con todos los latinos [becarios UGRAD de América Latina], de toda la onda que pegamos en dos días, que no la pegué con nadie en todo el año que estuve en North Central [universidad en EEUU]. En un fin de semana, la amistad que se logró, las experiencias que tuvimos, los sentimientos que sentimos, todo, fueron mucho más grandes que los de todo el año con cualquier persona que haya conocido (...) Esa situación de hermandad, que yo no me la imaginaba. Cuando me fui para allá [EEUU], yo era uruguaya. Después terminé siendo latina en realidad. Y no te metas con un nicaragüense, con un ecuatoriano ni con nadie, porque en realidad te metés conmigo también (...) Antes ni me interesaba por América Central. La verdad es esa. Y después, claro, me siento súper identificada” (Bafundo, 2010).

El testimonio de Fiorella Bafundo también confirma uno de los indicadores más reveladores de esta identidad, que se encuentra en una sección estándar de los formularios estadounidenses: *ethnicity* o etnicidad. Para recibir atención médica, abrir una cuenta de banco o realizar cualquier tipo de trámite en EEUU se debe completar esta sección del formulario con una de las múltiples opciones brindadas, entre las que destacan *White/Non Hispanic* (Blanco/No hispano), *Hispanic* (Hispano) y *African-*

American (Afroamericano). Si bien los estudiantes de intercambio uruguayos son mayoritariamente *blancos*, es decir, caucásicos, por su descendencia europea, también son *hispanos* por su cultura y ubicación geográfica de su país. Sin embargo, en tales formularios no existe una opción que contemple esta particular combinación de ser *blanco* e *hispano* (*White/Hispanic*) al mismo tiempo. En EEUU los hispanos no son considerados blancos, sino que esta clasificación está destinada pura y exclusivamente a los ciudadanos estadounidenses que no pertenecen a ninguna minoría étnica (asiática, afroamericana, hispana). Forzado a elegir, Fabián Álvarez solía escoger, al principio, *Blanco/No hispano*, priorizando su color de piel y sus raíces europeas. Después de unos meses, no obstante, comenzó a definirse como *hispano*, porque así se sentía:

“Una de mis amigas latinas me decía: ‘pero vos sos ‘hispanic’ [hispano] o ‘latin’ [latino] y en Uruguay me considero blanco y me consideran blanco, pero porque todos somos latinos. Allá [en EEUU], aunque seas transparente, albino, no sos blanco, sino que sos latino, porque hay un sentimiento de identidad al elemento que nos diferencia, como grupo, del resto de lo que es EEUU, que lo mantienen, que es el tema de la hispanidad o latinidad. [Cuando me pedían que definiera mi etnicidad] al principio me definía como blanco, después me empecé a definir como hispano. [Los uruguayos] somos los dos, somos las dos cosas” (Álvarez, 2010).

El primer acercamiento de los estudiantes de intercambio a la comunidad latina en EEUU y España es a través del idioma español, no solo en el país anglosajón, donde todos hablan inglés, sino también en el país europeo, donde hay otros alumnos internacionales que no hablan tan bien español y, por ende, recurren al inglés para comunicarse con otros compañeros internacionales. El lenguaje es, entonces, el primer rasgo de identidad común, porque permite comunicar mensajes verbales y no verbales de gran riqueza, que no sería posible transmitir a través del inglés. Además, el español genera camaradería y proximidad entre los latinos, puesto que oficia como una suerte de código secreto que reafirma el sentido de pertenencia a la *hermandad* frente a aquellos que no son parte de ella y que no hablan el idioma. Hablar y escuchar español, tal como se habla en Uruguay o en otros países de América Latina y no como se habla en España, es una forma que tienen los estudiantes de intercambio de *sentirse en casa*, aún estando a miles de kilómetros de distancia.

“Salí al pasillo a hablar por teléfono que me había llamado mi madre y la chica que vivía al lado mío, en el cuarto de al lado, me escuchó hablando en español. Entonces en eso se dio vuelta y vino y me dijo: ‘ay’. Ella era puertorriqueña y hasta el día de hoy le sigo diciendo ‘mi hermanita’, porque ese día ella me apoyó pila. Yo estaba mal y escuchar a alguien que te hablara en español, alguien que no fuera tu madre por teléfono, fue lo máximo (...) Llega un momento en que, cuando estás mal y te vienen a hablar en otro idioma, ya no querés nada (...) Porque aparte te hablan diferente los latinoamericanos. No es el americano [estadounidense]

que se te acerca y te dice: 'do you need anything?' [¿Necesitas algo?] pero hasta ahí, medio frío. Esta era una boricua de esas... Entonces cuando me vio así, llorando, me abrazó y se quedó conmigo toda la noche. En el momento yo le dije: 'sos mi ángel de la guarda'” (Belitzky, 2010).

Además del idioma, el nexa con otros latinoamericanos se basa en las similitudes culturales que los estudiantes de intercambio uruguayos reconocen sobre todo con respecto a las relaciones interpersonales. En este sentido, los atributos que los entrevistados destacaron para identificar a la comunidad latina son, entre otros, la espontaneidad y cercanía de los vínculos, la demostración física de afecto, el sentido del humor, la efusividad de las comunicaciones, las actividades de recreación y tiempo libre, como la música, la religión, además de un pasado común de dominio europeo y un futuro forjado sobre un proyecto integracionista.

“Conocés a alguien [latino] y ya tenés un grado de confianza, de donde venga (...) Conocía a un latino y sentía que lo conocía mucho más que a cualquier otra persona, que a un español. Es verdad que en pila de cosas somos parecidos. Un español, un catalán, estoy segura que nunca me hubiese aceptado un mate, ponele, y mi amiga mexicana tomaba mate copada (...) Yo creo que es confianza de, por lo menos, pertenecer al mismo continente, sentir un poco más de afinidad, de confianza, de hermandad (...) Yo hablaba con una 'yanqui' y había cosas que se las tenía que decir mil veces, de distintas maneras, porque no me entendía, pero a mi amigo mexicano había cosas que ni se las tenía que decir, porque es como que te agarra de otra manera” (Valenti, 2010).

Para Inés Bercianos, rodearse de latinos en EEUU fue encontrar *gente como uno*:

“Nuestro grupo [de amigos] terminó siendo de latinos. Eran venezolanos, ecuatorianos, peruanos, argentinas, uruguayas (...) Cuando estábamos allá [en EEUU] llegaba un momento en que decías 'necesito un latino para sentirme más como uno', te juro. Hasta que empezamos a descubrir a todos latinos y nos juntábamos. Ya sea las salidas, las comidas, las costumbres, todo, el estudiar, el idioma, porque llegaba un momento en que decíamos 'queremos hablar con alguien en español' y ellos lo mismo en nosotras. Lo mismo que buscábamos nosotras en ellos, latinos, a ellos también les pasaba (...) Decían: 'queremos latinos'” (Bercianos, 2010).

9. Inserción laboral

Tal como se analizó en el Capítulo III de esta Memoria, una de las motivaciones de los alumnos para irse de intercambio es perfeccionar su CV con una experiencia de educación internacional para poder acceder a mejores oportunidades laborales a su retorno. No obstante, esta expectativa no se cumple para todos por igual. Si bien la mayoría de los entrevistados cree que el intercambio es un plus laboral, son pocos los

que realmente pudieron comprobarlo y sus situaciones consisten en una mejora laboral dentro del área en la que ya estaban insertos antes del intercambio. Este es el caso de Magdalena Gutiérrez, que pasó de ser maestra a participar en proyectos de educación de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), así como el de Fiorella Bafundo, que pasó de ser profesora de inglés particular a desempeñar esa misma tarea en la Alianza Cultural Uruguay - Estados Unidos. Su testimonio se cita a continuación: *“Me favoreció [laboralmente] porque esta experiencia me ayudó para el tema del inglés y por eso ahora estoy trabajando (...) en la Alianza”* (Bafundo, 2010).

Otros entrevistados que creen que el intercambio los favorecerá laboralmente son estudiantes que aún no han incursionado en el mercado de trabajo ni se encuentran en la búsqueda. Por lo tanto, mantienen la expectativa, pero todavía no han podido comprobarla. Este es el caso de Martín Barrios, Fabián Álvarez, Florencia Bogliolo y Leandro Pérez Duffau, cuyas palabras se citan a continuación a modo de ejemplo:

“No estoy buscando activamente trabajo [desde que llegué del intercambio] (...) Hoy por hoy, creo que sí [el intercambio me va a favorecer laboralmente]. Viéndolo con cabeza de empresario, quizás valoraría más una persona que estudió en el exterior que una que tiene un mayor promedio de notas” (Pérez Duffau, 2010).

Un tercer grupo dentro de los entrevistados que sostienen que el intercambio es un plus laboral cree que lo es en forma indirecta, ya que la estadía en el exterior fortalece sus cualidades personales y estas, a su vez, impactan positivamente en su calidad como fuerza de trabajo. Patricia Fossati es parte de este grupo: *“[El intercambio fue] neutro tirando a positivo [laboralmente] porque el cambio personal también te repercute en lo laboral”* (Fossati, 2010).

Por otra parte, son muchos los entrevistados que manifiestan una gran decepción en este sentido, puesto que creían que el intercambio iba a catapultarlos hacia mejores oportunidades de trabajo y en cambio encuentran, al retorno, que su experiencia de educación internacional pasa completamente desapercibida ante los ojos de los empleadores. No solo no acceden a oportunidades laborales superiores sino que incluso les cuesta muchísimo conseguir cualquier tipo de trabajo. Los casos de Patricia García y Maite Otegui son, en este sentido, emblemáticos. Este es el testimonio de Patricia:

“No [creo que el intercambio me haya favorecido laboralmente]. Ni laboral ni nada. Capaz que sí me perjudicó en el sentido que mando un currículum para un trabajo no tan calificado y te dicen: ‘no, estás sobrecalificado’. Entonces estoy sobrecalificado para un trabajo pero igual no estoy tan calificado para otro. Entonces, ¿en qué quedamos? (...) Me costó diez meses [conseguir trabajo a la vuelta]. Obvio [que pensaba que el intercambio me iba a favorecer laboralmente]. Pero no. La gente te pregunta: ‘ay, mirá, qué divertido, qué bueno’ pero no les interesa que hayas estudiado en Europa ni que hayas vivido en Europa. No les cambia” (García, 2010).

Las palabras de Patricia García demuestran que existe una subvaloración laboral del intercambio de grado, al que se percibe más como un viaje divertido, una aventura antes que una auténtica experiencia de educación internacional en la que no solo se obtiene un aprendizaje académico, sino también un proceso de crecimiento personal que, en última instancia, genera mejores recursos humanos. En este sentido, los actores relevantes del mercado laboral poseen, desafortunadamente, una mentalidad sumamente cortoplacista, perversa y contraproducente, según la cual priorizan elementos de retorno inmediato, tal como la experiencia laboral previa, antes que el potencial a futuro de un candidato que ha vivido, por iniciativa propia, una experiencia intercultural académica y personal, que se ha enfrentado solo a situaciones adversas y que ha sabido superarlas con gran éxito en un contexto nuevo y diferente. Cabe destacar que se profundizará en este punto en las Conclusiones de esta investigación.

Por su parte, agrega Maite Otegui:

*“Me costó encontrar trabajo [a la vuelta] (...) En la universidad [de EEUU] trabajé (...) Era la presentadora de noticias internacionales del noticiero de la universidad (...) Entonces yo venía con esa experiencia en la universidad (...) más la experiencia en Atlanta [pasantía en CNN] más todo el inglés que traía conmigo: era profesora de inglés [en Uruguay], había vivido nueve meses hablando en inglés, y dije: ‘ta, ‘pego’ un laburo, seguro’ [al regreso]. Tenía todos mis currículums, fui a dejarlos a todos lados. Nada. Y los que me salían, que era de gente que re valoraba mi currículum, eran una m***** (...) Yo necesitaba algo donde yo pudiera devolver toda mi experiencia. Y todo lo que invertí. Más allá del dinero es una inversión de tiempo, emocional, de que tenés tus cosas buenas, pero también extrañaste. No es pavada. Y por eso mismo no se va todo el mundo de intercambio, se va solo alguien que tiene determinada cabeza o fuerza. Y me re costó [conseguir trabajo a la vuelta]. Ponele que llegué en mayo y estuve varios meses que yo decía: ‘ta, no puede ser’ (...) Estuve todo ese año sin conseguir trabajo (...) Volví con unas expectativas por allá arriba (...) pensando: ‘seguro ‘pego’ terrible laburo’ y no, no me pasó” (Otegui, 2010).*

El testimonio de Maite Otegui deja en evidencia que los estudiantes de intercambio retornados no encuentran espacios para volcar todo lo que aprendieron en el exterior. En otras palabras, no se les brindan oportunidades para ejercer su liderazgo. El mercado laboral no reconoce el verdadero valor de sus experiencias internacionales; la familia,

los amigos y los compañeros de clase se muestran poco receptivos a lo que tienen para decir y, por último, las universidades de origen por las que se fueron de viaje no desarrollan programas para capitalizar sus experiencias. Existen múltiples maneras de explotar el bagaje que traen consigo los retornados, que incluye no solo numerosas ideas nuevas para aplicar en Uruguay sino además la energía necesaria para liderar, canalizar y concretar cambios en la comunidad. El estudiante retornado puede desarrollar su potencial como agente de cambio a través de un trabajo remunerado, pero también mediante pasantías en organizaciones clave, voluntariado o servicio comunitario en organizaciones sin fines de lucro, como integrantes activos de asociaciones de ex estudiantes de intercambio para guiar a las siguientes generaciones, y muchas otras oportunidades que se analizarán en las Conclusiones de esta Memoria.

10. Gestión institucional del retorno

De las entidades consultadas para esta Memoria, solamente la Comisión Fulbright, la Embajada de EEUU en Uruguay y la UM gestionan actividades para el retorno de los estudiantes.

Por su parte, la Comisión Fulbright lleva a cabo un taller de un día para todos los becarios retornados, según asegura Fanny Del Río:

“Nosotros estamos planificando un seminario y taller, para realizar durante todo un día, con los fulbrighters que están de regreso. En el taller vamos a hablar de cómo hacer un currículum, cómo presentarse a una entrevista de trabajo, cómo buscar trabajo, y toda la parte de cuando volvéis a Uruguay y no tenés dónde insertarte (...) En el seminario vamos a hablar sobre el choque cultural. Lo que queremos es darles herramientas para poder enfrentar el ‘re entry’ [reingreso]” (Del Río, 2010).

Por otro lado, la Embajada de EEUU en Uruguay a través de la CAO gestiona *debriefings*, a saber, breves reuniones con los becarios UGRAD para conocer su feedback del programa, como afirma Verónica Pérez-Urioste: *“Nosotros hacemos orientaciones para los estudiantes antes de irse de intercambio y ‘debriefings’ cuando vuelven” (Pérez-Urioste, 2010).* Asimismo, la organización sin fines de lucro World Learning, que administra el Programa UGRAD, organiza un taller de un fin de semana

en Washington DC con los becarios de un año académico, un mes antes del retorno a sus países de origen. En este *Re-Entry Workshop (taller de re-ingreso en español)* se desarrollan charlas, presentaciones y dinámicas individuales y grupales con el objetivo de brindar herramientas a los becarios para sobrellevar, de la mejor manera posible, el shock cultural inverso que enfrentarán a su regreso.

Si se considera específicamente el Programa UGRAD, los becarios entrevistados demuestran, a su regreso, un sentimiento de pertenencia, identificación y agradecimiento muy fuerte para con la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay por haber reconocido sus méritos académicos, personales y de liderazgo a través de una beca completa que les permitió disfrutar de lo que consideran *el mejor año de sus vidas*. Sin embargo, el *Re-Entry Workshop* y los *debriefings* son actividades puntuales que no satisfacen la necesidad de apoyo sostenido y continuo de los estudiantes retornados ni tampoco su deseo de mantener y profundizar el vínculo con estas organizaciones a largo plazo. Este deseo es una forma de expresar la enorme gratitud por la beca otorgada, pero también una manera de allanar el camino hacia estudios de posgrado en el extranjero. En este sentido, la beca UGRAD es una antesala a futuras becas Fulbright: los *UGRADers* de hoy son los *Fulbrighters* del mañana. Como se verá más adelante en esta investigación, esta es una tendencia que se registra no solo para los becarios UGRAD, sino también para los estudiantes de intercambio en general, cuyas experiencias de grado en el exterior auguran un futuro plagado de nuevas emigraciones por razones académicas.

En setiembre de 2010, la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay emprendieron un proyecto de coordinación de ex becarios de todos los programas financiados por el Departamento de Estado de EEUU con un triple objetivo: que sigan vinculados entre sí, con las organizaciones que patrocinaron sus programas y con las instituciones anfitrionas en EEUU. Para ello, se lanzó la propuesta de formar una *Asociación de Alumni*, es decir, de *ex becarios Fulbright*, luego de convocar a algunos de ellos a una reunión inicial para conocer sus inquietudes al respecto. Claudia Brovotto es la coordinadora de este proyecto, que abarca tres grandes áreas de trabajo:

- 1- Académica: impulsar proyectos académicos de ex becarios que quieran aspirar a una nueva beca para continuar sus estudios a nivel de posgrado y asesorarlos en

la presentación de sus candidaturas. Se expresa, así, la intención formal de que los becarios continúen sus estudios mediante los programas del Departamento de Estado de EEUU. Además, esta línea académica persigue un objetivo de reciprocidad en el intercambio cultural, es decir, no solo para seguir enviando uruguayos a formarse al país anglosajón, sino también para que estadounidenses hagan una inmersión en Uruguay. Afirma Claudia Brovetto: *“los ex becarios son también un universo potencial para futuras becas, becas académicas de irse, pero también para recibir americanos en sus ámbitos de trabajo (...) Seguir vinculado significa también eso, hacer becas de continuación y recibir”* (Brovetto, 2010).

- 2- Servicio comunitario: promover el trabajo voluntario entre los ex becarios y las instituciones a las que están vinculados. Cabe destacar que el Programa UGRAD requiere a sus becarios un mínimo de 10 horas de servicio comunitario en EEUU por semestre académico, ya que el voluntariado se considera un aspecto esencial de la cultura estadounidense.
- 3- Redes sociales: estimular la interacción de ex becarios.

En su reunión, la muestra de ex becarios priorizó las dos primeras áreas: académica y de servicio comunitario. Por ende, la propuesta inicial de esta coordinación consiste en distintas oportunidades de trabajo voluntario en organizaciones que los mismos becarios postularon. Así, se convocó a todos los ex alumnos interesados en cultivar una huerta orgánica para la Escuela N° 153, impartir clases de ajedrez y narrar cuentos cortos para los niños de la Escuela N° 183 y desarrollar talleres de educación sexual y nutrición infantil a padres de estudiantes de la Escuela N° 62. De estos proyectos se concretaron, finalmente, el de la huerta orgánica y la narración de cuentos cortos (cabe aclarar que la autora de esta Memoria fue una de las narradoras voluntarias).

Dado que el proyecto se encuentra en sus primeros pasos, es demasiado temprano aún para evaluar sus resultados. No obstante, Claudia Brovetto afirma que los ex becarios han demostrado gran entusiasmo en las propuestas de servicio comunitario, pero que aún faltan más voluntarios para poder concretar las actividades:

“[La respuesta de los ex becarios fue] mucho entusiasmo por un lado, pero a veces también lo que pasa es que estamos en noviembre, es difícil la época del año, la disponibilidad de tiempo, pero vamos a tratar de tener espacio para todos los proyectos” (Brovetto, 2010).

Finalmente, la Asociación de Alumni de la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU se lanzó el 15 de diciembre de 2010, en una reunión de ex becarios en la sede de la Comisión. Allí se plantearon los lineamientos para la coordinación de Alumni en 2011, que incluye la creación de un *board* o consejo –del cual la autora es integrante– para la planificación de las actividades del año. Entre estas se destaca la continuación de las tareas de voluntariado y la organización de un congreso de ex becarios Fulbright para fines del año 2011.

Por su parte, la UCU no realiza ninguna actividad para el retorno de sus estudiantes de intercambio, a pesar de ser la institución educativa con el mayor volumen y cantidad de convenios de programas académicos con universidades extranjeras en comparación con la UM y la ORT. Más aún, como se mencionó anteriormente en este análisis, la UCU no lleva registro de los alumnos que de hecho retornaron de su intercambio, aunque según Bernarda Monestier son contados los casos de aquellos que decidieron quedarse en el país de destino. También de acuerdo con Monestier, la ausencia de acciones post intercambio no se debe a una falta de voluntad institucional, sino a la poca respuesta por parte de los retornados:

“La gran mayoría [de los estudiantes retornados] no vuelve por la oficina [de intercambio académico], porque ya volvieron tan grandes que no vuelven más por la oficina. Ni nos enteramos de que volvieron. Aparecen, de repente, tiempo después a decir: ‘¿qué pasó con mis notas? ¿Llegaron o no llegaron?’ (...) Algunos vuelven. Son la minoría. Vuelven con ideas: ‘ay, me encantaría replicar la bienvenida, la orientación, el apoyo. Hay un sistema allá [en el país de destino] de acompañamiento a estudiantes internacionales’. Genial, hagan todas las propuestas que quieran. Los llamás el 15 de febrero: ‘dentro de 15 días tenemos la bienvenida’. ¿Quiénes vienen? Ninguno. ‘Estoy trabajando’, ‘ahora no puedo’, ‘estoy en Punta del Este’. Yo creo que no buscan en nosotros eso. Y a nosotros nos serviría mucho, sería de gran utilidad generar una especie de asociación por la cual hubiese una dinámica de apoyo, de acompañar una generación a la otra. Pero no hemos podido generar el vínculo ni el compromiso de los estudiantes que participan en el programa como para que puedan entrar en una dinámica de ese estilo” (Monestier, 2010).

La UM gestiona el retorno de sus alumnos con la aplicación de un formulario en el que se les consulta sobre la calidad del programa de intercambio y del servicio brindado por la Oficina de RRII. Asimismo, se les solicita que elaboren un informe acerca de la universidad de destino, las materias que allí cursaron y su compatibilidad y pertinencia

en relación al programa de estudios en la UM. Dice Luisa Peirano: “*nosotros les hacemos una evaluación [a los estudiantes retornados] sobre el servicio que les da la oficina. Después, les pedimos que escriban una especie de informe sobre la universidad, las materias, la adecuación y eso*” (Peirano, 2010).

Se puede apreciar que la UM, como la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay, propone actividades puntuales para el retorno, pero estas no colman la necesidad de apoyo sostenido que tienen los estudiantes que vuelven, porque se trata de acciones meramente administrativas que persiguen el objetivo de mejorar el programa de intercambio a partir del feedback de los participantes. A tales efectos, se les consulta exclusivamente sobre gestión de servicio y beneficio académico, pero no se les proponen planes para capitalizar su experiencia internacional y facilitar la reinserción social y laboral en Uruguay. En este sentido, se pone el foco en cuestiones de forma y no de fondo.

No obstante, la UM ha comenzado a planificar y desarrollar las primeras etapas de nuevos proyectos tanto para estudiantes internacionales que llegan a la universidad como para alumnos uruguayos que ya se fueron de intercambio o que planean hacerlo en algún momento de sus carreras, con el objetivo de brindarles un apoyo sostenido en el tiempo, que trascienda el tipo de acciones puntuales y administrativas como aplicar un formulario o escribir un informe.

La primera de estas iniciativas es la creación, en agosto de 2010, de un nuevo puesto en la Oficina de RRII denominado *Responsable de Alumnos Internacionales*, que actualmente ocupa Mariana Gugelmeier, alumna de la UM y ex becaria de la segunda generación del Programa UGRAD. Si bien el cargo se denomina *Responsable de Alumnos Internacionales*, los servicios que brinda abarcan tanto a los estudiantes internacionales que llegan en la UM como a los uruguayos que hacen uso de algunos de sus convenios para irse de intercambio al exterior. Sin embargo, dado que el cargo es reciente, sus primeros esfuerzos están destinados a los estudiantes internacionales y se espera poder priorizar a los alumnos uruguayos recién a partir del año 2011.

Para los estudiantes internacionales, este nuevo puesto brinda un servicio de asesoramiento académico y cultural, como dice Gugelmeier: “*yo me encargo de los*

chicos internacionales que llegan al país (...) me dedico a hacerles asesoramiento o a responderles todas las dudas que tengan acerca del ámbito académico y, por supuesto, si tienen alguna duda también a nivel cultural” (Gugelmeier, 2010).

Para los alumnos uruguayos, el plan para 2011 es desarrollar sesiones de orientación *pre departure* (pre salida) así como un programa *re entry* (reingreso) para cada generación de estudiantes de intercambio (semestralmente). Cabe aclarar que si bien este proyecto es a futuro, ya se realizó una sesión de orientación pre salida para aquellos alumnos que viajaron en agosto de 2010 (Gugelmeier, 2010). Asimismo, este formato de sesiones de orientación antes y después del intercambio es el mismo que posee la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay para sus becarios.

Según Luisa Peirano, el objetivo del programa de retorno que pretende llevar a cabo la UM es evaluar las experiencias de los alumnos en el exterior y lograr su mejor reintegración en la institución. También es prioridad que estos estudiantes retornados mantengan el vínculo entre ellos y con el área de RRII, y que con su feedback del viaje contribuyan a mejorar los servicios de la oficina. Por último, se busca que los estudiantes retornados se involucren, junto a los alumnos internacionales, en actividades para informar al cuerpo estudiantil sobre su experiencia en el exterior, con el fin de motivar a otros a participar en intercambios académico-culturales.

En este marco se llevó a cabo la Primera Semana Internacional en la UM entre el 15 y el 17 de noviembre de 2010, como una primera experiencia para probar el grado de recepción del cuerpo estudiantil a actividades de esta índole. Alumnos extranjeros y uruguayos retornados brindaron charlas informativas a los demás estudiantes de la universidad para dar a conocer sus experiencias de intercambio y se realizó una jornada recreativa con platos nacionales típicos de los estudiantes internacionales.

Otra de las actividades que la UM brinda tanto para los estudiantes internacionales como para los alumnos uruguayos es el denominado *buddy program* (programa de amigos) en el que se empareja a un alumno internacional con otro uruguayo, preferentemente que se haya ido de intercambio o que planea hacerlo, aunque cabe aclarar que cualquier estudiante de la UM puede participar. Si bien este programa prioriza, sobre todo, la integración del estudiante internacional en Uruguay, también es

una forma de gestionar el regreso de los alumnos uruguayos que se fueron de intercambio, en tanto les permite seguir en contacto con la Oficina de RRII, con otros estudiantes retornados y con los alumnos internacionales, que son la otra cara de la moneda en el fenómeno de los intercambios educativos. Además, otra finalidad de esta acción es incentivar a los alumnos que no se hayan ido de intercambio a que lo hagan o al menos consideren esa posibilidad, porque al participar del *buddy program* se los pone en contacto con la experiencia internacional de los estudiantes extranjeros y de los uruguayos que participaron del intercambio. Una vez más, se puede apreciar la enorme importancia de las redes migratorias y su *efecto demostración* como influencia clave en la decisión de emigrar, en este caso por estudios.

Como ya se mencionó en este capítulo, una de las principales decepciones de los estudiantes a su regreso es la falta de receptividad de sus familias, amigos e incluso de las organizaciones por las que se fueron de intercambio a la hora de querer relatarles sus experiencias en el extranjero. En esta misma línea, los alumnos retornados luchan por encontrar espacios para volcar lo que aprendieron en el exterior y las ideas que trajeron consigo a la vuelta. Con el propósito de enmendar esta situación y de capitalizar el entusiasmo y las nuevas ideas de los retornados, la UM pretende llevar a cabo una gran reunión de los estudiantes de intercambio retornados para que puedan compartir sus experiencias con personas que vivieron lo mismo que ellos y que, por ende, serán más abiertas y comprensivas al escucharlos. Según Gugelmeier, se trata casi de una *sesión de terapia* para hacer catarsis:

“Cuando [los estudiantes de intercambio] llegan con todos esos cambios, a veces la gente queda como sorprendida (...) Como cambió mucho, también quiere expresar todo eso. ¿Y qué hace con todo eso? Para eso es el programa, para que vengan acá [a la UM] y lo primero que hacen es una reunión grupal, que cuenten toda su experiencia, que planteen todas las ideas que tengan para mejorar la institución, proyectos que les han surgido. La idea con este programa de ‘re entry’ es escuchar a los alumnos y que hagan como una sesión grupal de terapia entre ellos, porque van a poder contarse todo lo que quieran (...) Entonces llega, se encuentra con todos los demás que tuvieron la misma experiencia y se siente cómodo, porque a los demás le está pasando lo mismo” (Gugelmeier, 2010).

El fin último de todas estas actividades para el retorno de los alumnos uruguayos es formar una *asociación de alumni*, es decir, de ex estudiantes de intercambio de la UM para fomentar el sentido de pertenencia a la universidad y a la comunidad internacional. Las acciones que se están ejecutando son los primeros pasos para formar esta agrupación, que todavía no se ha constituido como tal.

Por su parte, la ORT no desarrolla ningún programa para el retorno de sus estudiantes de intercambio. Según Miriam Kemna, esta falta de seguimiento se debe a que el servicio de intercambio académico que ofrece la universidad es muy reciente y todavía se encuentra en sus primeras etapas de formalización:

“No, todavía no [tenemos ningún programa de retorno]. La idea es esa, llegar a eso, pero todavía no lo planeamos. No está muy procesado todavía. La idea es hacer una instancia también para aprovechar las experiencias de los estudiantes que se fueron para mejorar el asesoramiento a los que se quieren ir y hacer una especie de intercambio de experiencias y también ver cómo les fue a ellos, qué nos pueden aportar en cuanto a su propia experiencia, y después ver cómo les cuesta o si no les cuesta volver a adaptarse a la vida de acá. Hay muchas cosas que nosotros todavía queremos implementar, porque estamos recién ahora pisando fuerte en todo lo que es intercambio estudiantil” (Kemna, 2010).

Como se mencionó anteriormente, el intercambio de grado suele ser el primer acto de una trayectoria de educación internacional para los estudiantes, es decir, un precedente para futuros programas académicos a nivel de posgrado en el exterior. Este fue uno de los hallazgos de la investigación SAGE, que concluyó que el 60,5% de su muestra había cursado estudios de posgrado luego de su intercambio en el exterior e incluso muchos de los retornados habían escogido áreas de especialización con un enfoque marcadamente internacional. Asimismo, este porcentaje es significativamente más elevado que el de la población general de estudiantes de grado de EEUU. Es decir que aquellos alumnos estadounidenses que tuvieron experiencias de grado en el exterior accedieron a estudios de posgrado en mayor proporción que aquellos alumnos que no participaron en intercambios (Paige y otros, 2009). Aseguran los autores:

“de la información cuantitativa y cualitativa queda claro que las experiencias de estudio en el extranjero pueden influir profundamente en la realización de estudios de posgrado, la carrera y el compromiso global de los individuos” (Paige y otros, 2009:18)¹³.

En este sentido, la mayoría de los entrevistados para esta Memoria ratificó su intención de continuar su educación internacional mediante maestrías, posgrados y doctorados en el extranjero. Más aún, dos de los entrevistados ya habían completado, entre ambos, tres maestrías en Europa (Juan Gamarra en España y Florencia Malo en Inglaterra e Italia). Por lo tanto, es altamente probable que los estudiantes de intercambio de hoy

¹³ “It is clear from this data, quantitative and qualitative, that study abroad experiences can profoundly influence individuals’ pursuit of further graduate studies, career paths, and global engagement (Paige y otros, 2009:18. Traducción de la autora).

conformen la masa de emigración cualificada a nivel de posgrado el día de mañana. Así lo asegura Bernarda Monestier:

“Yo creo que el estudiante que salió queda con esa inquietud. Descubrió que el mundo es mucho más amplio que este país de tres millones y que hay mucho para ver y mucho para aprender y mucho para descubrir. Por más que le guste mucho vivir acá [en Uruguay] y caminar por la rambla y tomar mate, va a volver a salir. Va a volver a salir a hacer un máster o a hacer otras experiencias de trabajo en el exterior o a buscar otros contactos” (Monestier, 2010).

De ahí la enorme importancia de una buena gestión del retorno que comience ya en la etapa de grado, en tanto el intercambio es, nada más ni nada menos, la primera de muchas emigraciones por estudio. La actual subestimación del valor social, laboral y cultural del intercambio de grado y la subvaloración de la riqueza potencial de sus estudiantes retornados son elementos sumamente peligrosos para asegurar la continuidad del regreso de esos alumnos entre emigración académica y emigración académica, porque si bien el intercambio de grado tiene un retorno casi obligatorio (sobre todo para terminar la carrera universitaria que quedó pendiente en Uruguay), y de hecho obligatorio en el caso de la beca UGRAD, no así lo tiene la emigración a nivel de maestría y doctorado (salvo en las becas de la Comisión Fulbright). Entonces, cuanto menos acompañados y valorados se sientan los estudiantes de intercambio a su regreso, menos serán las probabilidades de que mantengan ese deseo de volver a Uruguay luego de sus sucesivas emigraciones a nivel de posgrado.

El intercambio es una experiencia tan gratificante que motiva a los alumnos a seguir estudiando, viajando y conociendo culturas. Por ello, justamente, no todos los entrevistados elegirían el mismo país al que se fueron de intercambio para una nueva emigración académica, sino que su objetivo es aprovechar al máximo la posibilidad de un nuevo viaje para conocer lugares diferentes. Así, muchos de los que se fueron a España quieren probar suerte en EEUU, aunque persisten los miedos con respecto al idioma que inicialmente los inclinaron a elegir el país europeo como destino de su intercambio. Del mismo modo, muchos de los que se fueron a EEUU desean conocer cómo es vivir y estudiar en España. Además, durante sus estudios en estos países, los uruguayos pudieron observar la enorme relevancia que socialmente se le concede a los niveles de posgrado, hasta el punto de dar casi por sentado que todo graduando continuará su especialización académica con maestrías y doctorados. Por ende, el máster se percibe más como un requisito que como una elección, en pro del éxito profesional futuro. Este es el caso de Inés Bercianos:

“Justamente ahora estoy averiguando a ver qué hago con el tema máster, pero de volver me iría a Europa. O sea, justo estoy averiguando. No volvería a EEUU, pero no porque haya tenido una mala experiencia en lo que tuve ni nada parecido, porque pasé excelente y me encantó todo, pero me gustaría por un tema de que lo que averigüé, justo lo que quiero hacer yo, me gustó el de Madrid. Tengo ganas de irme a España. El intercambio me despertó el interés de seguir, porque me di cuenta que, en mi carrera particularmente [Administración de Empresas] y sin duda que pasa cada vez más en otras carreras, teniendo facultad hoy en día es un título más y hay que seguir, hay que seguir, hay que seguir. La gente sigue y cada vez hay más másters en equis cosas, se va diversificando todo mucho más y si no tenés un máster, si no seguís estudiando, no te podés quedar en el título de facultad. Hay que seguir, ya no alcanza. Más allá de un tema de autorrealización propia, por un tema de escalar en el trabajo” (Bercianos, 2010).

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

*“Yo no sé de dónde soy/
mi casa está en la frontera/
y las fronteras se mueven/
como las banderas”.*

Jorge Drexler

El objetivo general de esta Memoria ha sido indagar sobre la experiencia de retorno a Uruguay de los estudiantes de intercambio de grado de entre 18 y 35 años, que hayan tenido como mínimo una estadía de un semestre académico en EEUU o España, entre los años 2000 y 2009, inclusive. A su vez, este objetivo general se desagregó en objetivos específicos y cada uno de ellos se exploró en cada uno de los capítulos de esta investigación.

Así, en el primer capítulo se contextualizó el fenómeno de los intercambios académico-culturales al relevar las principales oportunidades de educación internacional que existen en Uruguay –tanto a nivel de grado como de posgrado–. Luego, se analizaron específicamente las dimensiones reales de los intercambios de grado que brindan la UCU, la UM, la ORT y la Embajada de EEUU a partir de los datos estadísticos de sus respectivos programas.

En el segundo capítulo se cumplió el primer objetivo específico de esta investigación: *conocer el perfil o los perfiles de los estudiantes de intercambio en términos de sus características socio y psico demográficas, a saber: sexo, edad, nivel socio-económico, nivel educativo, estilos de vida, valores, creencias, actitudes, y demás.* Las primeras tendencias que surgieron a partir de la información estadística de las organizaciones consultadas para esta Memoria en el Capítulo I se corroboraron en la muestra de 30 entrevistados. Dicha muestra permitió ampliar la información sobre los estudiantes de intercambio y esbozar un determinado perfil de acuerdo con sus atributos socio y psicodemográficos salientes. A partir de estos datos es posible concluir que quienes tienen la oportunidad de participar en intercambios de este tipo son unos pocos –aunque cada vez más– privilegiados, provenientes de una situación socioeconómica pudiente y con antecedentes familiares, académicos y culturales que facilitan su acceso a una

educación internacional. No obstante, el contexto socioeconómico y educativo favorable es condición necesaria, pero no suficiente para asegurar el deseo de realizar una experiencia internacional de estudios. Si los medios para hacer el intercambio fueran suficientes para efectivamente realizarlo, entonces las universidades y las organizaciones que ofrecen este servicio registrarían cifras mucho más elevadas de estudiantes de intercambio¹. Algunos alumnos no cumplen con los requisitos para participar de estos programas, otros consideran que la inversión de dinero está fuera de sus posibilidades y otros sencillamente no están interesados. En este sentido, el emigrante académico no se diferencia únicamente por su nivel socioeconómico elevado y su amplio acceso a bienes culturales, sino también por sus características personales que lo impulsan a querer emigrar para vivir y estudiar por un lapso en otro país. Quienes emprenden un viaje por estudios demuestran ser personas audaces, extrovertidas, sociables, curiosas, inconformistas, proactivas, ambiciosas, con raíces pero también con alas. La lista de adjetivos podría seguir, pero en resumidas cuentas se trata de una inquietud, muchas veces innata, por explorar nuevos mundos y cambiar el propio para mejor. En este sentido, los estudiantes de intercambio pueden considerarse los líderes del mañana.

En el tercer capítulo de esta Memoria se concretó el segundo objetivo específico de esta investigación: *explorar los factores push (de expulsión) y pull (de atracción) de los intercambios de grado, es decir, por qué los alumnos decidieron estudiar en el exterior, qué los motivó a elegir España o EEUU como país de destino, qué expectativas o metas pretendieron cumplir con la migración, entre otros*. En este aspecto es posible concluir que, para el estudiante de grado, el intercambio es más una experiencia de vida, de crecimiento personal y enriquecimiento cultural que una experiencia estrictamente académica, de *networking* laboral y/o enriquecimiento económico. Las motivaciones más poderosas para emigrar por estudios derivan de necesidades de autorrealización personal, entre las que se destaca lograr una mayor independencia, poner a prueba las propias capacidades, superar los límites personales, madurar emocionalmente y expandir los horizontes de lo conocido. No obstante, esto no significa que los alumnos *no aprendan nada o aprendan poco* en el exterior, porque tal presunción limitaría

¹ A modo de ejemplo, la UCU –institución con más estudiantes de intercambio de todas las que se analizaron para esta Memoria– envió solamente 22 alumnos a España y EEUU en el año 2008, de los 7126 estudiantes matriculados que tuvo ese año (MEC, 2010).

erróneamente el concepto de aprendizaje a uno exclusivamente académico. Durante su viaje, el auténtico aprendizaje de los estudiantes es personal, íntimo, emocional, porque deviene de su experiencia de vida en un ambiente nuevo y culturalmente diverso. Más que incorporar nuevos conceptos, los estudiantes de intercambio aprenden de sí mismos, de su cultura de origen, de los demás, de la cultura de destino y de todas las situaciones a las que se enfrentan por primera vez en el exterior. Este aprendizaje de vida quizás sea el más significativo de todos, porque contribuye a formar personas además de profesionales.

Más aún, si se analizan específicamente las razones de elección del país de destino, es posible afirmar que los estudiantes que eligen EEUU como destino de su intercambio se sienten atraídos por la posibilidad de mejorar su nivel de inglés, mientras que los que escogen España lo hacen por el idioma en común, su ubicación idónea para viajar y una historia compartida que ha dejado huellas profundas en la idiosincrasia uruguaya.

En el Capítulo IV de esta Memoria se cumplió el tercer objetivo específico de esta investigación: *conocer la naturaleza de los intercambios de los entrevistados, es decir, cuánto duraron sus estadías, en qué instituciones y qué áreas de conocimiento estudiaron en el exterior, cómo vivieron la experiencia de ser estudiantes de intercambio, cómo se adaptaron a la cultura anfitriona, y demás*. En este respecto fue posible descubrir que si bien todos los estudiantes de intercambio asumen riesgos propios de su emigración, son aquellos que eligen EEUU los que enfrentan un mayor desafío de adaptación, porque procuran integrarse a una sociedad que culturalmente es más distante a la uruguaya que la española. En terminología de Hall, España y Uruguay se ubican más próximos en el continuo de culturas de alto y bajo contexto, ya que tienden al extremo del alto contexto, mientras que EEUU es una cultura de bajo contexto. Esta ubicación diferencial implica que Uruguay, España y EEUU tienen distintas formas culturales de vivir las relaciones interpersonales, el tiempo, el espacio y el aprendizaje, pero que los modos de Uruguay y España son más parecidos entre sí que los del país anglosajón.

Finalmente, en el último capítulo del presente trabajo se alcanzó el cuarto objetivo específico de esta indagación: *conocer la experiencia de retorno al Uruguay de los estudiantes de intercambio para comprobar la existencia o no de cambios de*

paradigmas en cuanto a sus relaciones, sus carreras, el país, el futuro y cualquier otro ámbito en que tales cambios se puedan haber producido; el grado de shock cultural inverso y las medidas para superarlo; los mecanismos de reinserción a la sociedad uruguaya; el capital social adquirido en el exterior y su uso en Uruguay; el logro o no de una biculturalidad y toda otra vivencia propia del retorno. De esta manera, es posible concluir que, a su regreso, los alumnos atraviesan cambios personales fundamentales, entre los que destacan una mayor independencia, autonomía, confianza y seguridad en sí mismos y sus capacidades, y conciencia crítica. Esta última se aplica a su vínculo con su país, al cual critican por su lentitud y burocratización, pero elogian por sus valores de sencillez e importancia de la familia y los amigos. Asimismo, los retornados demuestran una mayor claridad en sus metas profesionales para el futuro e, incluso, una fuerte tendencia a volver a emigrar por estudios, esta vez de posgrado. Además de una fuerte reivindicación de Uruguay, se comprueba también un sentimiento pro-latinoamericano poderoso, que lleva a los estudiantes retornados a identificarse como *latinos* y no solo como *uruguayos*. Más aún, se reconocen en ellos los elementos de una ciudadanía multicultural, transnacional, que deriva de la integración de las lecciones del exterior con la herencia cultural propia. Finalmente, los retornados demuestran una gran dificultad por insertarse laboralmente luego de su intercambio, lo que resulta contrario a sus expectativas iniciales de acceder a mejores oportunidades de trabajo gracias a su intercambio.

En cuanto al cumplimiento de las hipótesis de partida, con todas ellas ocurre que son sumamente representativas del universo estudiado, precisamente porque se alcanzó, mediante el enfoque cualitativo de entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión, el punto de saturación ya mencionado en la Introducción de esta Memoria. Sin perjuicio de lo anteriormente dicho, se reconoce plenamente que la información obtenida es cualitativa. El vacío que existe en la literatura de retorno, en general, y de las emigraciones académico-culturales de grado, en particular, redunda en una falta de información estadística que permita generalizar las conclusiones aquí formuladas a toda la población de estudiantes de intercambio. No obstante, esta investigación supone un primer aporte que arroja luz sobre una temática relativamente inexplorada en Uruguay al señalar tendencias de cómo actuaría la generalidad. La principal contribución radica, entonces, en allanar el camino para que nuevas

investigaciones en el campo continúen profundizando sobre las migraciones académico-culturales y sus protagonistas.

Así, la primera hipótesis de partida que se menciona en la Introducción del presente análisis sostiene que *los estudiantes de intercambio son emigrantes retornados que presentan una selectividad positiva en su nivel educativo, socio-económico y de ingreso. Esto significa que poseen un nivel educativo, socio-económico e ingreso superiores a la media de la población residente en Uruguay*². El punto de saturación alcanzado con las técnicas de obtención de datos de enfoque cualitativo permite concluir que esta hipótesis se corrobora en el universo de estudio: en cuanto al nivel educativo, todos los entrevistados estudiantes universitarios y tienen padres que, en su mayoría, también son profesionales universitarios. En cuanto al nivel socio-económico y de ingreso, se ubican en los quintiles de mayor ingreso del país. Esto confirma su selectividad positiva en estos aspectos en comparación con la media de la población residente en Uruguay.

La siguiente hipótesis de partida afirma que *los estudiantes de intercambio tienen un perfil de liderazgo, entendido como la capacidad de influir sobre la sociedad circundante a fin de modificarla y mejorarla*³. Si bien existen múltiples teorías de liderazgo, el presente análisis se basó en el concepto de *inteligencia emocional* de Daniel Goleman que, según dicho autor, es el componente esencial del liderazgo en la actualidad. Mediante aportes teóricos se demostró que la experiencia de los estudiantes de intercambio es una de las más fructíferas a la hora de desarrollar la inteligencia emocional que, a su vez, es el pilar fundamental del liderazgo, porque en sus viajes los alumnos desarrollan las cualidades propias de la inteligencia emocional. La demostración más concreta de este potencial de liderazgo es que, a su regreso, los alumnos vuelven colmados de nuevas ideas, proyectos y formas de hacer, pensar y ser, que pretenden aplicar en aras de mejorar su comunidad y su país. De una gestión adecuada del retorno depende el saber aprovechar o no este *capital social*, en terminología de Bourdieu. Una vez más, la falta de información estadística impide generalizar esta conclusión a todos los estudiantes de intercambio, pero el punto de

² La primera parte del Capítulo II de esta Memoria analiza esta hipótesis.

³ La segunda parte del Capítulo II de esta Memoria analiza esta hipótesis.

saturación alcanzado permite señalar a esta hipótesis como una pista de cómo se comportaría la generalidad.

Otra hipótesis de partida asegura que *los estudiantes de intercambio persiguen un enriquecimiento cultural antes que un beneficio económico a la hora de participar en programas de intercambio académico-culturales*⁴. El punto de saturación alcanzado con las entrevistas en profundidad, la observación participante y los grupos de discusión permite confirmar el cumplimiento de esta hipótesis para el universo estudiado en el sentido de que dichos alumnos están motivados por necesidades de autorrealización personal, como lo es conocer otras culturas y viajar, antes que por necesidades materiales, como lo es el beneficio económico. Esta afirmación es un corolario de la primera hipótesis, que distingue a los estudiantes de intercambio del típico emigrante económico, puesto que los primeros se ubican en un nivel socio-económico medio-alto a alto, que les permite emigrar por estudios e intereses de superación personal, precisamente porque disponen de los fondos para financiarlo. Más aún, la mayoría de ellos no trabaja en el exterior, sino que se dedica exclusivamente a cumplir su programa de estudios y viajar. A su retorno, los estudiantes entrevistados señalan la experiencia de vida y el aprendizaje personal como las mayores riquezas de su intercambio.

La siguiente hipótesis de partida sostiene que *el intercambio provoca un antes y un después en la vida del estudiante. Es, entonces, un punto de inflexión que cambia la vida del alumno*⁵. Si bien la falta de información estadística impide generalizar esta conclusión a todos los estudiantes de intercambio que existen en nuestro país, el punto de saturación aquí alcanzado permite confirmar esta hipótesis para el universo de estudio de esta Memoria. Es a su regreso que los alumnos perciben la verdadera dimensión de este gran cambio, porque es el momento en el que deben readaptarse a la cultura uruguaya, pero no como una tabla rasa, sino con todo el bagaje de prácticas y valores que adquirieron en la cultura anfitriona. Este proceso de negociación los lleva a incorporar hábitos nuevos y descartar otros viejos, por lo que se reconocen como personas diferentes a las que eran antes de su intercambio. En este sentido, se perciben a sí mismos como más independientes, maduros, tolerantes, entre otras cualidades que se comprobarán con una de las últimas hipótesis.

⁴ El Capítulo III de este trabajo indaga sobre esta hipótesis.

⁵ El Capítulo V de esta Memoria indaga esta hipótesis.

*Los estudiantes de intercambio enfrentan, a su regreso, un shock cultural inverso que los lleva a negociar entre las lecciones aprendidas en el exterior y la cultura del propio país*⁶, afirma otra hipótesis de partida. En consonancia con lo anteriormente dicho, el proceso de shock cultural inverso que los estudiantes viven al retorno a su país es tanto o más intenso que el que experimentan en su arribo a la sociedad de acogida, porque es inesperado y, por ende, sorprendente. Al regresar a su país, los alumnos creen que todo será como antes, pues están volviendo a *casa*. Sin embargo, se encuentran con que su perspectiva del mundo ha cambiado, por lo que se ven obligados a negociar consigo mismos si desean volver a adaptarse a la cultura uruguaya. Este proceso lleva a que incorporen nuevos paradigmas, entre los que destacan una mayor tolerancia por la diversidad y una visión más crítica del mundo, a la vez que deben aceptar otros ya conocidos, como la lentitud propia del país y la burocracia que aqueja a sus servicios públicos. Nuevamente, el punto de saturación alcanzado con las técnicas cualitativas de obtención de datos permite confirmar esta hipótesis para el universo estudiado, pero no puede generalizarse a todos los estudiantes de intercambio porque falta la información estadística necesaria para ello.

Finalmente, la última hipótesis de partida sostiene que *el retorno es un proceso difícil para el estudiante de intercambio, pero valioso para el país, porque no solo recupera los recursos humanos que se habían ido sino que los recupera con el bagaje de conocimientos, experiencias y proyectos que traen consigo y que pueden dinamizar la sociedad uruguaya*⁷. Esta afirmación se cumple para el universo de estudio, y aunque no puede generalizarse a todos por la falta de información estadística pertinente, señala una tendencia general de lo que significa para el estudiante de intercambio volver y la riqueza que su retorno tiene para el país. A su regreso, los alumnos vuelven con proyectos, pero sobre todo con un gran entusiasmo por mejorar su comunidad y su país. Este *capital social* es el que potencialmente puede dinamizar una sociedad que cada vez envejece más rápido y que se ha desangrado de sus recursos productivos con la oleada emigratoria pos-crisis 2002. No obstante, la enorme riqueza del retorno no se manifiesta espontáneamente, sino que se deben brindar las oportunidades adecuadas para que los estudiantes retornados terminen de desarrollar su capacidad de liderazgo y efectivamente se conviertan en agentes de cambio para su país. Como se vio en el

⁶ Los Capítulos IV y V de esta Memoria exploran esta hipótesis.

⁷ El Capítulo V del presente análisis indaga sobre esta hipótesis.

Capítulo V, los estudiantes de intercambio luchan por encontrar el espacio que tanto necesitan y merecen a su regreso al Uruguay. En este sentido, se puede concluir que no existe una gestión institucional adecuada del retorno, directamente porque no hay programas para ello o porque estos recién se encuentran dando sus primeros pasos. Por ello, es menester agregar unas consideraciones finales en estas conclusiones.

Es importante destacar que el afán de exploración de los estudiantes de intercambio supera todos los obstáculos a los que se enfrentan antes, durante y después de su viaje: en primera instancia, sobrellevan la traba económica para realizar su viaje y la falta de ayuda institucional en este sentido. En el caso de la UM, por ejemplo, los alumnos que poseen beca de estudios la pierden durante su intercambio, lo cual implica un gasto añadido a la gran inversión de dinero que supone el viaje. La UCU, en cambio, brinda ayuda económica para el costo de los pasajes de dos estudiantes de intercambio. Aunque es una contribución valiosa, el costo de los pasajes es tan solo uno de los innumerables gastos que enfrentan los alumnos en el exterior. La ORT gestionó, en 2007, la beca de los 150 años del Banco Santander para financiar el intercambio de tres de sus estudiantes, pero se trató de una acción puntual. Por su parte, el Programa UGRAD es de los pocos, si no el único, que financia en un cien por ciento el intercambio académico-cultural de sus becarios, aunque otorga relativamente pocas plazas (ocho por año), dado el altísimo costo de cada una de ellas.

A su retorno, la amplia mayoría se atrasa en sus carreras universitarias, porque si bien teóricamente es posible revalidar asignaturas al regreso, en la práctica sucede que la compatibilidad entre materias del exterior y de Uruguay rara vez se cumple, debido a la diferencia de enfoque entre los planes de estudio de los países involucrados. Así, el estudiante que regresa con diez materias cursadas en el extranjero suele encontrarse con que puede convalidar una o dos en su universidad de origen. Y como un semestre en una universidad privada puede llegar a tener diez materias o incluso más, el estudiante de intercambio debe una gran cantidad de exámenes a su regreso (entre seis y ocho, por ejemplo, no es una cifra poco común). Incluso, algunos alumnos se ven obligados a rendir los exámenes de todas las materias de un año académico en calidad equivalente a *estudiante libre*, es decir, sin haber cursado las asignaturas, precisamente porque dicho año coincide con el que estuvieron en el exterior. Por lo general, los alumnos que mayoritariamente acceden al beneficio de convalidar materias son los de la UM y la

ORT, cuyo sistema de créditos académicos es más propicio para las reválidas. En cambio, el sistema de semestre por bloque de la UCU resulta en que sus estudiantes de intercambio prácticamente no puedan convalidar materias al regreso. Por su parte, el Programa UGRAD estimula particularmente el cursado de asignaturas que trasciendan el área de especialización del becario y que abarquen, en cambio, aspectos de la cultura del país de destino, para así favorecer la inmersión cultural pretendida. Por ello, revalidar materias para los becarios UGRAD, que en su mayoría son de la UdelaR, también es una empresa difícil de concretar. En resumen, por su viaje, los estudiantes de intercambio suelen agregar un semestre o un año académico más a sus carreras universitarias, retrasándose, así, en su fecha de graduación. Esta situación sería, para muchos, una desventaja difícil de superar y un impedimento para viajar. Para los estudiantes de intercambio se trata, por el contrario, de una *desventaja* que no opaca, ni cerca, los beneficios del viaje.

Finalmente, los estudiantes de intercambio superan el obstáculo de reinserción social, cultural y laboral de regreso a Uruguay. La poca receptividad de sus familias y amigos ante sus experiencias de intercambio así como la falta de espacios donde volcar lo aprendido en el exterior conducen a una profundización de su sentimiento de escisión entre el país de destino y su país propio y, en consecuencia, dificultan su reintegración plena. Incluso las mismas organizaciones por las que se fueron de intercambio no demuestran una gestión adecuada del retorno o se encuentran recién dando los primeros pasos para capitalizar la experiencia del estudiante de intercambio retornado, cuando la tendencia in crescendo de las emigraciones por estudio obliga a una mayor prontitud, si no urgencia. Por su parte, el mercado laboral uruguayo demuestra una mentalidad cortoplacista que tiende a priorizar cualidades de retorno de inversión inmediato, como la experiencia laboral previa (Díez de Medina, 1993), antes que el potencial de candidatos como los estudiantes de intercambio, quienes priorizaron perfeccionarse en el exterior y buscar desafíos de crecimiento personal, aún cuando eso los retrasa en sus carreras universitarias y les implica una inversión económica con un retorno de índole personal antes que material.

Las acciones de retorno de las organizaciones analizadas para esta Memoria tienden a abordar el regreso de los estudiantes de intercambio con una mirada retrospectiva, es decir, como si se tratase de una instancia de evaluación de las experiencias vividas en el

exterior y nada más. Esta mirada concibe el retorno como el punto final de todo el proceso de intercambio cuando en realidad es un proceso en sí mismo y, por ende, un comienzo más que un final. En palabras de Storti:

“La readaptación es la fase final del retorno, pero no debe entenderse como el cierre del libro de la experiencia internacional, porque, en un sentido más amplio, el retorno nunca termina realmente. Después de todo, las personas no superan realmente las experiencias, especialmente aquellas profundas; en cambio, las incorporan a su carácter y personalidad y responden a todas las subsiguientes experiencias desde la perspectiva de su nuevo ser” (Storti, 2001:64)⁸.

El retorno como concepto –y no como momento físico– se proyecta con sus etapas hacia el futuro y lo hace infinitamente, porque es original e irreversible: cuando se vuelve a Uruguay, no se regresa a la situación pre-intercambio, sino que se inaugura un nuevo presente, cuyo pasado inmediato es una experiencia internacional y cuyo futuro depende de la capitalización que de esa experiencia se haga. Mirar el retorno desde el presente hacia el pasado en vez de mirarlo desde el presente hacia el futuro profundiza la escisión que los estudiantes de intercambio sienten a su regreso entre su nuevo hogar y su hogar de siempre. La falta de una gestión adecuada del retorno los mantiene en un limbo entre *acá* y *allá*. En cambio, acciones que les permitan tomar de su intercambio pasado todo lo que necesiten para encauzar su presente en el retorno allanarán el camino hacia un nuevo y más fuerte sentido de pertenencia, porque ya no se ata a los límites de una sociedad, cultura o nación.

Asimismo, la importancia esencial de un manejo óptimo del retorno reside en la constatación de que los estudiantes de intercambio de hoy son la emigración uruguaya calificada del día de mañana, porque volverán a irse para cursar estudios de nivel superior, ya sea de posgrado, doctorado, estancias de investigación, entre otros. Entonces, ¿cómo gestionar adecuadamente el retorno para que los estudiantes de intercambio sigan eligiendo Uruguay como su lugar en el mundo? ¿Qué acciones son necesarias para capitalizar su experiencia en el exterior en beneficio de sus comunidades? ¿Cuáles actividades del regreso incentivarían a los alumnos para que cada vez más de ellos participen en intercambios académico-culturales?

⁸ “Readjustment is the final phase of reentry, but it should not be understood as the closing of the book on the overseas experience, for in a larger sense, reentry never truly ends. After all, people don’t actually get over experiences, especially profound ones; instead they incorporate them into their character and personality and respond to all subsequent experience from the perspective of their new self” (Storti, 2001:64. Traducción de la autora).

Las que siguen son solo algunas ideas para mejorar la gestión institucional del retorno. Sería sumamente recomendable, también, que estas propuestas prácticas se complementaran con nuevas investigaciones en el campo de la migración de retorno, en general, y los intercambios académico-culturales, en particular. Solamente para citar un ejemplo, una investigación futura podría ser la otra cara de la moneda de esta Memoria de Grado: explorar la vivencia de estudiantes de intercambio estadounidenses y españoles que eligen a Uruguay como país de destino de su viaje académico-cultural.

En primera instancia, es imperativo que las organizaciones que administran intercambios de este tipo constituyan *asociaciones de ex becarios o ex estudiantes*, según aplique a cada caso. Múltiples son los beneficios de agrupaciones de esta índole: en primer lugar, brindan un marco institucional para el retorno de modo tal que los estudiantes se sientan formalmente acompañados y respaldados en su proceso de shock cultural inverso.

En segunda instancia, proporcionan espacios para que los alumnos retornados puedan compartir sus experiencias de intercambio con total libertad y seguridad, sin exponerse al juicio negativo, la poca receptividad o la desaprobación que suelen recibir de aquellos que no comprenden su experiencia internacional porque no la vivieron. Al hablar de su viaje y conocer los relatos de otros, los alumnos mantienen viva la experiencia de su intercambio.

Además, en estos espacios, los estudiantes no solo se reunirían con sus pares sino también con las autoridades de las organizaciones mediante las cuales se fueron de viaje, logrando, así, un doble propósito: por un lado, contribuir a mejorar los programas de intercambio con su feedback en una suerte de *solidaridad intergeneracional* y, por el otro, conservar y profundizar el vínculo para nuevas oportunidades de educación internacional en el futuro.

Asimismo, estas agrupaciones no solo nuclearían a estudiantes de intercambio uruguayos, sino también a alumnos internacionales que eligieron la UCU, la UM y la ORT como sus universidades de destino o que obtuvieron becas de la Comisión Fulbright para sus intercambios en Uruguay. En este sentido, las asociaciones de ex estudiantes de intercambio o ex becarios permitirían al alumno retornado mantenerse en

contacto con realidades internacionales nuevas y culturalmente diversas en los confines de su propio país.

Estas asociaciones coordinarían actividades específicas para proporcionar a los estudiantes de intercambio retornados oportunidades para ejercer su liderazgo en beneficio de sus comunidades. En primera instancia, reuniones periódicas con otros integrantes de la agrupación officiarían de caldo de cultivo de nuevas propuestas sobre la base de ideas que traen consigo del exterior, además de ser un espacio de socialización e interacción con otros estudiantes de intercambio. Otra acción que se podría encauzar desde estas agrupaciones es la de servicio comunitario, sobre todo porque la cultura de voluntariado está muy arraigada en la identidad nacional estadounidense y los alumnos uruguayos que eligen EEUU como país de destino la incorporan a su ciudadanía multicultural. Si bien el beneficiario último del trabajo voluntario es la comunidad que lo recibe, también favorece a la imagen de la organización en cuestión y de la asociación mediante la cual se articula dicho servicio comunitario, porque transmite un fuerte compromiso de responsabilidad social que el público en general puede apreciar. Más aún, estas asociaciones son clave a la hora de estimular a nuevas generaciones de estudiantes para que tomen la decisión de irse de intercambio, dado que el *efecto demostración* de las redes migratorias y el *boca a boca* de recomendaciones son influencias decisivas en aquellos que evalúan la posibilidad de emigrar por estudios. Así, los alumnos retornados se convierten en líderes de opinión de las nuevas generaciones al compartir con ellas su experiencia internacional en jornadas informativas, sesiones de orientación pre partida, sesiones de re ingreso y cualquier otro evento que las entidades organicen para convocar futuros participantes o para darle la bienvenida a estudiantes retornados. El mero hecho de convocar al alumno que ha vuelto para compartir su testimonio con otros es una forma muy sencilla, pero también muy eficaz, de reconocer su experiencia internacional y darle el valor que se merece como contribución esencial a la dinamización de la cultura nacional.

Además de favorecer su reinserción socio-cultural, las asociaciones de ex estudiantes de intercambio o ex becarios pueden contribuir a la reinserción laboral y ocupacional de sus alumnos mediante diferentes mecanismos. Uno de ellos es la creación de una base de datos exclusivamente integrada por estudiantes con experiencia internacional, en el caso de las universidades citadas en esta Memoria, y por los becarios, en el caso de la

Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU. El objetivo de esta base de datos exclusiva es reconocer, formalmente, el diferencial curricular que poseen los estudiantes de intercambio precisamente por tener en su historial una experiencia de educación internacional. En el caso de la UCU, la UM y la ORT, una base de datos propia, separada de la que la universidad en cuestión pueda o no ya tener para la totalidad de su cuerpo estudiantil, es una forma de distinguir a los estudiantes de intercambio como recursos humanos con un perfil globalizado, transcultural, diferente al resto. Se trata, entonces, de reconocer en los hechos lo que se predica con palabras: el intercambio académico-cultural ofrece una ventaja competitiva a todos los alumnos que participan de él. De esta manera, cuando potenciales empleadores busquen entre las filas de estas organizaciones futuros recursos humanos podrán distinguir claramente a los candidatos con antecedentes internacionales de aquellos que no los tienen.

Asimismo, se podría diferenciar esta formación internacional en el mismo título de los egresados, es decir que el diploma de graduación contenga el grado otorgado por la casa de estudios en Uruguay y una mención especial al semestre o año académico cursado en la universidad del exterior correspondiente. Si bien una de las condiciones del intercambio es titularse en la universidad de origen, el estudiante que en él participa de hecho adquiere una formación complementaria en el exterior que, como tal, merece ser acreditada por su casa de estudios. Un modo de hacerlo es, precisamente, explicitarla en el título universitario del egresado. Aunque el estudiante suele incluir su intercambio en el currículum, hacerlo visible en el diploma es un respaldo institucional al viaje académico del alumno.

Otra forma de favorecer la reinserción laboral y ocupacional de los alumnos retornados es instrumentando un sistema de pasantías remuneradas rotativas o puestos de trabajo a término en las oficinas de intercambio de las universidades o en algún sector de las entidades que administran intercambios educativos. Luego de un semestre o un año académico colmado de actividades, tanto curriculares como extracurriculares, en EEUU o España, los estudiantes de intercambio vuelven a un vacío de cosas para hacer, por distintos motivos: los que se fueron en la mitad de su carrera tienen la fortuna de tener cursos pendientes al volver a Uruguay, pero por la diferencia entre los semestres académicos del hemisferio norte y del hemisferio sur, igualmente tienen que esperar entre uno y cuatro meses, dependiendo del caso, desde que regresan hasta que se

reanudan las clases en su universidad. Por otro lado, como se vio en el Capítulo II de esta Memoria, una gran parte de los estudiantes de intercambio busca ingresar por primera vez al mercado laboral después de su viaje, con muy poca o casi ninguna experiencia previa, lo cual dificulta el acceso a puestos de trabajo acordes a su formación internacional y puede prolongar la búsqueda por varios meses. Ya sea que vuelven a estudiar o a trabajar, los estudiantes de intercambio regresan y necesitan tener actividades, porque esa es la forma que encuentran de sobrellevar el difícil proceso de volver a adaptarse al país: mantenerse ocupados. Por lo tanto, ofrecerles una transición hasta encontrar trabajo o reanudar sus clases es una forma de acompañarlos durante su retorno, capitalizar las experiencias que traen consigo y darles la oportunidad de una primera experiencia laboral para mejorar, aún más, su currículum. De esta manera, se los podría emplear como pasantes o funcionarios para coordinar las actividades de la asociación de ex estudiantes de intercambio o ex becarios, como nexo con los alumnos internacionales mientras están en Uruguay, como oradores motivacionales para otros interesados en participar en intercambios culturales, y demás tareas afines. Cabe subrayar la importancia de que estas funciones sean a término para que más estudiantes retornados tengan la oportunidad de desempeñarlas. Asimismo, según el volumen de trabajo de cada organización en cuestión, se puede considerar la posibilidad de contratar más de un pasante o funcionario simultáneamente.

Estas propuestas están destinadas a los estudiantes de intercambio a su retorno. Sin embargo, dado que son muy pocos –aunque en aumento– los que de hecho hacen uso de este recurso, es imprescindible, también, motivar a más alumnos para que cursen estudios en el exterior. Para ello, una buena opción es celebrar *semanas internacionales*, tal como hace la UM, en las que mediante jornadas informativas y recreativas se incentive a más estudiantes a irse de intercambio. En eventos de este tipo es fundamental la participación de estudiantes internacionales así como de alumnos uruguayos retornados, de modo tal de conocer las dos caras de la misma moneda.

Más allá de convocatorias motivacionales de este tipo, si los recursos económicos para hacer el intercambio no están disponibles, los esfuerzos serán en vano. Para aquellos estudiantes que están interesados en hacer uso de los convenios internacionales, pero que no cuentan con los medios materiales para ello, es imprescindible la creación de un fondo de becas exclusivamente destinado a financiar experiencias de educación

internacional. A medida que aumentan los convenios internacionales y la cantidad de alumnos interesados en participar en intercambios, es necesario ir incrementando, asimismo, el nivel de apoyo e inversión económica para costearlos. Además de las becas de estudio convencionales que ya ofrecen la UCU, la UM y la ORT, sería beneficioso establecer un sistema de ayuda económica para financiar, aunque sea parcialmente, los costos elevadísimos del intercambio académico-cultural.

Si bien estos obstáculos no van a detener el ímpetu de los estudiantes de intercambio, es imprescindible que las organizaciones, los familiares y los amigos que un día los despidieron con un *¡buen viaje!* también los reciban con un *bienvenidos de vuelta, los estábamos esperando.*

ÍNDICE DE FUENTES

1. FUENTES PRIMARIAS:

1.1 TESTIMONIOS ORALES

A. ENTREVISTAS SEGÚN FECHA DE REALIZACIÓN

1. Verónica Pérez-Urioste, Educational Programs, Cultural Affairs Office, Embajada de EEUU en Montevideo, Uruguay. 10/11/09, Montevideo, Lucía Caumont.
2. Fanny Del Río, Program Officer, Educational Advisor, Comisión Fulbright en Uruguay. 23/11/09, Montevideo, Lucía Caumont.
3. Patricia García, estudiante de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 25/11/09, Montevideo, Lucía Caumont. Entrevista exploratoria.
4. Fiorella Bafundo, becaria UGRAD en North Central College. 26/11/09, Montevideo, Lucía Caumont. Entrevista exploratoria.
5. Bernarda Monestier, Coordinadora de Intercambio Académico, Universidad Católica del Uruguay. 15/03/10, Montevideo, Lucía Caumont.
6. Matilde Pacheco, Área de Formación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. 25/03/10, Montevideo, Lucía Caumont.
7. Luisa Peirano, Directora de Relaciones Internacionales, Universidad de Montevideo. 06/04/10, Montevideo, Lucía Caumont.
8. Joaquín Da Silva, estudiante de intercambio en la Universidad Politécnica de Valencia. 27/04/10, Montevideo, Lucía Caumont.
9. Carolina Miller, estudiante de intercambio en la Universidad Carlos III. 06/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
10. Miriam Kemna, Coordinadora de Intercambio Estudiantil de la Universidad ORT. 07/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
11. Elita Pedemonte, estudiante de intercambio en la Universidad de Deusto. 11/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.

12. Magdalena Gutiérrez, becaria UGRAD en Humboldt State University. 11/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
13. Franco Cinquegrana, estudiante de intercambio en la Universidad de Santiago de Compostela. 12/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
14. Fiorella Bafundo, becaria UGRAD en North Central College. 18/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
15. Josefina Valenti, estudiante de intercambio en IQS. 18/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
16. Francisco Imoda y Rodrigo Nessi, estudiantes de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 19/05/10, Montevideo, Lucía Caumont. Entrevista doble.
17. Alejandra Beisso, estudiante de intercambio en la Universidad de Murcia. 20/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
18. Patricia Fossati, estudiante de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 21/05/10, Montevideo, Lucía Caumont.
19. Michelle Belitzky, estudiante de intercambio en Clarion University of Pennsylvania y Mansfield University of Pennsylvania. 01/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
20. Florencia Malo, estudiante de intercambio en San José State University. 01/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
21. Malcom Jackson, estudiante de intercambio en Bellarmine University. 03/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
22. Maite Otegui, estudiante de intercambio en University of Mississippi. 06/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
23. Jennifer Viñas, estudiante de intercambio en Hamline University. 08/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
24. Martín Barrios, estudiante de intercambio en Indiana State University. 18/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
25. Florencia Sarasola, estudiante de intercambio en la Universidad Politécnica de Valencia. 22/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
26. Yael Oppenheimer, estudiante de intercambio en Babson College. 23/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
27. Fabián Álvarez, becario UGRAD en Utica College. 25/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.

28. Florencia Bogliolo, estudiante de intercambio en el Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid. 28/06/10, Montevideo, Lucía Caumont.
29. María Noel Martinelli, estudiante de intercambio en la Universidad de Navarra. 08/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
30. Juan Gamarra, estudiante de intercambio en la Universidad de Navarra. 12/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
31. Leandro Pérez Duffau, estudiante de intercambio en la Universidad Politécnica de Valencia. 16/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
32. Sofía Klot, estudiante de intercambio en University of Minnesota. 22/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
33. Inés Bercianos, estudiante de intercambio en University of North Florida. 26/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
34. Maia Kaplán, estudiante de intercambio en University of North Carolina at Chapel Hill. 27/07/10, Montevideo, Lucía Caumont.
35. Sofía Camaño, estudiante de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 20/08/10, Montevideo, Lucía Caumont.
36. Patricia García, estudiante de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 23/08/10, Montevideo, Lucía Caumont.
37. Carolina González, estudiante de intercambio en la Universidad Pontificia de Salamanca. 26/08/10, Montevideo, Lucía Caumont.
38. Claudia Brovotto, Alumni Coordinator, Comisión Fulbright en Uruguay. 03/11/10, Montevideo, Lucía Caumont.
39. Mariana Gugelmeier, Responsable de Alumnos Internacionales, Universidad de Montevideo. 17/11/10, Montevideo, Lucía Caumont.

B. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

1. Orientación pre-partida, Global Undergraduate Exchange Program 2008-2009. 21/07/08, Embajada de EEUU en Uruguay.
2. Global Undergraduate Exchange Program 2008-2009 Re-Entry Workshop. 20-22/03/09, Maryland, EEUU.

3. Global Undergraduate Exchange Program 2008-2009 Re-Entry Workshop. 20-22/03/09, Maryland, EEUU.
4. Global Undergraduate Exchange Program 2008-2009 Debriefing. 30/06/09, Embajada de EEUU en Uruguay.
5. Becarios del Global Undergraduate Exchange Program 2008-2009: Fiorella Bafundo, Magdalena Gutiérrez, Félix Sánchez. 06/04/10, Montevideo.
6. Asociación de ex-becarios de la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU (*Fulbright Commission and US Embassy Alumni Association*). 15/12/10, Montevideo.
7. Reunión de Consejo de la Asociación de ex-becarios de la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU (*Fulbright Commission and US Embassy Alumni Association*). 03/03/11, Montevideo.

2. FUENTES SECUNDARIAS:

2.1 ESTADÍSTICAS EDITADAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE ESPAÑA (2010): *Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero* en <<http://www.ine.es/prensa/np594.pdf>>, (07/07/10).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE URUGUAY (2009): *Uruguay en cifras 2009: Población*, en <<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2009/02%20Poblaci%F3n.pdf>> (06/09/10).

MACADAR, D. y PELLEGRINO, A. (2006): *Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Informe sobre migración internacional en base a los datos recogidos en el módulo migración*, en <<http://www.ine.gub.uy/enha2006/informe%20Migraci%F3n%20ENHA%2006.pdf>> (25/11/09).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2009): *Anuario estadístico de educación 2008*, en <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/1799/1/anuario_estadistico_2008.pdf> (06/09/10).

2.2 BIBLIOGRAFÍA

AASVE, A., BURGESS, S., CHESHER, A. & PROPPER, C. (2002): “Transitions from home to marriage of young Americans” en *Journal of Applied Econometrics*, Vol. 17, N° 1 (enero-febrero 2002), John Wiley & Sons, pp. 1-23.

- AGUIAR, C., LONGHI, A. Y MÉNDEZ, E. (1990): “Reinserción laboral de los migrantes de retorno al Uruguay” en *La migración de retorno*, Fundación de Cultura Universitaria, CIEDUR, Montevideo, pp. 1-63.
- ALTHEN, G. (1998): *American ways: A Guide for Foreigners in the United States*, Intercultural Press, Maine.
- ARANGO, J. (2003): “La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra” en *Migración y desarrollo. Red internacional de migración y desarrollo*, n°1, Latinoamericanistas, México, pp. 4-22.
- BLANCO, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*, Alianza Editorial, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1980): “Le Capital Social: Notes Provisoires”, en *Actes de Recherche des Sciences Sociales*, volumen 31, enero 1980, París, pp. 2-3.
- CABELLA, W. (2007): *El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes*, UNFPA.
- DÍEZ DE MEDINA, R. (1993): *La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- DUTTO, M., C., SOLER, TANZI, S. (2008): *Palabras más, palabras menos: Herramientas para una escritura eficaz*, Sudamericana, Montevideo.
- FACAL SANTIAGO, S. (2008): “Ida y vuelta. La emigración y el retorno de los uruguayos de España” en *La Gaceta*, Asociación de Profesores de Historia del Uruguay, Montevideo, pp. 23-55.
- FACAL SANTIAGO, S. (2009): *Diario de campo de una emigración inconclusa. Narrando las vivencias de los uruguayos en España (1999-2008)*, ElAleph.com, Buenos Aires.

- GLOBAL UNDERGRADUATE EXCHANGE PROGRAM (2010): *Pre-Departure Orientation Manual*, Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de Estados Unidos en Uruguay, Montevideo. Material inédito.
- GOLEMAN, D. (2005): *La inteligencia emocional*, Vergara, Buenos Aires.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2008): *El líder resonante crea más*, Debolsillo, Buenos Aires.
- GOLEMAN, D. (1998): “What makes a leader?”, en *Harvard Business Review*, enero 2004, Harvard Business Review OnPoint, Boston, pp. 1-11.
- GRAFF, M. L. (1993): *Culture shock! Spain: A Guide to Customs and Etiquette*, Times, Singapur.
- HALL, E. T. (1978): *Más allá de la cultura*, Gustavo Gili, Barcelona.
- HALL, E. T. & REED HALL, M. (1990): *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*, Intercultural Press Inc., Maine.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Culture's Consequence*, Sage Publications, California.
- KIM, U., TRIANDIS, H. C., KAĞITÇIBAŞI, Ç., CHOI, S., YOON, G. (1994): *Individualism and collectivism: Theory, Method and Applications*, Sage Publications, California.
- KOOLHAAS, M. (2006): *Magnitud y características de la migración de retorno (1986-2006)*, Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales – Unidad Multidisciplinaria, Montevideo.
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., GRANADOS, F. J., GÓMEZ-GRANELL, C. & MARTÍNEZ, Á. (2009): *Informe de la inclusión social en España 2009*, Fundación Caixa Catalunya, Barcelona.

- MASSEY, D. (1994): “The Social and Economic Origins of Immigration”, en *The Social Contract*, Volumen 4, nº3, The Social Contract Press, Michigan, pp. 183-185.
- PORTAVOZ DEL GOBIERNO (2002): *España hoy*, Portavoz del gobierno, Madrid.
- RINEHART, N. (2002): “Utilitarian or Idealist? Frameworks for Assessing the Study Abroad Experience” en Walter Grünzweig y Nana Rinehart Editores, *Rockin’ in Red Square: Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*, Lit, Münster.
- STAPELL, H. M. (2009): “Just a teardrop in the rain? The *movida madrileña* and Democratic Identity Formation in the Capital, 1979-1986” en *Bulletin of Spanish Studies*, Volume LXXXVI, Number 3, 2009, Liverpool University Press, Liverpool, pp. 345-369.
- STORTI, C. (2001): *The art of coming home*, Intercultural Press, Maine.
- THOMPSON, P. (1988): *La voz del pasado. Historia oral*, Alfons El Magnánim, Valencia.
- TYLOR, E. B. (1871): *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, s/e.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY (2010): *25 años de la Universidad Católica del Uruguay*, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- YI, Z., COALE, A., KIM CHOE, M., ZHIWU, L. & LI, L. (1994): “Leaving the parental home: Census-based Estimates for China, Japan, South Korea, United States, France and Sweden” en *Population Studies*, Vol. 48, No. 1 (Marzo 1994), Population Investigation Committee, pp. 65-80.

2.3 INTERNET

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2010): *La AECID* en <<http://www.aecid.es/web/es/aecid/>> (29/03/10).

Asociación de Alumni de la Comisión Fulbright y la Embajada de EEUU en Uruguay (2011): <www.alumni.org.uy> (23/03/11).

Blog de Relaciones Internacionales (Facultad de Derecho, UdelaR): Temas de interés (2010): *Experiencia de intercambio en Estados Unidos* por Fiorella Bafundo en <<http://www.fder.edu.uy/contenido/rrii/temas.html#usa>> (19/05/10).

Central Intelligence Agency (2010): *The World Factbook* en <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>> (16/08/10).

Comisión Fulbright Uruguay (2010): *Becas para uruguayos*, en <<http://www.fulbright.org.uy/es/?mod=sec&id=becas-para-uruguayos>> (29/03/10).

Cruz y Hermida, J. (s/f): *Reflexiones sobre el sueño y la siesta, desde una visión histórica, médica y social* en <<http://www.medicosescritoresyartistas.com/publicaciones/siesta.pdf>> (27/02/11).

EducationUSA (2010): “Booklet Four: Getting Ready to Go: Practical Information for Living and Studying in the United States” de la serie *If You Want to Study in the United States*, en <<http://www.educationusa.info/pdf/study/english4.pdf>> (29/06/10).

El País (2005): “El congreso aprueba la ley del matrimonio homosexual” en *Sociedad*, en <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Congreso/aprueba/ley/matrimonio/homosexual/elpporsoc/20050630elpepusoc_2/Tes> (27/02/11).

Embajada de los Estados Unidos de América en Uruguay (2010): *Oficina de Asuntos Culturales*, en <<http://uruguay.usembassy.gov/usaweb/paginas/16-00ES.shtml>> (30/03/10).

Hofstede, G. (2010): “Dimensions of national Cultures” en *The site of Geert and Gert Jan Hofstede*, en <<http://www.geerthofstede.nl/culture/dimensions-of-national-cultures.aspx>> (18/08/10).

INJUVE (2008): *Informe juventud en España 2008* en <<http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=725387112>> (28/02/11).

ISEP (2010) en <www.isep.org> (05/04/10).

ITIM INTERNATIONAL (2010): “United States” en *Geert Hofstede Cultural Dimensions*, en <http://www.geert-hofstede.com/hofstede_united_states.shtml> (18/08/10).

– “Spain” en *Geert Hofstede Cultural Dimensions*, en <http://www.geert-hofstede.com/hofstede_spain.shtml> (18/08/10).

– “Uruguay” en *Geert Hofstede Cultural Dimensions*, en <http://www.geert-hofstede.com/hofstede_uruguay.shtml> (18/08/10).

Montevideo COMM (2010): “Tarjeta joven hasta los 45” en *Noticias Locales*, en <http://www.montevideo.com.uy/notnoticias_99836_1.html> (28/02/11).

OAPEE (2011): “Erasmus” en *PAP*, en <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>> (28/02/11).

Paige, R.M., Fry, G.W., Stallman, E.M., Josic, J., & Jon, J.-E. (2009) *Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences* en <http://en.afs60.de/webcontent/files/MbM_Paige_Et_Al.pdf> (15/02/11).

Universidad Católica del Uruguay (2009): *Guía de Normas y Procedimientos de Grado 2009*, en

- <<http://www.ucu.edu.uy/Home/Informaci%C3%B3nPara/FuturosEstudiantes/NormalyProcedimientos/tabid/556/Default.aspx>> (05/04/10).
- *Intercambio Estudiantil* en <<http://www.ucu.edu.uy/Home/InformaciónPara/EstudiantesUCU/IntercambioEstudiantil/tabid/560/Default.aspx>> (05/04/10).
 - “Condiciones de ayuda para pasaje” en *Intercambio Estudiantil* en <<http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Informacion/Intercambio/Ayuda%202011.doc>> (04/07/10).
 - “Formulario de ayuda para pasaje” en *Intercambio Estudiantil* en <<http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Informacion/Intercambio/FORMULARIO%20Ayuda%20pasaje2011.doc>> (04/07/10).
- Universidad de Montevideo (2010): *Intercambios* en <<http://www.um.edu.uy/internacional/convenios/>> (06/04/10).
- *San Josemaría y la universidad* en <http://www.um.edu.uy/universidad/san_josemaria/> (22/02/11).
- Universidad de Navarra (2011): *Ideario de la universidad* en <<http://www.unav.es/servicio/informacion/identidad-mision>> (22/02/11).
- Universidad ORT (2010): *Programas de intercambio internacional* en <<http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAKAG>> (22/04/10).
- “Programa de Becas 150 Aniversario del Banco Santander” en <<http://www.ort.edu.uy/programas/pdf/becasantander.pdf>> (04/07/10).
- University of the Pacific (2010): *On-line cultural training resource for study abroad* en <<http://www2.pacific.edu/sis/culture/>> (25/06/10).
- US Department of State (2010): *Background Note: Spain* en <<http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2878.htm#people>> (16/08/10).
- World Learning (2009): *What is reverse culture shock/re-entry shock?*, en <<http://www.worldlearning.org/13901.htm>> (25/11/09).

2.4 PONENCIAS EN CONGRESOS, SIMPOSIOS, SEMINARIOS O JORNADAS

EGUREN, J., “Los desafíos actuales de las Migraciones”, 1as. Jornadas Uruguayas Movimientos Migratorios de Ida y Vuelta, Montevideo, 19 al 21 de octubre de 2010.

FRY, G. W. & JON, J.-E., “Study Abroad for Global Engagement: A Qualitative Study of Long-term Impact”, 53rd Comparative International Education Society Conference, Charleston, Carolina del Sur, 23 de marzo de 2009.

ANEXO A

Cuadro A.1 Estudios de Post Grado Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Estudios de Post Grado</p>	<p>1) Profesionales: Maestría y/o Doctorado, para candidatos sin experiencia docente (a nivel universitario).</p> <p>2) Docentes: Maestría y/o Doctorado, para candidatos con experiencia docente en universidad o del Programa de Segundas Lenguas de ANEP.</p> <p>3) Programa específico de ciencia y tecnología.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Nacionalidad uruguaya. Estudios terciarios de nivel universitario o equivalentes (al menos 4 años). Promedio mínimo de 7. Máximo 35 años al momento de la postulación. Experiencia laboral de 2 años en área afín. Cualidades de liderazgo. Compartir los objetivos del programa Fulbright. Regresar al país al finalizar los estudios de postgrado. Colaborar con la comunidad Fulbright en su país y promover el Programa Fulbright. 	<ol style="list-style-type: none"> Asesoramiento en la búsqueda de programas de estudio y elección de universidades. Exención en el cobro de postulaciones. Curso de orientación pre-partida y curso de orientación pre-académica en EE.UU. Apoyo para rendición de exámenes internacionales (de admisión), tramitación de visa y seguro médico, entre otros. Descuento total o parcial en la matrícula de la universidad de EEUU. Posibilidad de acceder a ayudantías docentes o de investigación, etc. Suma para costos de vida, seguro médico, pasaje aéreo y otros. Participación en por lo menos un seminario con becarios de todo el mundo. 	<p>Profesionales y Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ciencias Políticas y Sociales Comunicación Educación Derecho Ciencias Exactas Ingeniería <p>Ciencia y tecnología:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aeronáutica y Astronomía /Ingeniería Aeronáutica Agronomía Astronomía / Ciencias Planetarias Biología Ciencias de la Computación / Ingeniería Ciencias de la Informática / Ingeniería de Materiales Ciencias del Medioambiente / Ingeniería Geológica / Ciencias de la Tierra y de la Atmósfera Energía Física Ingeniería Ingeniería Biomédica

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Estudios de Post Grado				12. Neurociencias / Ciencias del Cerebro y de la Cognición 13. Oceanografía 14. Química

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

Cuadro A.2 Hubert H. Humphrey Fellowship Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">Hubert H. Humphrey Fellowship</p>	<p>Dirigida a profesionales que tienen a su cargo el diseño, la planificación y la implementación de políticas públicas en el área de estudio, por ejemplo educación, salud, administración pública, prevención de transmisión de HIV, conservación del medioambiente, prevención y tratamiento de adicciones, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edad mínima de 33 años (no excluyente). 2. Título universitario (o experiencia profesional equivalente, en algunas áreas). 3. 5 años de experiencia profesional en el servicio público (sea gubernamental, ONG o privado). 4. Calidad de liderazgo demostrada. 5. Dominio del idioma inglés (no excluyente: los candidatos podrán postularse a un curso de inglés intensivo en los EEUU previo al inicio de la beca). 6. Se dará preferencia a quienes no hayan residido previamente en los EE.UU. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Costos de estudio y de vida por 1 año académico en una Universidad líder de los Estados Unidos. 2. Cifra mensual para gastos, libros y actividades profesionales. 3. Visitas de campo y traslados dentro de los EEUU. 4. Pasaje aéreo internacional y seguro médico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollo de Agricultura y Áreas Rurales. 2) Comunicación y Periodismo. 3) Abuso de Drogas: 4) Desarrollo Económico. 5) Políticas Financieras y Bancarias. 6) Administración, Planificación y Políticas de la Educación. 7) Políticas para el Tratamiento y la Prevención del VIH/SIDA. 8) Administración de Recursos Humanos. 9) Administración de Justicia y Derechos Humanos. 10) Recursos Naturales y Políticas de Protección del Medio Ambiente.

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Hubert H. Humphrey Fellowship				11) Políticas y Administración de Salud Pública. 12) Análisis de Políticas Públicas y Administración Pública. 13) Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua. 14) Políticas y Administración de Tecnología. 15) Políticas de Prevención de Tráfico de Personas. 16) Planificación Urbana y Regional.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

Cuadro A.3 Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)	Jóvenes profesores estudiarán, impartirán clases y asistirán a profesores de español dentro del campus de una universidad de EEUU por 9 meses. Dirigida a docentes interesados en enseñar español a nivel básico e intermedio, trabajar como asistente de docente en el departamento de español ayudando a desarrollar estrategias de adquisición de la lengua, contribuir a la vida estudiantil dentro del campus mediante el desarrollo de actividades extracurriculares y trabajar con estudiantes estadounidenses en escenarios no tradicionales como centros de idiomas y "language tables".	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudadanía uruguaya. 2. Tener licenciatura o estudios equivalentes (Magisterio/Profesorado). 3. Obtener un resultado de 80/213/550 en el TOEFL. 4. Tener un excelente promedio académico. 5. Ser docentes o profesores de inglés; se dará preferencia a los maestros del Programa de Segundas Lenguas de ANEP o profesores de inglés de UTU y de liceos públicos de Montevideo o del interior (se valorará tener estudios de postgrado). 6. Contar con al menos dos años de experiencia docente. 7. Tener entre 21 y 29 años al momento de postularse. 8. Residir en Uruguay durante el proceso de postulación y de selección. 9. No postularse a otros programas Fulbright simultáneamente al de FLTA. 10. No viajar con dependientes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocación de los becarios en universidades de los EEUU a través del Instituto Internacional de Educación. 2. Dos cursos sin costo de matrícula, alojamiento, alimentación y un estipendio como pago por las actividades docentes efectuadas. 3. Pasaje aéreo internacional, costo de la visa y seguro médico. 4. Curso de Orientación Previo a la Partida. 5. Seminario de Orientación en los EEUU antes del inicio del año académico. 6. Postularse a su regreso a la Beca Fulbright de Estudios de Postgrado a fin de efectuar una Maestría en los EEUU. 	Profesores de Español.

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)		11. Compromiso escrito de residir en Uruguay por un mínimo de 2 años luego de terminar la beca, de acuerdo a lo establecido por la visa de intercambio J-1, y de incorporarse como docente de enseñanza pública durante al menos ese periodo.		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

ANEXO B

Cuadro B.1 Programa II.A Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Becas MAEC-AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Programa II.A</p>	<p>Becas para Extranjeros para Estudios de Doctorado e Investigación en Universidades españolas y sus Centros adscritos, así como en otros organismos de investigación españoles.</p> <p>Duración: Hasta 1 año, prorrogable hasta un cuarto año, en el caso de cursar los estudios de Doctorado en España, y con carácter improrrogable.</p> <p>Para las becas de investigación, sin doctorado en España, se podrán prorrogar hasta un segundo año.</p> <p>En el caso de que el beneficiario hubiera iniciado el Doctorado con anterioridad a la concesión de la beca, la duración total de la misma, según lo indicado, se reducirá en igual proporción al tiempo que llevara realizando los estudios de Doctorado antes de su concesión. Aquellos solicitantes que hayan sido becados por la AECID para realizar sus estudios de Master o titulación equivalente, con opción a Doctorado, verán reducido el periodo total de su beca en un año.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para los solicitantes extranjeros, tener la nacionalidad de su país de origen y no poseer la residencia en España. 2. Tener pasaporte en vigor, los extranjeros. 3. Tener la titulación universitaria adecuada para seguir los estudios que se pretenden. 4. Tener conocimiento suficiente de la lengua española. 5. Tener una dirección segura, personal e intransferible de correo electrónico. 6. Haber sido pre-admitido en el Centro de destino. 7. No haber sido beneficiario de ningún programa de la Convocatoria de Becas MAEC-AECID, de seis o más meses, ni de la Fundación Carolina, en los últimos tres años. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para estudios en el término municipal de Madrid y de un curso académico, 600 euros mensuales, más alojamiento y manutención en una de las dos residencias universitarias de la Fundación de Colegios Mayores MAEC-AECID (Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África y Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de Guadalupe), valorados en 945 € al mes, a cargo de la AECID. 2. Para estudios fuera del término municipal de Madrid o en caso del agotamiento de la modalidad anterior, 1.200 euros mensuales. 3. Matrícula: hasta 2.000 euros de ayuda individual o Tutela Académica hasta 150 euros, si lo requieren los estudios para los que se concede la beca. 	<p>Según el Plan Director de la Cooperación Española en vigor.</p>

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Programa II.A		<p>8. Si se trata de solicitud de beca de renovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser becario de la convocatoria Becas MAEC-AECID del año anterior. • Tener en regla el permiso de residencia como estudiante. • Presentar informe favorable del docente o investigador responsable de la actividad desarrollada por el becario. <p>9. Poseer título de Master Oficial o titulación equivalente.</p> <p>10. Ser admitido en un Centro de investigación y adscrito a un grupo del mismo y a un tutor responsable del becario.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

Cuadro B.2 Programa II.B Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Becas MAEC-AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Programa II.B</p> <p>Becas para Extranjeros para Estudios de Master, Especialización y Experto en Universidades Españolas y Centros Docentes No Universitarios. El objetivo de estas becas es mejorar las condiciones profesionales y preparar a los solicitantes para seguir su carrera investigadora. Con estas becas se podrá optar a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Master oficial de investigación, según el espacio Europeo de Educación Superior, o Diploma de Estudios Avanzados, según Plan Antiguo. Esta vía permitirá solicitar la beca de Doctorado una vez terminado el Master. 2. Master oficial profesional o cualquier otro título propio de universidades o cursos de especialización no acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior. Una vez finalizada la beca para realizar estos estudios no se podrá optar automáticamente a una beca de Doctorado, sino que deberá dejar pasar un período de tres años. <p>Duración: Hasta un año, prorrogable hasta un segundo año más.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para los solicitantes extranjeros, tener la nacionalidad de su país de origen y no poseer la residencia en España. 2. Tener pasaporte en vigor, los extranjeros. 3. Tener la titulación universitaria adecuada para seguir los estudios que se pretenden. 4. Tener conocimiento suficiente de la lengua española. 5. Tener una dirección segura, personal e intransferible de correo electrónico. 6. Haber sido pre-admitido en el Centro de destino. 7. No haber sido beneficiario de ningún programa de la Convocatoria de Becas MAEC-AECID, de seis o más meses, ni de la Fundación Carolina, en los últimos tres años. 8. Si se trata de solicitud de beca de renovación: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para estudios en el término municipal de Madrid y de un curso académico, 600 euros mensuales, mas alojamiento y manutención en una de las dos residencias universitarias de la Fundación de Colegios Mayores MAEC-AECID (Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África y Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de Guadalupe), valorados en 945 € mensuales, al cargo de la AECID. 2. Para estudios fuera del término municipal de Madrid, o en caso del agotamiento de la modalidad anterior, 1.200 euros mensuales. 3. Matrícula: hasta 2.000 euros de ayuda individual si lo requieren los estudios para los que se concede la beca. 	<p>Según el Plan Director de la Cooperación Española en vigor.</p>	

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Programa II.B		<ul style="list-style-type: none"> • Ser becario de la convocatoria Becas MAEC-AECID del año anterior. • Tener en regla el permiso de residencia como estudiante. • Presentar informe favorable del docente o investigador responsable de la actividad desarrollada por el becario. <p>9. Poseer Título Universitario, preferentemente tres años antes del momento de incorporarse al centro de estudios de destino, con perspectiva avalada de proseguir carrera docente o investigadora en Universidades o Centros de su país de origen al regreso.</p> <p>10. Tener la preadmisión del Centro de destino.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

ANEXO C

Cuadro C.1 Programa de intercambio académico Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>ISEP y Convenios Bilaterales</p>	<p>El Programa ofrece a los estudiantes de la UCU la posibilidad de cursar un semestre o un año académico en alguna de las universidades del exterior con las cuales existen acuerdos formales a tal fin.</p> <p>Este intercambio debe ser balanceado: por cada estudiante extranjero que viene a la Universidad, un estudiante uruguayo adquiere derecho a participar del programa por el mismo período de tiempo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar pagando sus cuotas en la UCU durante la duración del Programa. 2. Estar matriculado en un programa regular de estudios y haber aprobado como mínimo un año completo del plan de estudios correspondiente. 3. Haber completado los cursos correspondientes al tercer semestre de dicho plan. 4. Cuando el intercambio se realice luego de haber finalizado totalmente los cursos de la carrera correspondiente, el estudiante deberá tener al menos dos asignaturas pendientes de examen hasta su regreso. 5. Presentar dos referencias académicas, currículum y memoria explicativa de los motivos que tiene 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revalidación de materias si aquellas cursadas en el exterior guardan razonable equivalencia con las asignaturas de la carrera en la UCU. 2. Rendir exámenes en mesas especiales de las asignaturas correspondientes a los semestres del programa que se desarrollen mientras dure el intercambio. 2. Suspensión del cómputo de períodos de evaluación reglamentarios para rendir materias de la UCU mientras dure el intercambio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Humanas. 2. Ciencias Empresariales. 3. Derecho. 4. Ingenierías. 5. Psicología. 6. Odontología. 7. Nutrición. 8. Enfermería.

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">ISEP y Convenios Bilaterales</p>		<p>para aspirar al intercambio.</p> <p>6. Acreditar conocimientos del idioma del país elegido, de acuerdo a las exigencias de la universidad de destino.</p> <p>7. Luego de haber sido aceptado y antes de efectuar el viaje, suscribir con la unidad académica respectiva el plan de reválidas correspondiente.</p> <p>8. Cursar en la universidad de destino un mínimo de tres asignaturas. Para hacer uso de los beneficios establecidos en el Reglamento de Intercambio, deberá aprobar al menos dos de las asignaturas en que se haya matriculado. Esta disposición no será aplicable cuando el objeto del intercambio sea la realización de la Memoria de Grado.</p> <p>9. Estar al día con el pago de cuotas y comprometerse a seguir cumpliendo con los pagos durante el intercambio.</p>		

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
ISEP y Convenios Bilaterales		<p>10. Abonar la Matrícula de Intercambio Estudiantil: 2.427 Unidades Indexadas (se abona una única vez, en el momento de presentar la candidatura) y la matrícula de ISEP, cuando sea necesario (US\$ 345).</p> <p>11. Hacerse cargo del pago de los pasajes de ida y vuelta al país elegido y de traslados dentro del mismo.</p> <p>12. Contratar un seguro médico de cobertura total.</p> <p>13. Asumir los costos de los libros y materiales de estudio.</p> <p>14. Conocer y aceptar la normativa particular referente a los alojamientos establecida por la Universidad de destino.</p>		

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">ISEP y Convenios Bilaterales</p>		<p>15. En el caso de que el estudiante reciba alojamiento y manutención por cuenta de la Universidad anfitriona, el estudiante se comprometerá a brindar alojamiento y manutención a un estudiante extranjero por un período equivalente. 16. En caso de imposibilidad de dar alojamiento, el estudiante se comprometerá al pago de los gastos de alojamiento y manutención de un extranjero durante un período equivalente (6.832 Unidades Indexadas por mes).</p> <p>17. Informarse de los requisitos en el consulado correspondiente y realizar las gestiones necesarias.</p> <p>18. Colaborar en la difusión del Programa de Intercambio y en las actividades de acogida para los estudiantes extranjeros que lleguen a la UCU.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.2 Universidades EEUU y España ISEP – UCU

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
<p align="center">ISEP</p>	<p>Southern Connecticut State University Western Connecticut State University Wesley College Howard University Saint Joseph’s College of Maine Frostburg State University St. Lawrence University Saint Peter’s College Hampshire College Clarion University of Pennsylvania East Stroudsburg University Indiana University of Pennsylvania Mansfield University of Pennsylvania Westminster College (Pennsylvania) University of Vermont Elmhurst College Monmouth College North Park University Roosevelt University Southern Illinois University-Carbondale Western Illinois University Ball State University Butler University Indiana State University University of Southern Indiana Iowa State University University of Iowa Benedictine College Emporia State University Fort Hays State University Kansas State University University of Kansas Wichita State University Central Michigan University Hamline University Minnesota State University Moorhead Northwest Missouri State University University of Central Missouri Missouri Southern State University Missouri State University Truman State University Creighton University</p>	<p>Universidad Pública de Navarra Universidad de Málaga Universidad de Almería Universidad de las Islas Baleares</p>

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Nebraska Wesleyan University University of Nebraska – Lincoln University of Nebraska – Omaha Jamestown College Minot State University North Dakota State University John Carroll University Miami University Wittenberg University South Dakota State University Beloit College Edgewood College University of Wisconsin – La Crosse Mesa State College University of Denver University of Northern Colorado University of Idaho Carroll College Montana State University Rocky Mountain College University of Montana University of Utah Utah State University Westminster College (Utah) University of Wyoming University of Alaska Southeast California State University-East Bay Chapman University Pitzer College San Diego State University San José State University University of the Pacific Willamette University Central Washington University Washington State University Western Washington University Whitworth University Northern Arizona University New Mexico State University St. Edward’s University Southwestern University Stephen F. Austin State University Texas A&M International University	

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Texas Lutheran University University of North Texas University of Texas at El Paso Arkansas State University Hendrix College Eckerd College Agnes Scott College Berry College Armstrong Atlantic State University Columbus State University Georgia College & State University Georgia Southern University Kennesaw State University North Georgia College & State University University of West Georgia Valdosa State University Mercer University Bellarmine University University of Kentucky Louisiana State University Loyola University New Orleans Northwestern State University of Louisiana University of Mississippi Mars Hill College Appalachian State University East Carolina University North Carolina Agricultural & Technical State University North Carolina Central University North Carolina State University at Raleigh University of North Carolina at Asheville University of North Carolina at Charlotte University of North Carolina at Greensboro University of North Carolina at Pembroke University of North Carolina at Wilmington Western Carolina University Winston-Salem State University Clemson University East Tennessee State University Maryville College Middle Tennessee State University Rhodes College Tennessee State University Tennessee Technological University	

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Old Dominion University University of Memphis University of Tennessee at Chattanooga University of Tennessee, Knoxville Radford University Randolph-Macon College Roanoke College University of North Texas University of Texas at El Paso Arkansas State University Hendrix College Eckerd College Agnes Scott College University of Virginia's College at Wise Virginia Commonwealth University Virginia Polytechnic Institute & State University Marshall University West Virginia University WV Consortium Universities University of Puerto Rico – Mayagüez University of Puerto Rico – Río Piedras	

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de ISEP.

Cuadro C.3 Universidades EEUU y España Convenio Bilateral – UCU

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
<p align="center">Convenios Bilaterales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Santa Calra University - University of Mississippi - University of Denver - University of Oklahoma - North Carolina - University of Northridge 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Pontificia de Salamanca - Universidad de las Palmas - IQS - Zaragoza - Deusto - Universidad de Vigo - Comillas - Universidad Santiago de Compostela - Universidad Politécnica de Valencia - Universidad de Murcia - Universidad del País Vasco

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.4 Datos estudiantantes de intercambio – UCU

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Carrera de origen
2000 (Primer Semestre)	España	Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Oviedo	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
	<i>Subtotal</i>			6	
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Idaho	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Kansas	1 semestre	F	MBA
Pacific		1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
Pacific	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología		
Vermont	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social		
<i>Subtotal</i>			6		
<i>Total</i>			12		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2000	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
	<i>Subtotal</i>			2	
	EEUU	Vermont	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Segundo Semestre)	EEUU	Clarion	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social		
		Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología		
		Bellarmine	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales		
		Subtotal		4			
		Total		6			
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera		
2001 (Primer Semestre)	España	Carlos III	1 semestre	F	Contador Público		
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales		
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas		
		Pompeu	1 semestre	F	Licenciatura en Marketing		
		Comillas	1 semestre	F	Ciencias Sociales Aplicadas		
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática		
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática		
		Subtotal		7			
				Bellarmine	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
				Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología		
		Nebraska Kearney	1 semestre	F	Derecho		
		San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas		
		Southern Carolina-Columbia	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales		
		Wisconsin – La Crosse	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas		
		Subtotal		7			
		Total		14			

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2001 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
	Subtotal		7		
	EEUU	Pacific	1 semestre	F	Derecho
		South Carolina	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
Bellarmine		1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
Wisconsin		1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
Subtotal			4		
		Total		11	
2002	España	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
		Carlos III	1 semestre	F	Contador Público
		Comillas	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
Subtotal		6			

(Primer Semestre)	EEUU	Mars Hill College	1 semestre	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Towson	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		2	
		Total		8	
2002 (Segundo Semestre)	España	Unversidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
		Deusto	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Comillas	1 semestre	M	Contador Público
		Carlos III	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		14	
	EEUU	San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Towson	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		2	
		Total		16	

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2003 (Primer Semestre)	España	Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales	
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		Carlos III	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Barcelona	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Comillas	1 semestre	F	Ciencias Sociales	
		Pública Navarra	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Pública Navarra	1 semestre	F	Contador Público	
		Subtotal			11	
		EEUU	San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
			San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
South Carolina	1 semestre		F	Contador Público		
Subtotal				3		
		Total		14		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2003	España	Comillas	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Educación Inicial	

(Segundo Semestre)	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática	
	Subtotal			5		
	EEUU	South Carolina	1 semestre	F	Contador Público	
		Whitworth College	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal		2		
Total			7			
2004 (Primer Semestre)	España	Unversidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
		Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática	
	Subtotal		7			
	EEUU	Kansas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Appalachian State	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal		2		
	Total			9		

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2004 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
	Subtotal			6	
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Economía
		Iowa	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		North Texas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
Iowa State		1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones	
Subtotal			4		
Total			10		
2005	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Subtotal			5
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Economía
		North Texas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Primer Semestre)	EEUU	Iowa State	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
		Kentucky	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
		Subtotal	4		
		Total	9		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2005 (Segundo Semestre)	España	Deusto	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto – Bilbao	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		UPSA -Madrid	2 semestres	M	Ingeniería en Informática
		Subtotal	3		
		Loyola University New Orleans	2 semestres	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal	1		
		Total	4		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2006 (Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social

2006 (Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Educación Inicial	
		Subtotal		13		
EEUU	Rowan	1 semestre	M	Contador Público		
	Hamline	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social		
	Subtotal		2			
		Total		15		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
		Pontificia de Salamanca	2 semestres	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho	
		Subtotal		6		
		Hamline	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Subtotal		1		
		Total		7		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	

(Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		UPSA - Madrid	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal		15		
EEUU	Bellarmine	1 semestre	M	Licenciatura en Economía		
	Subtotal		1			
	Total		16			
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
		Santiago de Compostela	1 semestre	M	Licenciatura en Economía	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho	
		Santiago de Compostela	1 semestre	M	Licenciatura en Economía	
		Carlos III	2 semestres	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Subtotal		4		
		Mississippi	2 semestres	F	Licenciatura en Comunicación Social	
2007	España					
	EEUU					

(Segundo Semestre)	EEUU	Frostburg State	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		East Bay	2 semestres	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		University of Carbondale	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
Subtotal		4				
Total		8				
2008 (Primer Semestre)	España	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		IQS	1 semestre	M	Contador Público	
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Murcia	1 semestre	F	Odontología	
		Deusto	2 semestres	M	Licenciatura en Negocios Internacionales	
		Vigo	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Subtotal	11			
EEUU	North Carolina - Greensboro	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social		
Subtotal		1				
Total		12				

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2008 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	2 semestres	F	Licenciatura en Educación Inicial
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Las Palmas de Gran Canaria	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Las Palmas de Gran Canaria	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
	Subtotal			6	
	EEUU	Mansfield	2 semestres	F	Licenciatura en Psicología
		Western Washington	1 semestre	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
		University of Mississippi	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
University of Mississippi		1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
Subtotal			4		
Total			10		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2009	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
Subtotal			6		

(Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología	
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal		13		
		EEUU	North Carolina – Chapel Hill	1 semestre	M	Derecho
			North Carolina – Chapel Hill	1 semestre	M	Derecho
			University of Mississippi	2 semestres	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
			San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
			San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
San Jose State	1 semestre		M	Ingeniería en Telecomunicaciones		
Subtotal		6				
Total		19				
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2009	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	

(Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pública de Navarra	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		14	
	EEUU	University of Mississippi	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		University of Mississippi	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Hampshire College	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Western Illinois	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
Subtotal			4		
	Total		18		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.5 Información cuantitativa de los gráficos – UCU

Total estudiantes de intercambio España y EEUU	225
Total EEUU	64 (28,4%)
Total España	161 (71,6%)
Total hombres	77 (34,2%)
Total mujeres	148 (65,8%)
Total un semestre	215 (95,6%)
Total dos semestres	10 (4,4%)
Total LDE	35 (15,6%)
Total Psicología	24 (10,7%)
Total Comunicación	95 (42,2%)
Total Ingeniería en Informática	23 (10,2%)
Total MBA	1 (0,4%)
Total Negocios Internacionales	10 (4,4%)
Total Contador Público	11 (4,9%)
Total Marketing	1 (0,4%)
Total Ciencias Sociales Aplicadas	2 (0,9%)
Total Derecho	7 (3,1%)
Total Recursos Humanos y Relaciones Laborales	2 (0,9%)
Total Educación Inicial	3 (1,3%)
Total Ingeniería en Telecomunicaciones	5 (2,2%)
Total Economía	5 (2,2%)
Total Odontología	1 (0,4%)
Total 2000	18 (8%)
Total 2001	25 (11,1%)
Total 2002	24 (10,7%)
Total 2003	21 (9,3%)
Total 2004	19 (8,4%)
Total 2005	13 (5,8%)
Total 2006	22 (9,8%)
Total 2007	24 (10,7%)
Total 2008	22 (9,8%)
Total 2009	37 (16,4%)
Total Carlos III	8 (5%)
Total Deusto	17 (10,6%)
Total Oviedo	1 (0,6%)
Total Pontificia de Salamanca	78 (48,4%)
Total Politécnica de Valencia	20 (12,4%)
Total Pompeu	1 (0,6%)
Total Comillas	5 (3,1%)
Total Barcelona	1 (0,6%)
Total Pública de Navarra	3 (1,9%)
Total Santiago de Compostela	14 (8,7%)
Total Murcia	6 (3,7%)
Total IQS	4 (2,5%)
Total Vigo	1 (0,6%)
Total Palmas de Gran Canaria	2 (1,2%)
Total Eckerd College	6 (9,4%)

Total Idaho	1 (1,6%)
Total Kansas	2 (3,1%)
Total Pacific	3 (4,7%)
Total Vermont	2 (3,1%)
Total Bellarmine	4 (6,3%)
Total Clarion	1 (1,6%)
Total Nebraska Kearney	1 (1,6%)
Total San Jose State	7 (10,9%)
Total Southern Carolina-Columbia	1 (1,6%)
Total Wisconsin-La Crosse	1 (1,6%)
Total South Carolina	3 (4,7%)
Total Wisconsin	1 (1,6%)
Total Mars Hill College	1 (1,6%)
Total Towson	2 (3,1%)
Total Whitworth College	1 (1,6%)
Total Appalachian State	1 (1,6%)
Total Iowa	1 (1,6%)
Total Iowa State	2 (3,1%)
Total North Texas	2 (3,1%)
Total Kentucky	1 (1,6%)
Total Loyola University of New Orleans	1 (1,6%)
Total Rowan	1 (1,6%)
Total Hamline	2 (3,1%)
Total Mississippi	6 (9,4%)
Total Frostburg	1 (1,6%)
Total East Bay	1 (1,6%)
Total Carbondale	1 (1,6%)
Total North Carolina-Greensboro	1 (1,6%)
Total Mansfield	1 (1,6%)
Total Western Washington	1 (1,6%)
Total North Carolina-Chapel Hill	2 (3,1%)
Total Hampshire	1 (1,6%)
Total Western Illinois	1 (1,6%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

ANEXO D

Cuadro D.1 Programa de intercambios estudiantiles Universidad de Montevideo (UM)

Programa de intercambios estudiantiles UM	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios	La UM ha celebrado convenios institucionales con universidades extranjeras para ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de cursar un semestre académico en una universidad del exterior.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser alumno regular de la UM. 2. Haber aprobado el segundo año de la carrera y el tercero para los alumnos de la Facultad de Ingeniería. 3. Continuar pagando los estudios en la UM durante el intercambio. 4. Tener un promedio general de ocho o más. 5. Estar al día en el pago de las cuotas mensuales. 6. Los gastos de traslado, alojamiento, libros y tasas no académicas corren por cuenta del estudiante. 7. Los alumnos que tienen beca deberán pagar el total de la matrícula de la UM a partir del semestre que se van de intercambio, con excepción de becados a la excelencia y 	1. Convalidación de materias si aquellas cursadas en el exterior guardan razonable equivalencia con las asignaturas de la carrera en la UCU.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Empresariales y Economía. 2. Comunicación. 3. Derecho. 4. Humanidades. 5. Ingeniería.

Programa de intercambios estudiantiles UM	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">Convenios</p>		<p>becados por una institución que financia sus programas en el extranjero.</p> <p>8. Tener dominio suficiente de la lengua para cursar estudios en la universidad elegida.</p> <p>9. Abonar US\$60 a la UM por gastos administrativos de postulación.</p> <p>10. Completar un Acuerdo de Estudios con el Director de Estudios de la Facultad del alumno en la UM para asegurar la convalidación de materias a su regreso del intercambio.</p> <p>11. Enviar las escolaridades con las firmas aprobadas en el exterior a la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.2 Universidades EEUU y España – UM

Programa de intercambios estudiantiles UM	Universidades de EEUU	Universidades de España
<p align="center">Convenios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cornell College - Minnesota Law School - Southeast Missouri State University - University of Denver - University of Georgia - University of Maryland - University of Montana - University of North Carolina - University of North Florida - University of North Texas - University of Pittsburgh 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Estudios e Investigaciones Técnicas de Guipúzcoa - Centro Universitario Villanueva - Instituto Nacional de Administración Pública de España - Universidad Católica San Antonio de Murcia - Universidad de Alcalá de Henares - Universidad de La Coruña - Universidad de La Rioja - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - Universidad de Navarra (Pamplona) - Universidad de Salamanca - Universidad de Vigo - Universidad del País Vasco - Universidad Internacional de Cataluña - Universidad Politécnica de Cataluña - Universidad Politécnica de Madrid - Universidad Politécnica de Valencia - Universidad Rey Juan Carlos - Universidad Santiago de Compostela

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.3 Datos estudiantes de intercambio – UM

País	Universidad de destino	Total de estudiantes
España	Navarra	34
	Santiago de Compostela	10
	Navarra-San Sebastián	7
	Politécnica de Cataluña	6
	Alcalá	4
	Rioja	3
	Salamanca	3
	País Vasco	3
	Rey Juan Carlos	3
	Centro Universitario Villanueva	2
	Universidad de la Coruña	2
	Pablo de Olavide	1
	Subtotal	78
	EEUU	North Florida
Montana		14
Pittsburgh		8
North Carolina		7
Minnesota		5
Southeast Missouri State		1
Hamline		1
Subtotal		69
Total		147

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.4 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – UM

Año	Ciencias Empresariales y Económicas	Comunicación	Derecho	Ingeniería	Humanidades	Total
1998	2	-	-	-	-	2
1999	-	-	-	-	-	0
2000	3	-	-	-	-	3
2001	13	-	-	5	-	18
2002	4	-	-	-	-	4
2003	7	-	4	1	-	12
2004	9	6	1	-	1	17
2005	7	1	1	5	-	14
2006	12	-	3	-	-	15
2007	6	5	2	4	1	18
2008	17	-	-	7	3	27
2009	18	3	1	1	1	24
2010 (primer semestre)	8	-	1	-	3	12
Total	106	15	13	23	9	166

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.5 Información cuantitativa de los gráficos – UM

Total estudiantes de intercambio	166 (100%)
Total estudiantes de intercambio EEUU y España	147 (88,6%)
Total EEUU	69 (46,9%)
Total España	78 (53,1%)
Total Facultad de Ciencias Empresariales	106 (63,9%)
Total Facultad de Ingeniería	23 (13,9%)
Total Facultad de Comunicación	15 (9%)
Total Facultad de Derecho	13 (7,8%)
Total Facultad de Humanidades	9 (5,4%)
Total 1998	2 (1,2%)
Total 1999	0 (0%)
Total 2000	3 (1,8%)
Total 2001	18 (10,8%)
Total 2002	4 (2,4%)
Total 2003	12 (7,2%)
Total 2004	17 (10,2%)
Total 2005	14 (8,4%)
Total 2006	15 (9%)
Total 2007	18 (10,8%)
Total 2008	27 (16,3%)
Total 2009	24 (14,5%)
Total 2010 (primer semestre)	12 (7,2%)
Total Navarra	34 (43,6%)
Total Santiago de Compostela	10 (12,8%)
Total Navarra-San Sebastián	7 (9%)
Total Politécnica de Cataluña	6 (7,7%)
Total Alcalá	4 (5,1%)
Total Rioja	3 (3,8%)
Total Salamanca	3 (3,8%)
Total País Vasco	3 (3,8%)
Total Rey Juan Carlos	3 (3,8%)
Total Centro Universitario Villanueva	2 (2,6%)
Total Universidad de la Coruña	2 (2,6%)
Total Pablo de Olavide	1 (1,3%)
Total North Florida	33 (47,8%)
Total Montana	14 (20,3%)
Total Pittsburgh	8 (11,6%)
Total North Carolina	7 (10,1%)
Total Minnesota	5 (7,2%)
Total Southeast Missouri State	1 (1,4%)
Total Hamline	1 (1,4%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

ANEXO E

Cuadro E.1 Programa de Intercambio Internacional Universidad ORT

Programa de Intercambio Internacional ORT	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Convenios</p>	<p>El Programa de Intercambio Internacional ofrece a los estudiantes de la Universidad ORT Uruguay la posibilidad de cursar un semestre o un año académico en alguna de las universidades del exterior con las cuales existen acuerdos de intercambio de estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un buen desempeño académico. 2. Estar al día con el pago de cuotas y comprometerse a seguir cumpliendo con los pagos durante el intercambio. 3. Acreditar conocimientos del idioma del país elegido. 4. Informarse de los requisitos migratorios en el consulado correspondiente y realizar las gestiones necesarias para permanecer en el país de destino el tiempo que duren sus estudios. 5. Encargarse de los costos de los pasajes de ida y vuelta al país elegido, de los gastos de estadía y subsistencia en la universidad de destino y de libros y materiales de estudio. 6. Contar con el aval de su Facultad 	<p>Además de ser una experiencia académica muy enriquecedora que agrega valor al currículum, un intercambio da la oportunidad única de conocer un país, su cultura y gente, no desde una perspectiva turística, sino desde adentro y de forma muy intensa. La convivencia con personas de diferentes nacionalidades contribuye a la comprensión intercultural y hace que los estudiantes adquieran una versión más rica y universalista de la realidad. Durante el proceso de adaptación, los estudiantes de intercambio aprenden no sólo a entender la otra cultura, sino también a valorar su país natal. Es fundamental que los estudiantes posean la capacidad de adaptarse a otras costumbres, que tengan un espíritu abierto y la flexibilidad y la disposición para adaptarse a la vida en el otro país.</p>	<p>Dependen de la universidad de destino.</p>

Programa de Intercambio Internacional ORT	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios		(Coordinación académica).		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.2 Universidades EEUU y España – ORT

Programa de Intercambio Internacional ORT	País	Universidad	Facultad de Universidad ORT	Características
Convenios	España	Universidad de Sevilla	Todas las facultades	Intercambio regular
		Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea	Todas las facultades	El convenio cubre los siguientes centros de estudio: Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao, Escuela Universitaria de estudios empresariales, Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria, E.U. Ingeniería Técnica Industrial de Eibar, E.U. Estudios Empresariales de Donostia San Sebastian, Escuela Universitaria Politécnica.
		Universidad Politécnica de Valencia	Todas las facultades	El convenio cubre únicamente los cursos de la Escuela Politécnica Superior de Gandía
		Universidad Pública de Navarra	Todas las facultades	Intercambio regular
	EEUU	Babson College	Todas las facultades	Programa especial. La disponibilidad se estudia caso por caso.
		Drexel University	Ingeniería	Transferencia de estudiantes de grado de Universidad ORT a programas de grado y de posgrado en Drexel, en Electrical and Computer Engineering. Descuento no superior al 20% en la matrícula para programas de grado. Admisión de graduados de Universidad ORT a posgrados en Drexel.
		Florida International University, Chapman Graduate School of Business	Administración y Ciencias Sociales	Los graduados de cursos de negocios de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales de la Universidad ORT pueden obtener la doble titulación en Gerencia de Negocios Internacionales: el MBA de la Universidad ORT y el MIB (Master of International Business) de Chapman School.
		Idaho State University	Todas las facultades	Intercambio regular
		Illinois Institute of Technology	Ingeniería	Transferencia de estudiantes de ORT (Telecomunicaciones) al IIT para completar los estudios allí. Descuento en la matrícula. Posibilidad de realizar posgrados. Transferencia de estudiantes de ORT al Computer Science and Applied Mathematics del IIT. Los estudiantes pagan la matrícula.
		Middlebury College - Monterey institute of International Studies	Todas las facultades	En vez de recibir los pagos de matrícula de Middlebury College, ORT puede enviar dos estudiantes por año al Monterey institute of International Studies (un cupo disponible para realizar cursos en el Graduate School of International Policy Studies y otro para los cursos de MBA)
		University of North Carolina	Todas las facultades	Intercambio regular
		University of San Diego	Administración y Ciencias Sociales	Intercambio regular
		Virginia Tech	Todas las facultades	Intercambio regular

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.3 Datos estudiantiles de intercambio – ORT

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2004 (Primer Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
	EEUU	Idaho State University	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Idaho State University	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	2			
	<i>Total</i>	2				
2004 (Segundo Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
	EEUU	Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	2			
	<i>Total</i>	2				
2005 (Primer Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
	EEUU	Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	2			
	<i>Total</i>	2				

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2005 (Segundo Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
	EEUU	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
	<i>Total</i>	0				
2006 (Primer Semestre)	España	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
		-	-	-	-	-
	<i>Subtotal</i>	0				
	EEUU	Idaho State University	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	1			
<i>Total</i>	1					
2006 (Segundo Semestre)	España	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
		-	-	-	-	-
	<i>Subtotal</i>	0				
	EEUU	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>	0			
<i>Total</i>	0					
2007	España	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
		-	-	-	-	-
	<i>Subtotal</i>	0				

2007	EEUU	-	-	-	-	-	-
		Subtotal	0				
		Total	0				
2008 (Primer Semestre)	España	País	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Sistemas	
	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Sistemas	
		Subtotal	2				
	EEUU	North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Comunicación y Diseño	Licenciatura en Diseño	
		Subtotal	1				
		Total	3				
2008 (Segundo Semestre)	España	País	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Comunicación y Diseño	Licenciatura en Comunicación	
	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración	
		Subtotal	2				
	EEUU	North Carolina, Chapel Hill	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Estudios Internacionales	
		North Carolina, Chapel Hill	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Estudios Internacionales	
		Subtotal	2				
		Total	4				
2009	España	País	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
		Pública de Navarra	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración	
	Subtotal	1					

(Primer Semestre)	EEUU	North Carolina, Charlotte	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		North Carolina, Charlotte	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		San Diego	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		San Diego	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Subtotal	4			
		Total	5			
2009 (Segundo Semestre)	España	Unversidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Subtotal	4			
		North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Babson College	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Virginia Tech	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Licenciatura en Diseño de Interiores
		Subtotal	4			
		Total	8			

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.4 Información cuantitativa de los gráficos – ORT

Total estudiantes de intercambio	25 (100%)
Total EEUU	16 (64%)
Total España	9 (36%)
Total mujeres	15 (60%)
Total hombres	10 (40%)
Total un semestre	23 (92%)
Total dos semestres	2 (8%)
Total Estudios Internacionales	2 (8%)
Total Arquitectura	6 (24%)
Total Diseño de Interiores	1 (4%)
Total Gerencia y Administración	12 (48%)
Total Sistemas	2 (8%)
Total Diseño	1 (4%)
Total Comunicación	1 (4%)
Total 2004	2 (8%)
Total 2005	2 (8%)
Total 2006	1 (4%)
Total 2007	0 (0%)
Total 2008	7 (28%)
Total 2009	13 (52%)
Total Idaho State University	5 (20%)
Total North Carolina	3 (12%)
Total North Carolina-Chapel Hill	2 (8%)
Total North Carolina-Charlotte	2 (8%)
Total San Diego	2 (8%)
Total Babson College	1 (4%)
Total Virginia Tech	1 (4%)
Total Politécnica de Valencia	8 (32%)
Total Pública de Navarra	1 (4%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

ANEXO F

Cuadro F.1 Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD) Oficina de Asuntos Culturales

Programa Oficina de Asuntos Culturales	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD)</p>	<p>El programa UGRAD provee 170 becas para hasta un año académico de estudios de grado, sin obtención de grado, en EEUU. Los estudiantes toman cursos en su área de especialización, un curso de Estudios Americanos, y capacitación en el idioma inglés, según sea necesario. Viven en el campus universitario y allí están involucrados en organizaciones y actividades. Durante sus programas, los estudiantes participan en servicio comunitario y pasantías para obtener un mejor entendimiento de la sociedad y los valores de EEUU.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser ciudadano de alguno de los países participantes: Birmania, Camboya, China, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Indonesia, Laos, Malasia, Mongolia, Nicaragua, Panamá, Filipinas, Tailandia, Uruguay, Venezuela o Vietnam. 2. Estar inscripto como estudiante de grado en buena posición académica y no estar entrando en el último año de sus estudios al momento de presentarse para la beca. 3. Regresar a sus países de origen al terminar su programa en EEUU para completar sus estudios de grado 4. Se espera que los retornantes apliquen sus nuevos conocimientos y habilidades para servir como líderes y modelos a seguir en sus países de origen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasajes aéreos. 2. Matrícula parcial (El resto es cubierto por la Universidad en EEUU). 3. Alojamiento y comida en el campus universitario. 4. Seguro médico. 5. Estipendio mensual. 6. Dinero para libros. 	<p>El programa UGRAD está abierto a todos los campos de estudio académicos y no discrimina por raza, color, sexo, religión, origen nacional y étnico o discapacidad. La competencia para el programa se basa en méritos. Los estudiantes son seleccionados sobre la base de su excelencia académica, su potencial de liderazgo y su nivel de preparación para estudiar en EEUU.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de World Learning.

Cuadro F.2 Datos estudiantiles de intercambio – UGRAD

Año	Universidad de destino	Sexo	Duración del intercambio	Universidad de origen	Carrera de origen
2008	Ithaca College	F	Dos semestres	UCU	Licenciatura en Comunicación Social
	Humboldt	F	Un semestre	UdelaR	Licenciatura en Ciencias de la Educación
	Illinois State	F	Dos semestres	IPA	Profesorado en Matemática
	North Central	F	Dos semestres	UdelaR	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	Nazareth College	F	Un semestre	IPA	Profesorado en Historia e Inglés
	Montana State	M	Un semestre	ORT	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	North Alabama	F	Un semestre	UdelaR	Traductorado
	Nazareth College	F	Un semestre	UdelaR	Licenciatura en Psicología
	Subtotal		8		
2009	North Dakota State	F	Un semestre	IPA	Profesorado en Inglés
	Utica College	M	Dos semestres	ORT	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	Wisconsin – Eau Claire	F	Dos semestres	IPA	Profesorado en Inglés
	American	F	Un semestre	UM	Licenciatura en Comunicación
	Montana State	M	Dos semestres	UM	Ingeniería Telemática
	SUNY - Plattsburgh	F	Dos semestres	UdelaR	Licenciatura en Ciencia Política
	Juniata College	F	Un semestre	UM	Licenciatura en Comunicación
	Alabama Huntsville	M	Un semestre	UdelaR	Ingeniería Química
	Subtotal		8		
Total		16			

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Cuadro F.3 Información cuantitativa de los gráficos UGRAD

Total estudiantes	16 (100%)
Total hombres	4 (25%)
Total mujeres	12 (75%)
Total un semestre	9 (56,25%)
Total dos semestres	7 (43,75%)
Total UCU	1 (6,25%)
Total UM	3 (18,75%)
Total ORT	2 (12,5%)
Total UdelaR	6 (37,5%)
Total IPA	4 (25%)
Total 2008	8 (50%)
Total 2009	8 (50%)
Total Comunicación	3 (18,8%)
Total Ciencias de la Educación	1 (6,3%)
Total Matemática	1 (6,3%)
Total Relaciones Internacionales	3 (18,8%)
Total Inglés	3 (18,8%)
Total Traductorado	1 (6,3%)
Total Psicología	1 (6,3%)
Total Ingeniería	2 (12,5%)
Total Ciencia Política	1 (6,3%)
Total Ithaca College	1 (6,3%)
Total Humboldt	1 (6,3%)
Total Illinois State	1 (6,3%)
Total North Central	1 (6,3%)
Total Nazareth College	2 (12,5%)
Total Montana State	2 (12,5%)
Total North Alabama	1 (6,3%)
Total North Dakota State	1 (6,3%)
Total Utica College	1 (6,3%)
Total Wisconsin – Eau Claire	1 (6,3%)
Total American	1 (6,3%)
Total SUNY - Plattsburgh	1 (6,3%)
Total Juniata College	1 (6,3%)
Total Alabama Huntsville	1 (6,3%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Embajada de EEUU en Uruguay.

ANEXO G

Cuadro G.1 Información cuantitativa de los gráficos – muestra entrevistados

Total entrevistados	30 (100%)
Total España	17 (56,7%)
Total EEUU	13 (43,3%)
Total UCU	18 (60%)
Total UM	5 (16,7%)
Total ORT	5 (16,7%)
Total UdelaR	2 (6,7%)
Total 2001	2 (6,7%)
Total 2002	1 (3,3%)
Total 2003	1 (3,3%)
Total 2004	1 (3,3%)
Total 2005	1 (3,3%)
Total 2006	4 (13,3%)
Total 2007	5 (16,7%)
Total 2008	6 (20%)
Total Dirección de Empresas - UCU	4 (13,3%)
Total Comunicación - UCU	9 (30%)
Total Psicología - UCU	2 (6,7%)
Total Contador Público - UCU	1 (3,3%)
Total Ingeniería en Informática - UCU	1 (3,3%)
Total Economía - UCU	1 (6,3%)
Total Administración de Empresas - UM	3 (10%)
Total Comunicación - UM	1 (3,3%)
Total Economía - UM	1 (3,3%)
Total Derecho - UM	1 (3,3%)
Total Licenciatura en Sistemas - ORT	1 (3,3%)
Total Gerencia y Administración - ORT	1 (3,3%)
Total Estudios Internacionales - ORT	3 (10%)
Total Ciencias de la Educación - UdelaR	1 (3,3%)
Total Relaciones Internacionales - UdelaR	1 (3,3%)
Total Murcia	1 (3,3%)
Total Politécnica de Valencia	3 (10%)
Total Centro Universitario Villanueva	1 (3,3%)
Total Pontificia de Salamanca	6 (20%)
Total Carlos III	1 (3,3%)
Total Deusto	1 (3,3%)
Total IQS	1 (3,3%)
Total Pública de Navarra	2 (6,7%)
Total Santiago de Compostela	1 (3,3%)
Total North Carolina - Chapel Hill	1 (3,3%)
Total Babson College	1 (3,3%)
Total Humboldt State University	1 (3,3%)
Total North Central College	1 (3,3%)
Total Clarion y Mansfield	1 (3,3%)

Total North Florida University	1 (3,3%)
Total San Jose State University	1 (3,3%)
Total Hamline University	1 (3,3%)
Total University of Mississippi	1 (3,3%)
Total Indiana State University	1 (3,3%)
Total University of Minnesota	1 (3,3%)
Total Bellarmine University	1 (3,3%)
Total 19 años	3 (10%)
Total 20 años	3 (10%)
Total 21 años	8 (26,7%)
Total 22 años	8 (26,7%)
Total 23 años	2 (6,7%)
Total 24 años	2 (6,7%)
Total 25 años	1 (3,3%)
Total 27 años	1 (3,3%)
Total 28 años	1 (3,3%)
Total 30 años	1 (3,3%)
Total Secundaria incompleta - Padre	3 (10%)
Total Secundaria completa - Padre	5 (16,7%)
Total Terciario incompleto - Padre	3 (10%)
Total Terciario completo - Padre	19 (63,3%)
Total Secundaria incompleta - Madre	2 (6,7%)
Total Secundaria completa - Madre	5 (16,7%)
Total Terciario incompleto - Madre	3 (10%)
Total Terciario completo - Madre	20 (66,7%)
Total escolaridad 6	2 (6,7%)
Total escolaridad 7	4 (13,4%)
Total escolaridad 8	7 (23,4%)
Total escolaridad 9	12 (40%)
Total escolaridad 10	1 (3,4%)
Total escolaridad 11	1 (3,4%)
Total escolaridad 12	3 (10%)
Total beca por excelencia	3 (10%)
Total beca por ingresos económicos	3 (10%)
Total beca por convenio	5 (16,7%)
Total sin beca	19 (63,3%)
Total auto y ómnibus	4 (13,4%)
Total taxi y ómnibus	2 (6,7%)
Total ómnibus	9 (30%)
Total caminando	1 (3,4%)
Total auto	12 (40%)
Total ómnibus y caminando	1 (3,4%)
Total auto, taxi y ómnibus	1 (3,4%)
Total trabajo pre-intercambio	13 (43,3%)
Total no trabajo pre-intercambio	17 (56,7%)
Total trabajo post-intercambio	23 (76,7%)
Total no trabajo post-intercambio	7 (23,3%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.

ANEXO A

Cuadro A.1 Estudios de Post Grado Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Estudios de Post Grado	<p>1) Profesionales: Maestría y/o Doctorado, para candidatos sin experiencia docente (a nivel universitario).</p> <p>2) Docentes: Maestría y/o Doctorado, para candidatos con experiencia docente en universidad o del Programa de Segundas Lenguas de ANEP.</p> <p>3) Programa específico de ciencia y tecnología.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nacionalidad uruguaya. 2. Estudios terciarios de nivel universitario o equivalentes (al menos 4 años). 3. Promedio mínimo de 7. 4. Máximo 35 años al momento de la postulación. 5. Experiencia laboral de 2 años en área afín. 6. Cualidades de liderazgo. 7. Compartir los objetivos del programa Fulbright. 8. Regresar al país al finalizar los estudios de postgrado. 9. Colaborar con la comunidad Fulbright en su país y promover el Programa Fulbright. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asesoramiento en la búsqueda de programas de estudio y elección de universidades. 2. Exención en el cobro de postulaciones. 3. Curso de orientación pre-partida y curso de orientación pre-académica en EE.UU. 4. Apoyo para rendición de exámenes internacionales (de admisión), tramitación de visa y seguro médico, entre otros. 5. Descuento total o parcial en la matrícula de la universidad de EEUU. 6. Posibilidad de acceder a ayudantías docentes o de investigación, etc. 7. Suma para costos de vida, seguro médico, pasaje aéreo y otros. 8. Participación en por lo menos un seminario con becarios de todo el mundo. 	<p>Profesionales y Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Políticas y Sociales 2. Comunicación 3. Educación 4. Derecho 5. Ciencias Exactas 6. Ingeniería <p>Ciencia y tecnología:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aeronáutica y Astronomía /Ingeniería Aeronáutica 2. Agronomía 3. Astronomía / Ciencias Planetarias 4. Biología 5. Ciencias de la Computación / Ingeniería 6. Ciencias de la Informática / Ingeniería de Materiales 7. Ciencias del Medioambiente / Ingeniería Geológica / Ciencias de la Tierra y de la Atmósfera 8. Energía 9. Física 10. Ingeniería 11. Ingeniería Biomédica

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Estudios de Post Grado				12. Neurociencias / Ciencias del Cerebro y de la Cognición 13. Oceanografía 14. Química

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

Cuadro A.2 Hubert H. Humphrey Fellowship Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Hubert H. Humphrey Fellowship	Dirigida a profesionales que tienen a su cargo el diseño, la planificación y la implementación de políticas públicas en el área de estudio, por ejemplo educación, salud, administración pública, prevención de transmisión de HIV, conservación del medioambiente, prevención y tratamiento de adicciones, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edad mínima de 33 años (no excluyente). 2. Título universitario (o experiencia profesional equivalente, en algunas áreas). 3. 5 años de experiencia profesional en el servicio público (sea gubernamental, ONG o privado). 4. Calidad de liderazgo demostrada. 5. Dominio del idioma inglés (no excluyente: los candidatos podrán postularse a un curso de inglés intensivo en los EEUU previo al inicio de la beca). 6. Se dará preferencia a quienes no hayan residido previamente en los EE.UU. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Costos de estudio y de vida por 1 año académico en una Universidad líder de los Estados Unidos. 2. Cifra mensual para gastos, libros y actividades profesionales. 3. Visitas de campo y traslados dentro de los EEUU. 4. Pasaje aéreo internacional y seguro médico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollo de Agricultura y Áreas Rurales. 2) Comunicación y Periodismo. 3) Abuso de Drogas: 4) Desarrollo Económico. 5) Políticas Financieras y Bancarias. 6) Administración, Planificación y Políticas de la Educación. 7) Políticas para el Tratamiento y la Prevención del VIH/SIDA. 8) Administración de Recursos Humanos. 9) Administración de Justicia y Derechos Humanos. 10) Recursos Naturales y Políticas de Protección del Medio Ambiente.

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Hubert H. Humphrey Fellowship				11) Políticas y Administración de Salud Pública. 12) Análisis de Políticas Públicas y Administración Pública. 13) Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua. 14) Políticas y Administración de Tecnología. 15) Políticas de Prevención de Tráfico de Personas. 16) Planificación Urbana y Regional.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

Cuadro A.3 Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Comisión Fulbright

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)</p>	<p>Jóvenes profesores estudiarán, impartirán clases y asistirán a profesores de español dentro del campus de una universidad de EEUU por 9 meses.</p> <p>Dirigida a docentes interesados en enseñar español a nivel básico e intermedio, trabajar como asistente de docente en el departamento de español ayudando a desarrollar estrategias de adquisición de la lengua, contribuir a la vida estudiantil dentro del campus mediante el desarrollo de actividades extracurriculares y trabajar con estudiantes estadounidenses en escenarios no tradicionales como centros de idiomas y “language tables”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudadanía uruguaya. 2. Tener licenciatura o estudios equivalentes (Magisterio/Profesorado). 3. Obtener un resultado de 80/213/550 en el TOEFL. 4. Tener un excelente promedio académico. 5. Ser docentes o profesores de inglés; se dará preferencia a los maestros del Programa de Segundas Lenguas de ANEP o profesores de inglés de UTU y de liceos públicos de Montevideo o del interior (se valorará tener estudios de postgrado). 6. Contar con al menos dos años de experiencia docente. 7. Tener entre 21 y 29 años al momento de postularse. 8. Residir en Uruguay durante el proceso de postulación y de selección. 9. No postularse a otros programas Fulbright simultáneamente al de FLTA. 10. No viajar con dependientes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocación de los becarios en universidades de los EEUU a través del Instituto Internacional de Educación. 2. Dos cursos sin costo de matrícula, alojamiento, alimentación y un estipendio como pago por las actividades docentes efectuadas. 3. Pasaje aéreo internacional, costo de la visa y seguro médico. 4. Curso de Orientación Previo a la Partida. 5. Seminario de Orientación en los EEUU antes del inicio del año académico. 6. Postularse a su regreso a la Beca Fulbright de Estudios de Postgrado a fin de efectuar una Maestría en los EEUU. 	<p>Profesores de Español.</p>

Programa Fulbright	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)		11. Compromiso escrito de residir en Uruguay por un mínimo de 2 años luego de terminar la beca, de acuerdo a lo establecido por la visa de intercambio J-1, y de incorporarse como docente de enseñanza pública durante al menos ese periodo.		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Comisión Fulbright.

ANEXO B

Cuadro B.1 Programa II.A Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p>Programa II.A</p>	<p>Becas para Extranjeros para Estudios de Doctorado e Investigación en Universidades españolas y sus Centros adscritos, así como en otros organismos de investigación españoles.</p> <p>Duración: Hasta 1 año, prorrogable hasta un cuarto año, en el caso de cursar los estudios de Doctorado en España, y con carácter improrrogable.</p> <p>Para las becas de investigación, sin doctorado en España, se podrán prorrogar hasta un segundo año.</p> <p>En el caso de que el beneficiario hubiera iniciado el Doctorado con anterioridad a la concesión de la beca, la duración total de la misma, según lo indicado, se reducirá en igual proporción al tiempo que llevara realizando los estudios de Doctorado antes de su concesión. Aquellos solicitantes que hayan sido becados por la AECID para realizar sus estudios de Master o titulación equivalente, con opción a Doctorado, verán reducido el periodo total de su beca en un año.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para los solicitantes extranjeros, tener la nacionalidad de su país de origen y no poseer la residencia en España. 2. Tener pasaporte en vigor, los extranjeros. 3. Tener la titulación universitaria adecuada para seguir los estudios que se pretenden. 4. Tener conocimiento suficiente de la lengua española. 5. Tener una dirección segura, personal e intransferible de correo electrónico. 6. Haber sido pre-admitido en el Centro de destino. 7. No haber sido beneficiario de ningún programa de la Convocatoria de Becas MAEC-AECID, de seis o más meses, ni de la Fundación Carolina, en los últimos tres años. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para estudios en el término municipal de Madrid y de un curso académico, 600 euros mensuales, más alojamiento y manutención en una de las dos residencias universitarias de la Fundación de Colegios Mayores MAEC-AECID (Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África y Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de Guadalupe), valorados en 945 € al mes, a cargo de la AECID. 2. Para estudios fuera del término municipal de Madrid o en caso del agotamiento de la modalidad anterior, 1.200 euros mensuales. 3. Matrícula: hasta 2.000 euros de ayuda individual o Tutela Académica hasta 150 euros, si lo requieren los estudios para los que se concede la beca. 	<p>Según el Plan Director de la Cooperación Española en vigor.</p>

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Programa II.A		<p>8. Si se trata de solicitud de beca de renovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser becario de la convocatoria Becas MAEC-AECID del año anterior. • Tener en regla el permiso de residencia como estudiante. • Presentar informe favorable del docente o investigador responsable de la actividad desarrollada por el becario. <p>9. Poseer título de Master Oficial o titulación equivalente.</p> <p>10. Ser admitido en un Centro de investigación y adscrito a un grupo del mismo y a un tutor responsable del becario.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

Cuadro B.2 Programa II.B Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Programa II.B	<p>Becas para Extranjeros para Estudios de Master, Especialización y Experto en Universidades Españolas y Centros Docentes No Universitarios. El objetivo de estas becas es mejorar las condiciones profesionales y preparar a los solicitantes para seguir su carrera investigadora. Con estas becas se podrá optar a:</p> <p>1. Master oficial de investigación, según el espacio Europeo de Educación Superior, o Diploma de Estudios Avanzados, según Plan Antiguo. Esta vía permitirá solicitar la beca de Doctorado una vez terminado el Master.</p> <p>2. Master oficial profesional o cualquier otro título propio de universidades o cursos de especialización no acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior. Una vez finalizada la beca para realizar estos estudios no se podrá optar automáticamente a una beca de Doctorado, sino que deberá dejar pasar un período de tres años.</p> <p>Duración: Hasta un año, prorrogable hasta un segundo año más.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para los solicitantes extranjeros, tener la nacionalidad de su país de origen y no poseer la residencia en España. 2. Tener pasaporte en vigor, los extranjeros. 3. Tener la titulación universitaria adecuada para seguir los estudios que se pretenden. 4. Tener conocimiento suficiente de la lengua española. 5. Tener una dirección segura, personal e intransferible de correo electrónico. 6. Haber sido pre-admitido en el Centro de destino. 7. No haber sido beneficiario de ningún programa de la Convocatoria de Becas MAEC-AECID, de seis o más meses, ni de la Fundación Carolina, en los últimos tres años. 8. Si se trata de solicitud de beca de renovación: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para estudios en el término municipal de Madrid y de un curso académico, 600 euros mensuales, mas alojamiento y manutención en una de las dos residencias universitarias de la Fundación de Colegios Mayores MAEC-AECID (Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África y Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de Guadalupe), valorados en 945 € mensuales, al cargo de la AECID. 2. Para estudios fuera del término municipal de Madrid, o en caso del agotamiento de la modalidad anterior, 1.200 euros mensuales. 3. Matrícula: hasta 2.000 euros de ayuda individual si lo requieren los estudios para los que se concede la beca. 	<p>Según el Plan Director de la Cooperación Española en vigor.</p>

Becas MAEC- AECID	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Programa II.B		<ul style="list-style-type: none"> • Ser becario de la convocatoria Becas MAEC-AECID del año anterior. • Tener en regla el permiso de residencia como estudiante. • Presentar informe favorable del docente o investigador responsable de la actividad desarrollada por el becario. <p>9. Poseer Título Universitario, preferentemente tres años antes del momento de incorporarse al centro de estudios de destino, con perspectiva avalada de proseguir carrera docente o investigadora en Universidades o Centros de su país de origen al regreso.</p> <p>10. Tener la preadmisión del Centro de destino.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

ANEXO C

Cuadro C.1 Programa de intercambio académico Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">ISEP y Convenios Bilaterales</p>	<p>El Programa ofrece a los estudiantes de la UCU la posibilidad de cursar un semestre o un año académico en alguna de las universidades del exterior con las cuales existen acuerdos formales a tal fin.</p> <p>Este intercambio debe ser balanceado: por cada estudiante extranjero que viene a la Universidad, un estudiante uruguayo adquiere derecho a participar del programa por el mismo período de tiempo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar pagando sus cuotas en la UCU durante la duración del Programa. 2. Estar matriculado en un programa regular de estudios y haber aprobado como mínimo un año completo del plan de estudios correspondiente. 3. Haber completado los cursos correspondientes al tercer semestre de dicho plan. 4. Cuando el intercambio se realice luego de haber finalizado totalmente los cursos de la carrera correspondiente, el estudiante deberá tener al menos dos asignaturas pendientes de examen hasta su regreso. 5. Presentar dos referencias académicas, currículum y memoria explicativa de los motivos que tiene 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revalidación de materias si aquellas cursadas en el exterior guardan razonable equivalencia con las asignaturas de la carrera en la UCU. 2. Rendir exámenes en mesas especiales de las asignaturas correspondientes a los semestres del programa que se desarrollen mientras dure el intercambio. 2. Suspensión del cómputo de períodos de evaluación reglamentarios para rendir materias de la UCU mientras dure el intercambio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Humanas. 2. Ciencias Empresariales. 3. Derecho. 4. Ingenierías. 5. Psicología. 6. Odontología. 7. Nutrición. 8. Enfermería.

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p style="text-align: center;">ISEP y Convenios Bilaterales</p>		<p>para aspirar al intercambio.</p> <p>6. Acreditar conocimientos del idioma del país elegido, de acuerdo a las exigencias de la universidad de destino.</p> <p>7. Luego de haber sido aceptado y antes de efectuar el viaje, suscribir con la unidad académica respectiva el plan de reválidas correspondiente.</p> <p>8. Cursar en la universidad de destino un mínimo de tres asignaturas. Para hacer uso de los beneficios establecidos en el Reglamento de Intercambio, deberá aprobar al menos dos de las asignaturas en que se haya matriculado. Esta disposición no será aplicable cuando el objeto del intercambio sea la realización de la Memoria de Grado.</p> <p>9. Estar al día con el pago de cuotas y comprometerse a seguir cumpliendo con los pagos durante el intercambio.</p>		

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">ISEP y Convenios Bilaterales</p>		<p>10. Abonar la Matrícula de Intercambio Estudiantil: 2.427 Unidades Indexadas (se abona una única vez, en el momento de presentar la candidatura) y la matrícula de ISEP, cuando sea necesario (US\$ 345).</p> <p>11. Hacerse cargo del pago de los pasajes de ida y vuelta al país elegido y de traslados dentro del mismo.</p> <p>12. Contratar un seguro médico de cobertura total.</p> <p>13. Asumir los costos de los libros y materiales de estudio.</p> <p>14. Conocer y aceptar la normativa particular referente a los alojamientos establecida por la Universidad de destino.</p>		

Programa de Intercambio Académico UCU	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">ISEP y Convenios Bilaterales</p>		<p>15. En el caso de que el estudiante reciba alojamiento y manutención por cuenta de la Universidad anfitriona, el estudiante se comprometerá a brindar alojamiento y manutención a un estudiante extranjero por un período equivalente. 16. En caso de imposibilidad de dar alojamiento, el estudiante se comprometerá al pago de los gastos de alojamiento y manutención de un extranjero durante un período equivalente (6.832 Unidades Indexadas por mes).</p> <p>17. Informarse de los requisitos en el consulado correspondiente y realizar las gestiones necesarias.</p> <p>18. Colaborar en la difusión del Programa de Intercambio y en las actividades de acogida para los estudiantes extranjeros que lleguen a la UCU.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.2 Universidades EEUU y España ISEP – UCU

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
<p align="center">ISEP</p>	<p>Southern Connecticut State University Western Connecticut State University Wesley College Howard University Saint Joseph’s College of Maine Frostburg State University St. Lawrence University Saint Peter’s College Hampshire College Clarion University of Pennsylvania East Stroudsburg University Indiana University of Pennsylvania Mansfield University of Pennsylvania Westminster College (Pennsylvania) University of Vermont Elmhurst College Monmouth College North Park University Roosevelt University Southern Illinois University-Carbondale Western Illinois University Ball State University Butler University Indiana State University University of Southern Indiana Iowa State University University of Iowa Benedictine College Emporia State University Fort Hays State University Kansas State University University of Kansas Wichita State University Central Michigan University Hamline University Minnesota State University Moorhead Northwest Missouri State University University of Central Missouri Missouri Southern State University Missouri State University Truman State University Creighton University</p>	<p>Universidad Pública de Navarra Universidad de Málaga Universidad de Almería Universidad de las Islas Baleares</p>

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Nebraska Wesleyan University University of Nebraska – Lincoln University of Nebraska – Omaha Jamestown College Minot State University North Dakota State University John Carroll University Miami University Wittenberg University South Dakota State University Beloit College Edgewood College University of Wisconsin – La Crosse Mesa State College University of Denver University of Northern Colorado University of Idaho Carroll College Montana State University Rocky Mountain College University of Montana University of Utah Utah State University Westminster College (Utah) University of Wyoming University of Alaska Southeast California State University-East Bay Chapman University Pitzer College San Diego State University San José State University University of the Pacific Willamette University Central Washington University Washington State University Western Washington University Whitworth University Northern Arizona University New Mexico State University St. Edward’s University Southwestern University Stephen F. Austin State University Texas A&M International University	

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Texas Lutheran University University of North Texas University of Texas at El Paso Arkansas State University Hendrix College Eckerd College Agnes Scott College Berry College Armstrong Atlantic State University Columbus State University Georgia College & State University Georgia Southern University Kennesaw State University North Georgia College & State University University of West Georgia Valdosa State University Mercer University Bellarmine University University of Kentucky Louisiana State University Loyola University New Orleans Northwestern State University of Louisiana University of Mississippi Mars Hill College Appalachian State University East Carolina University North Carolina Agricultural & Technical State University North Carolina Central University North Carolina State University at Raleigh University of North Carolina at Asheville University of North Carolina at Charlotte University of North Carolina at Greensboro University of North Carolina at Pembroke University of North Carolina at Wilmington Western Carolina University Winston-Salem State University Clemson University East Tennessee State University Maryville College Middle Tennessee State University Rhodes College Tennessee State University Tennessee Technological University	

Programa de Intercambio Académico UCU	Universidades de EEUU	Universidades de España
ISEP	Old Dominion University University of Memphis University of Tennessee at Chattanooga University of Tennessee, Knoxville Radford University Randolph-Macon College Roanoke College University of North Texas University of Texas at El Paso Arkansas State University Hendrix College Eckerd College Agnes Scott College University of Virginia's College at Wise Virginia Commonwealth University Virginia Polytechnic Institute & State University Marshall University West Virginia University WV Consortium Universities University of Puerto Rico – Mayagüez University of Puerto Rico – Río Piedras	

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de ISEP.

Cuadro C.3 Universidades EEUU y España Convenio Bilateral – UCU

<p align="center">Programa de Intercambio Académico UCU</p>	<p align="center">Universidades de EEUU</p>	<p align="center">Universidades de España</p>
<p align="center">Convenios Bilaterales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Santa Calra University - University of Mississippi - University of Denver - University of Oklahoma - North Carolina - University of Northridge 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Pontificia de Salamanca - Universidad de las Palmas - IQS - Zaragoza - Deusto - Universidad de Vigo - Comillas - Universidad Santiago de Compostela - Universidad Politécnica de Valencia - Universidad de Murcia - Universidad del País Vasco

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.4 Datos estudiantes de intercambio – UCU

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Carrera de origen
2000 (Primer Semestre)	España	Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Oviedo	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		<i>Subtotal</i>		6	
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Idaho	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Kansas	1 semestre	F	MBA
		Pacific	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pacific	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Vermont	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		<i>Subtotal</i>		6	
<i>Total</i>			12		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2000	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		<i>Subtotal</i>		2	
	EEUU	Vermont	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Segundo Semestre)	EEUU	Clarion	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Bellarmino	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Subtotal		4	
		Total	6		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2001 (Primer Semestre)	España	Carlos III	1 semestre	F	Contador Público
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pompeu	1 semestre	F	Licenciatura en Marketing
		Comillas	1 semestre	F	Ciencias Sociales Aplicadas
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Subtotal		7	
	EEUU	Bellarmino	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Nebraska Kearney	1 semestre	F	Derecho
		San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Southern Carolina-Columbia	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Wisconsin – La Crosse	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
Subtotal			7		
		Total	14		

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2001 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
	Subtotal			7	
	EEUU	Pacific	1 semestre	F	Derecho
		South Carolina	1 semestre	F	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Bellarmino	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Wisconsin	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		1 semestre	4
Total			11		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2002	España	Carlos III	1 semestre	F	Contador Público
		Comillas	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Subtotal			6

(Primer Semestre)	EEUU	Mars Hill College	1 semestre	M	Licenciatura en Negocios Internacionales	
		Towson	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal			2	
		Total			8	
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2002 (Segundo Semestre)	España	Deusto	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Comillas	1 semestre	M	Contador Público	
		Carlos III	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
	Subtotal			14		
	EEUU	San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
Towson		1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas		
Subtotal			2			
		Total			16	

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2003 (Primer Semestre)	España	Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Carlos III	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Barcelona	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Comillas	1 semestre	F	Ciencias Sociales
		Pública Navarra	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pública Navarra	1 semestre	F	Contador Público
	Subtotal			11	
	EEUU	San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		San Jose State	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
South Carolina		1 semestre	F	Contador Público	
Subtotal			3		
Total			14		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2003	España	Comillas	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Educación Inicial

(Segundo Semestre)	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		<i>Subtotal</i>			5
	EEUU	South Carolina	1 semestre	F	Contador Público
		Whitworth College	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		<i>Subtotal</i>			2
<i>Total</i>			7		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2004 (Primer Semestre)	España	Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
	<i>Subtotal</i>			7	
	EEUU	Kansas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Appalachian State	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		<i>Subtotal</i>			2
<i>Total</i>			9		

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2004 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		<i>Subtotal</i>		6	
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Economía
		Iowa	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		North Texas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Iowa State	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
		<i>Subtotal</i>		4	
		<i>Total</i>		10	
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2005	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	M	Contador Público
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		<i>Subtotal</i>		5	
	EEUU	Eckerd College	1 semestre	F	Licenciatura en Economía
		North Texas	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Primer Semestre)	EEUU	Iowa State	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones	
		Kentucky	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones	
		Subtotal			4	
		Total			9	
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2005 (Segundo Semestre)	España	Deusto	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Deusto – Bilbao	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		UPSA -Madrid	2 semestres	M	Ingeniería en Informática	
		Subtotal			3	
	EEUU	Loyola University New Orleans	2 semestres	F	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Subtotal		1		
		Total			4	
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera	
2006 (Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social	
		Carlos III	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social	

2006 (Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Educación Inicial
		<i>Subtotal</i>			13
	EEUU	Rowan	1 semestre	M	Contador Público
		Hamline	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
<i>Subtotal</i>			2		
<i>Total</i>			15		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2006 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	2 semestres	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho
	<i>Subtotal</i>			6	
	EEUU	Hamline	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
<i>Subtotal</i>			1		
<i>Total</i>			7		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2007	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		UPSA - Madrid	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Deusto	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
	Subtotal			15	
	EEUU	Bellarmino	1 semestre	M	Licenciatura en Economía
Subtotal			1		
Total			16		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2007	España	Santiago de Compostela	1 semestre	M	Licenciatura en Economía
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Derecho
		Santiago de Compostela	1 semestre	M	Licenciatura en Economía
		Carlos III	2 semestres	F	Licenciatura en Comunicación Social
	Subtotal			4	
EEUU	Mississippi	2 semestres	F	Licenciatura en Comunicación Social	

(Segundo Semestre)	EEUU	Frostburg State	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		East Bay	2 semestres	M	Licenciatura en Comunicación Social
		University of Carbondale	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Subtotal			4
Total			8		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2008 (Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		IQS	1 semestre	M	Contador Público
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Murcia	1 semestre	F	Odontología
		Deusto	2 semestres	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
		Vigo	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
	Subtotal			11	
	EEUU	North Carolina - Greensboro	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
Subtotal			1		
Total			12		

Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2008 (Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	2 semestres	F	Licenciatura en Educación Inicial
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Ingeniería en Informática
		Las Palmas de Gran Canaria	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Las Palmas de Gran Canaria	1 semestre	M	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Subtotal		6	
	EEUU	Mansfield	2 semestres	F	Licenciatura en Psicología
		Western Washington	1 semestre	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
		University of Mississipi	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		University of Mississipi	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		4	
			Total	10	
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2009	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Primer Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		IQS	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal		13	
	EEUU	North Carolina – Chapel Hill	1 semestre	M	Derecho
		North Carolina – Chapel Hill	1 semestre	M	Derecho
		University of Mississippi	2 semestres	M	Licenciatura en Negocios Internacionales
		San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		San Jose State	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		San Jose State	1 semestre	M	Ingeniería en Telecomunicaciones
Subtotal			6		
Total			19		
Año	País	Universidad	Duración del intercambio	Sexo	Carrera
2009	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social

(Segundo Semestre)	España	Pontificia de Salamanca	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Pontificia de Salamanca	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Santiago de Compostela	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Murcia	1 semestre	F	Licenciatura en Psicología
		Pública de Navarra	1 semestre	F	Licenciatura en Dirección de Empresas
		Subtotal			14
	EEUU	University of Mississippi	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		University of Mississippi	1 semestre	M	Ingeniería en Informática
		Hampshire College	1 semestre	F	Licenciatura en Comunicación Social
		Western Illinois	1 semestre	M	Licenciatura en Comunicación Social
		Subtotal			4
Total			18		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

Cuadro C.5 Información cuantitativa de los gráficos – UCU

Total estudiantes de intercambio España y EEUU	225
Total EEUU	64 (28,4%)
Total España	161 (71,6%)
Total hombres	77 (34,2%)
Total mujeres	148 (65,8%)
Total un semestre	215 (95,6%)
Total dos semestres	10 (4,4%)
Total LDE	35 (15,6%)
Total Psicología	24 (10,7%)
Total Comunicación	95 (42,2%)
Total Ingeniería en Informática	23 (10,2%)
Total MBA	1 (0,4%)
Total Negocios Internacionales	10 (4,4%)
Total Contador Público	11 (4,9%)
Total Marketing	1 (0,4%)
Total Ciencias Sociales Aplicadas	2 (0,9%)
Total Derecho	7 (3,1%)
Total Recursos Humanos y Relaciones Laborales	2 (0,9%)
Total Educación Inicial	3 (1,3%)
Total Ingeniería en Telecomunicaciones	5 (2,2%)
Total Economía	5 (2,2%)
Total Odontología	1 (0,4%)
Total 2000	18 (8%)
Total 2001	25 (11,1%)
Total 2002	24 (10,7%)
Total 2003	21 (9,3%)
Total 2004	19 (8,4%)
Total 2005	13 (5,8%)
Total 2006	22 (9,8%)
Total 2007	24 (10,7%)
Total 2008	22 (9,8%)
Total 2009	37 (16,4%)
Total Carlos III	8 (5%)
Total Deusto	17 (10,6%)
Total Oviedo	1 (0,6%)
Total Pontificia de Salamanca	78 (48,4%)
Total Politécnica de Valencia	20 (12,4%)
Total Pompeu	1 (0,6%)
Total Comillas	5 (3,1%)
Total Barcelona	1 (0,6%)
Total Pública de Navarra	3 (1,9%)
Total Santiago de Compostela	14 (8,7%)
Total Murcia	6 (3,7%)
Total IQS	4 (2,5%)
Total Vigo	1 (0,6%)
Total Palmas de Gran Canaria	2 (1,2%)
Total Eckerd College	6 (9,4%)

Total Idaho	1 (1,6%)
Total Kansas	2 (3,1%)
Total Pacific	3 (4,7%)
Total Vermont	2 (3,1%)
Total Bellarmine	4 (6,3%)
Total Clarion	1 (1,6%)
Total Nebraska Kearney	1 (1,6%)
Total San Jose State	7 (10,9%)
Total Southern Carolina-Columbia	1 (1,6%)
Total Wisconsin-La Crosse	1 (1,6%)
Total South Carolina	3 (4,7%)
Total Wisconsin	1 (1,6%)
Total Mars Hill College	1 (1,6%)
Total Towson	2 (3,1%)
Total Whitworth College	1 (1,6%)
Total Appalachian State	1 (1,6%)
Total Iowa	1 (1,6%)
Total Iowa State	2 (3,1%)
Total North Texas	2 (3,1%)
Total Kentucky	1 (1,6%)
Total Loyola University of New Orleans	1 (1,6%)
Total Rowan	1 (1,6%)
Total Hamline	2 (3,1%)
Total Mississippi	6 (9,4%)
Total Frostburg	1 (1,6%)
Total East Bay	1 (1,6%)
Total Carbondale	1 (1,6%)
Total North Carolina-Greensboro	1 (1,6%)
Total Mansfield	1 (1,6%)
Total Western Washington	1 (1,6%)
Total North Carolina-Chapel Hill	2 (3,1%)
Total Hampshire	1 (1,6%)
Total Western Illinois	1 (1,6%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad Católica del Uruguay.

ANEXO D

**Cuadro D.1 Programa de intercambios estudiantiles Universidad de Montevideo
(UM)**

Programa de intercambios estudiantiles UM	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios	La UM ha celebrado convenios institucionales con universidades extranjeras para ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de cursar un semestre académico en una universidad del exterior.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser alumno regular de la UM. 2. Haber aprobado el segundo año de la carrera y el tercero para los alumnos de la Facultad de Ingeniería. 3. Continuar pagando los estudios en la UM durante el intercambio. 4. Tener un promedio general de ocho o más. 5. Estar al día en el pago de las cuotas mensuales. 6. Los gastos de traslado, alojamiento, libros y tasas no académicas corren por cuenta del estudiante. 7. Los alumnos que tienen beca deberán pagar el total de la matrícula de la UM a partir del semestre que se van de intercambio, con excepción de becados a la excelencia y 	1. Convalidación de materias si aquellas cursadas en el exterior guardan razonable equivalencia con las asignaturas de la carrera en la UCU.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Empresariales y Economía. 2. Comunicación. 3. Derecho. 4. Humanidades. 5. Ingeniería.

Programa de intercambios estudiantiles UM	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios		<p>becados por una institución que financia sus programas en el extranjero.</p> <p>8. Tener dominio suficiente de la lengua para cursar estudios en la universidad elegida.</p> <p>9. Abonar US\$60 a la UM por gastos administrativos de postulación.</p> <p>10. Completar un Acuerdo de Estudios con el Director de Estudios de la Facultad del alumno en la UM para asegurar la convalidación de materias a su regreso del intercambio.</p> <p>11. Enviar las escolaridades con las asignaturas aprobadas en el exterior a la Oficina de Relaciones Internacionales de la UM.</p>		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.2 Universidades EEUU y España – UM

Programa de intercambios estudiantiles UM	Universidades de EEUU	Universidades de España
Convenios	<ul style="list-style-type: none"> - Cornell College - Minnesota Law School - Southeast Missouri State University - University of Denver - University of Georgia - University of Maryland - University of Montana - University of North Carolina - University of North Florida - University of North Texas - University of Pittsburgh 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Estudios e Investigaciones Técnicas de Guipúzcoa - Centro Universitario Villanueva - Instituto Nacional de Administración Pública de España - Universidad Católica San Antonio de Murcia - Universidad de Alcalá de Henares - Universidad de La Coruña - Universidad de La Rioja - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - Universidad de Navarra (Pamplona) - Universidad de Salamanca - Universidad de Vigo - Universidad del País Vasco - Universidad Internacional de Cataluña - Universidad Politécnica de Cataluña - Universidad Politécnica de Madrid - Universidad Politécnica de Valencia - Universidad Rey Juan Carlos - Universidad Santiago de Compostela

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.3 Datos estudiantes de intercambio – UM

País	Universidad de destino	Total de estudiantes
España	Navarra	34
	Santiago de Compostela	10
	Navarra-San Sebastián	7
	Politécnica de Cataluña	6
	Alcalá	4
	Rioja	3
	Salamanca	3
	País Vasco	3
	Rey Juan Carlos	3
	Centro Universitario Villanueva	2
	Universidad de la Coruña	2
	Pablo de Olavide	1
	Subtotal	78
EEUU	North Florida	33
	Montana	14
	Pittsburgh	8
	North Carolina	7
	Minnesota	5
	Southeast Missouri State	1
	Hamline	1
	Subtotal	69
Total	147	

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.4 Estudiantes de intercambio según facultad de origen – UM

Año	Ciencias Empresariales y Económicas	Comunicación	Derecho	Ingeniería	Humanidades	Total
1998	2	-	-	-	-	2
1999	-	-	-	-	-	0
2000	3	-	-	-	-	3
2001	13	-	-	5	-	18
2002	4	-	-	-	-	4
2003	7	-	4	1	-	12
2004	9	6	1	-	1	17
2005	7	1	1	5	-	14
2006	12	-	3	-	-	15
2007	6	5	2	4	1	18
2008	17	-	-	7	3	27
2009	18	3	1	1	1	24
2010 (primer semestre)	8	-	1	-	3	12
Total	106	15	13	23	9	166

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

Cuadro D.5 Información cuantitativa de los gráficos – UM

Total estudiantes de intercambio	166 (100%)
Total estudiantes de intercambio EEUU y España	147 (88,6%)
Total EEUU	69 (46,9%)
Total España	78 (53,1%)
Total Facultad de Ciencias Empresariales	106 (63,9%)
Total Facultad de Ingeniería	23 (13,9%)
Total Facultad de Comunicación	15 (9%)
Total Facultad de Derecho	13 (7,8%)
Total Facultad de Humanidades	9 (5,4%)
Total 1998	2 (1,2%)
Total 1999	0 (0%)
Total 2000	3 (1,8%)
Total 2001	18 (10,8%)
Total 2002	4 (2,4%)
Total 2003	12 (7,2%)
Total 2004	17 (10,2%)
Total 2005	14 (8,4%)
Total 2006	15 (9%)
Total 2007	18 (10,8%)
Total 2008	27 (16,3%)
Total 2009	24 (14,5%)
Total 2010 (primer semestre)	12 (7,2%)
Total Navarra	34 (43,6%)
Total Santiago de Compostela	10 (12,8%)
Total Navarra-San Sebastián	7 (9%)
Total Politécnica de Cataluña	6 (7,7%)
Total Alcalá	4 (5,1%)
Total Rioja	3 (3,8%)
Total Salamanca	3 (3,8%)
Total País Vasco	3 (3,8%)
Total Rey Juan Carlos	3 (3,8%)
Total Centro Universitario Villanueva	2 (2,6%)
Total Universidad de la Coruña	2 (2,6%)
Total Pablo de Olavide	1 (1,3%)
Total North Florida	33 (47,8%)
Total Montana	14 (20,3%)
Total Pittsburgh	8 (11,6%)
Total North Carolina	7 (10,1%)
Total Minnesota	5 (7,2%)
Total Southeast Missouri State	1 (1,4%)
Total Hamline	1 (1,4%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad de Montevideo.

ANEXO E

Cuadro E.1 Programa de Intercambio Internacional Universidad ORT

Programa de Intercambio Internacional ORT	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios	El Programa de Intercambio Internacional ofrece a los estudiantes de la Universidad ORT Uruguay la posibilidad de cursar un semestre o un año académico en alguna de las universidades del exterior con las cuales existen acuerdos de intercambio de estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un buen desempeño académico. 2. Estar al día con el pago de cuotas y comprometerse a seguir cumpliendo con los pagos durante el intercambio. 3. Acreditar conocimientos del idioma del país elegido. 4. Informarse de los requisitos migratorios en el consulado correspondiente y realizar las gestiones necesarias para permanecer en el país de destino el tiempo que duren sus estudios. 5. Encargarse de los costos de los pasajes de ida y vuelta al país elegido, de los gastos de estadía y subsistencia en la universidad de destino y de libros y materiales de estudio. 6. Contar con el aval de su Facultad 	Además de ser una experiencia académica muy enriquecedora que agrega valor al currículum, un intercambio da la oportunidad única de conocer un país, su cultura y gente, no desde una perspectiva turística, sino desde adentro y de forma muy intensa. La convivencia con personas de diferentes nacionalidades contribuye a la comprensión intercultural y hace que los estudiantes adquieran una versión más rica y universalista de la realidad. Durante el proceso de adaptación, los estudiantes de intercambio aprenden no sólo a entender la otra cultura, sino también a valorar su país natal. Es fundamental que los estudiantes posean la capacidad de adaptarse a otras costumbres, que tengan un espíritu abierto y la flexibilidad y la disposición para adaptarse a la vida en el otro país.	Dependen de la universidad de destino.

Programa de Intercambio Internacional ORT	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
Convenios		(Coordinación académica).		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.2 Universidades EEUU y España – ORT

Programa de Intercambio Internacional ORT	País	Universidad	Facultad de Universidad ORT	Características
Convenios	España	Universidad de Sevilla	Todas las facultades	Intercambio regular
		Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea	Todas las facultades	El convenio cubre los siguientes centros de estudio: Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao, Escuela Universitaria de estudios empresariales, Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria, E.U. Ingeniería Técnica Industrial de Eibar, E.U. Estudios Empresariales de Donostia San Sebastian, Escuela Universitaria Politécnica.
		Universidad Politécnica de Valencia	Todas las facultades	El convenio cubre únicamente los cursos de la Escuela Politécnica Superior de Gandía
		Universidad Pública de Navarra	Todas las facultades	Intercambio regular
	EEUU	Babson College	Todas las facultades	Programa especial. La disponibilidad se estudia caso por caso.
		Drexel University	Ingeniería	Transferencia de estudiantes de grado de Universidad ORT a programas de grado y de posgrado en Drexel, en Electrical and Computer Engineering. Descuento no superior al 20% en la matrícula para programas de grado. Admisión de graduados de Universidad ORT a posgrados en Drexel.
		Florida International University, Chapman Graduate School of Business	Administración y Ciencias Sociales	Los graduados de cursos de negocios de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales de la Universidad ORT pueden obtener la doble titulación en Gerencia de Negocios Internacionales: el MBA de la Universidad ORT y el MIB (Master of International Business) de Chapman School.
		Idaho State University	Todas las facultades	Intercambio regular
		Illinois Institute of Technology	Ingeniería	Transferencia de estudiantes de ORT (Telecomunicaciones) al IIT para completar los estudios allí. Descuento en la matrícula. Posibilidad de realizar posgrados. Transferencia de estudiantes de ORT al Computer Science and Applied Mathematics del IIT. Los estudiantes pagan la matrícula.
		Middlebury College - Monterey institute of International Studies	Todas las facultades	En vez de recibir los pagos de matrícula de Middlebury College, ORT puede enviar dos estudiantes por año al Monterey institute of International Studies (un cupo disponible para realizar cursos en el Graduate School of International Policy Studies y otro para los cursos de MBA)
		University of North Carolina	Todas las facultades	Intercambio regular
		University of San Diego	Administración y Ciencias Sociales	Intercambio regular
		Virginia Tech	Todas las facultades	Intercambio regular

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.3 Datos estudiantes de intercambio – ORT

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2004 (Primer Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	Idaho State University	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Idaho State University	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>		2		
<i>Total</i>		2				
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2004 (Segundo Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
<i>Total</i>		0				
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2005 (Primer Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Idaho State University	2 semestres	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>		2		
<i>Total</i>		2				

Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2005 (Segundo Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	<i>Total</i>		0			
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2006 (Primer Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	Idaho State University	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>		1		
<i>Total</i>		1				
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2006 (Segundo Semestre)	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
	EEUU	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		
<i>Total</i>		0				
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2007	España	-	-	-	-	-
		<i>Subtotal</i>		0		

2007	EEUU	-	-	-	-	-	
		<i>Subtotal</i>		0			
		<i>Total</i>		0			
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
2008 (Primer Semestre)	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Sistemas	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Sistemas	
		<i>Subtotal</i>		2			
	EEUU	North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Comunicación y Diseño	Licenciatura en Diseño	
		<i>Subtotal</i>		1			
<i>Total</i>		3					
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
2008 (Segundo Semestre)	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Comunicación y Diseño	Licenciatura en Comunicación	
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración	
		<i>Subtotal</i>		2			
	EEUU	North Carolina, Chapel Hill	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Estudios Internacionales	
		North Carolina, Chapel Hill	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Estudios Internacionales	
<i>Subtotal</i>		2					
<i>Total</i>		4					
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen	
2009	España	Pública de Navarra	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración	
		<i>Subtotal</i>		1			

(Primer Semestre)	EEUU	North Carolina, Charlotte	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		North Carolina, Charlotte	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		San Diego	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		San Diego	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	4			
		<i>Total</i>	5			
Año	País	Universidad de destino	Duración del intercambio	Sexo	Facultad de origen	Carrera de origen
2009 (Segundo Semestre)	España	Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Politécnica de Valencia	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Politécnica de Valencia	1 semestre	M	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		<i>Subtotal</i>	4			
	EEUU	North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		North Carolina	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Arquitectura
		Babson College	1 semestre	F	Facultad de Administración y Ciencias Sociales	Licenciatura en Gerencia y Administración
		Virginia Tech	1 semestre	F	Facultad de Arquitectura	Licenciatura en Diseño de Interiores
		<i>Subtotal</i>	4			
		<i>Total</i>	8			

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

Cuadro E.4 Información cuantitativa de los gráficos – ORT

Total estudiantes de intercambio	25 (100%)
Total EEUU	16 (64%)
Total España	9 (36%)
Total mujeres	15 (60%)
Total hombres	10 (40%)
Total un semestre	23 (92%)
Total dos semestres	2 (8%)
Total Estudios Internacionales	2 (8%)
Total Arquitectura	6 (24%)
Total Diseño de Interiores	1 (4%)
Total Gerencia y Administración	12 (48%)
Total Sistemas	2 (8%)
Total Diseño	1 (4%)
Total Comunicación	1 (4%)
Total 2004	2 (8%)
Total 2005	2 (8%)
Total 2006	1 (4%)
Total 2007	0 (0%)
Total 2008	7 (28%)
Total 2009	13 (52%)
Total Idaho State University	5 (20%)
Total North Carolina	3 (12%)
Total North Carolina-Chapel Hill	2 (8%)
Total North Carolina-Charlotte	2 (8%)
Total San Diego	2 (8%)
Total Babson College	1 (4%)
Total Virginia Tech	1 (4%)
Total Politécnica de Valencia	8 (32%)
Total Pública de Navarra	1 (4%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Universidad ORT.

ANEXO F

Cuadro F.1 Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD) Oficina de Asuntos Culturales

Programa Oficina de Asuntos Culturales	Descripción	Requisitos	Beneficios	Áreas Elegibles
<p align="center">Global Undergraduate Exchange Program (UGRAD)</p>	<p>El programa UGRAD provee 170 becas para hasta un año académico de estudios de grado, sin obtención de grado, en EEUU.</p> <p>Los estudiantes toman cursos en su área de especialización, un curso de Estudios Americanos, y capacitación en el idioma inglés, según sea necesario. Viven en el campus universitario y allí están involucrados en organizaciones y actividades.</p> <p>Durante sus programas, los estudiantes participan en servicio comunitario y pasantías para obtener un mejor entendimiento de la sociedad y los valores de EEUU.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser ciudadano de alguno de los países participantes: Birmania, Camboya, China, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Indonesia, Laos, Malasia, Mongolia, Nicaragua, Panamá, Filipinas, Tailandia, Uruguay, Venezuela o Vietnam. 2. Estar inscripto como estudiante de grado en buena posición académica y no estar entrando en el último año de sus estudios al momento de presentarse para la beca. 3. Regresar a sus países de origen al terminar su programa en EEUU para completar sus estudios de grado 4. Se espera que los retornantes apliquen sus nuevos conocimientos y habilidades para servir como líderes y modelos a seguir en sus países de origen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasajes aéreos. 2. Matrícula parcial (El resto es cubierto por la Universidad en EEUU). 3. Alojamiento y comida en el campus universitario. 4. Seguro médico. 5. Estipendio mensual. 6. Dinero para libros. 	<p>El programa UGRAD está abierto a todos los campos de estudio académicos y no discrimina por raza, color, sexo, religión, origen nacional y étnico o discapacidad.</p> <p>La competencia para el programa se basa en méritos.</p> <p>Los estudiantes son seleccionados sobre la base de su excelencia académica, su potencial de liderazgo y su nivel de preparación para estudiar en EEUU.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de World Learning.

Cuadro F.2 Datos estudiantes de intercambio – UGRAD

Año	Universidad de destino	Sexo	Duración del intercambio	Universidad de origen	Carrera de origen
2008	Ithaca College	F	Dos semestres	UCU	Licenciatura en Comunicación Social
	Humboldt	F	Un semestre	UdelaR	Licenciatura en Ciencias de la Educación
	Illinois State	F	Dos semestres	IPA	Profesorado en Matemática
	North Central	F	Dos semestres	UdelaR	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	Nazareth College	F	Un semestre	IPA	Profesorado en Historia e Inglés
	Montana State	M	Un semestre	ORT	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	North Alabama	F	Un semestre	UdelaR	Traductorado
	Nazareth College	F	Un semestre	UdelaR	Licenciatura en Psicología
	Subtotal	8			
2009	North Dakota State	F	Un semestre	IPA	Profesorado en Inglés
	Utica College	M	Dos semestres	ORT	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	Wisconsin – Eau Claire	F	Dos semestres	IPA	Profesorado en Inglés
	American	F	Un semestre	UM	Licenciatura en Comunicación
	Montana State	M	Dos semestres	UM	Ingeniería Telemática
	SUNY - Plattsburgh	F	Dos semestres	UdelaR	Licenciatura en Ciencia Política
	Juniata College	F	Un semestre	UM	Licenciatura en Comunicación
	Alabama Huntsville	M	Un semestre	UdelaR	Ingeniería Química
	Subtotal	8			
	Total	16			

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Embajada de EEUU en Uruguay.

Cuadro F.3 Información cuantitativa de los gráficos UGRAD

Total estudiantes	16 (100%)
Total hombres	4 (25%)
Total mujeres	12 (75%)
Total un semestre	9 (56,25%)
Total dos semestres	7 (43,75%)
Total UCU	1 (6,25%)
Total UM	3 (18,75%)
Total ORT	2 (12,5%)
Total UdelaR	6 (37,5%)
Total IPA	4 (25%)
Total 2008	8 (50%)
Total 2009	8 (50%)
Total Comunicación	3 (18,8%)
Total Ciencias de la Educación	1 (6,3%)
Total Matemática	1 (6,3%)
Total Relaciones Internacionales	3 (18,8%)
Total Inglés	3 (18,8%)
Total Traductorado	1 (6,3%)
Total Psicología	1 (6,3%)
Total Ingeniería	2 (12,5%)
Total Ciencia Política	1 (6,3%)
Total Ithaca College	1 (6,3%)
Total Humboldt	1 (6,3%)
Total Illinois State	1 (6,3%)
Total North Central	1 (6,3%)
Total Nazareth College	2 (12,5%)
Total Montana State	2 (12,5%)
Total North Alabama	1 (6,3%)
Total North Dakota State	1 (6,3%)
Total Utica College	1 (6,3%)
Total Wisconsin – Eau Claire	1 (6,3%)
Total American	1 (6,3%)
Total SUNY - Plattsburgh	1 (6,3%)
Total Juniata College	1 (6,3%)
Total Alabama Huntsville	1 (6,3%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Embajada de EEUU en Uruguay.

ANEXO G

Cuadro G.1 Información cuantitativa de los gráficos – muestra entrevistados

Total entrevistados	30 (100%)
Total España	17 (56,7%)
Total EEUU	13 (43,3%)
Total UCU	18 (60%)
Total UM	5 (16,7%)
Total ORT	5 (16,7%)
Total UdelaR	2 (6,7%)
Total 2001	2 (6,7%)
Total 2002	1 (3,3%)
Total 2003	1 (3,3%)
Total 2004	1 (3,3%)
Total 2005	1 (3,3%)
Total 2006	4 (13,3%)
Total 2007	5 (16,7%)
Total 2008	6 (20%)
Total Dirección de Empresas - UCU	4 (13,3%)
Total Comunicación - UCU	9 (30%)
Total Psicología - UCU	2 (6,7%)
Total Contador Público - UCU	1 (3,3%)
Total Ingeniería en Informática - UCU	1 (3,3%)
Total Economía - UCU	1 (6,3%)
Total Administración de Empresas - UM	3 (10%)
Total Comunicación - UM	1 (3,3%)
Total Economía - UM	1 (3,3%)
Total Derecho - UM	1 (3,3%)
Total Licenciatura en Sistemas - ORT	1 (3,3%)
Total Gerencia y Administración - ORT	1 (3,3%)
Total Estudios Internacionales - ORT	3 (10%)
Total Ciencias de la Educación - UdelaR	1 (3,3%)
Total Relaciones Internacionales - UdelaR	1 (3,3%)
Total Murcia	1 (3,3%)
Total Politécnica de Valencia	3 (10%)
Total Centro Universitario Villanueva	1 (3,3%)
Total Pontificia de Salamanca	6 (20%)
Total Carlos III	1 (3,3%)
Total Deusto	1 (3,3%)
Total IQS	1 (3,3%)
Total Pública de Navarra	2 (6,7%)
Total Santiago de Compostela	1 (3,3%)
Total North Carolina - Chapel Hill	1 (3,3%)
Total Babson College	1 (3,3%)
Total Humboldt State University	1 (3,3%)
Total North Central College	1 (3,3%)
Total Clarion y Mansfield	1 (3,3%)

Total North Florida University	1 (3,3%)
Total San Jose State University	1 (3,3%)
Total Hamline University	1 (3,3%)
Total University of Mississippi	1 (3,3%)
Total Indiana State University	1 (3,3%)
Total University of Minnesota	1 (3,3%)
Total Bellarmine University	1 (3,3%)
Total 19 años	3 (10%)
Total 20 años	3 (10%)
Total 21 años	8 (26,7%)
Total 22 años	8 (26,7%)
Total 23 años	2 (6,7%)
Total 24 años	2 (6,7%)
Total 25 años	1 (3,3%)
Total 27 años	1 (3,3%)
Total 28 años	1 (3,3%)
Total 30 años	1 (3,3%)
Total Secundaria incompleta - Padre	3 (10%)
Total Secundaria completa - Padre	5 (16,7%)
Total Terciario incompleto - Padre	3 (10%)
Total Terciario completo - Padre	19 (63,3%)
Total Secundaria incompleta - Madre	2 (6,7%)
Total Secundaria completa - Madre	5 (16,7%)
Total Terciario incompleto - Madre	3 (10%)
Total Terciario completo - Madre	20 (66,7%)
Total escolaridad 6	2 (6,7%)
Total escolaridad 7	4 (13,4%)
Total escolaridad 8	7 (23,4%)
Total escolaridad 9	12 (40%)
Total escolaridad 10	1 (3,4%)
Total escolaridad 11	1 (3,4%)
Total escolaridad 12	3 (10%)
Total beca por excelencia	3 (10%)
Total beca por ingresos económicos	3 (10%)
Total beca por convenio	5 (16,7%)
Total sin beca	19 (63,3%)
Total auto y ómnibus	4 (13,4%)
Total taxi y ómnibus	2 (6,7%)
Total ómnibus	9 (30%)
Total caminando	1 (3,4%)
Total auto	12 (40%)
Total ómnibus y caminando	1 (3,4%)
Total auto, taxi y ómnibus	1 (3,4%)
Total trabajo pre-intercambio	13 (43,3%)
Total no trabajo pre-intercambio	17 (56,7%)
Total trabajo post-intercambio	23 (76,7%)
Total no trabajo post-intercambio	7 (23,3%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la muestra de entrevistados.