



**POTOSÍ**  
PARA LOS POTOSINOS  
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

**SEGE**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO  
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD EN LAS ESCUELAS NORMALES. ENTRE LA  
TRANSFORMACIÓN Y LA REPRODUCCIÓN”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA  
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES

PRESENTA

TALIA CITLALLI TORRES BRIONES

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ABRIL DE 2024

# **Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores**

**Estados que integran la Región:**

**Coahuila**

**Nuevo León**

**Tamaulipas**

**San Luis Potosí**

**Zacatecas**



PODER EJECUTIVO  
DEL ESTADO DE  
SAN LUIS POTOSÍ

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

## DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 19 de abril del 2024.

**MTRA.**  
**TALIA CITLALLI TORRES BRIONES**  
**PRESENTE. -**

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"La experiencia de movilidad en las escuelas normales. Entre la transformación y la reproducción"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

**ATENTAMENTE**

**Vo. Bo.**

**DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS**  
Coordinadora Regional del Doctorado



**MTRO. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL**  
Director de la UPN, Unidad 241

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

## Dedicatoria

A mis padres, **Raquel Briones Torres y Ricardo Torres Ruíz**, quienes me han inculcado valores, se han esforzado para proporcionarme lo mejor que han podido. Me han brindado amor y apoyo, y con su ejemplo de trabajo y estudio me han inspirado a alcanzar mis metas. Les expreso mi profundo cariño, admiración y agradecimiento.

## Agradecimientos

Al **Dr. José Javier Martínez Ramos**, por su valiosa orientación y acertadas sugerencias durante estos cuatro años. Su disposición para atender mis dudas e inquietudes, así como su paciencia y dedicación, han sido fundamentales en la elaboración de esta tesis. Su constante apoyo y fe en mí han sido una fuente de motivación.

A la **Dra. Yolanda López Contreras**, gracias por brindarme la oportunidad laboral que me acercó a mi objeto de estudio, despertando en mí un gran interés por esta temática. Durante el Doctorado, su amplio conocimiento y experiencia en la investigación educativa han sido una valiosa enseñanza para mí.

A la **Dra. Bertha Alicia Garza Ruiz**, cuyas recomendaciones han sido cruciales para la conclusión de este documento.

A la **Dra. Silvia Melina Rivera Rodríguez**, sus sugerencias han contribuido significativamente a mejorar este trabajo de investigación.

Al **Dr. Juan David González Fraga**, cuyos comentarios durante los coloquios y observaciones en la revisión han aportado grandemente al desarrollo de esta investigación.

Al **Dr. Rafael Benjamín Culebro Tello**, por brindarme la oportunidad de ingresar al Doctorado, compartir sus conocimientos como docente y contribuir al desarrollo de esta tesis, especialmente con sus sugerencias en la etapa final.

A la **Dra. Elda Ozuna Martínez**, sus sugerencias han sido valiosas aportaciones a la conclusión de la presente investigación.

Al **Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón**, uno de mis profesores del doctorado, cuyos consejos han sido de gran ayuda para el desarrollo de esta tesis.

A **todos mis mentores del Doctorado**, con quienes he tenido el privilegio de formarme. Sus enseñanzas han sido esenciales para la construcción de esta investigación.

A **mis compañeros y amigos del doctorado**, con quienes he compartido un agradable grupo de estudio durante tres años.

A **mis hermanos, Nahivi Raquel Torres Briones y Ricardo Cuauhtli Torres Briones**, quienes con su cercanía y cariño me han acompañado en este proceso.

A **mis amigos de toda la vida**, quienes me han brindado un gran apoyo a lo largo de este camino.

## Índice

Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos .....	v
Introducción .....	1
Capítulo I. La Génesis de la Formación de Maestros en México .....	5
Formación de maestros en las escuelas normales rurales .....	13
Panorama de las instituciones formadoras de docentes de México .....	16
Las Escuelas Normales Públicas de San Luis Potosí.....	21
Capítulo II. Entre la Idealidad y la Realidad: la Situación Actual de las Experiencias de Movilidad.....	39
Antecedentes de la movilidad estudiantil en las escuelas normales .....	39
La movilidad como objeto de estudio. Avances y perspectivas .....	44
Estudios en el extranjero.....	44
Estudios en instituciones nacionales.....	53
Estudios en el ámbito normalista .....	62
El problema de investigación: Movilidad, internacionalización y transformación .....	74
Formulación del problema .....	77
Objeto de estudio .....	77
Preguntas de investigación.....	77
Supuesto.....	78
Propósitos.....	78
Justificación .....	79
Capítulo III. Diseño de la Investigación a Nivel Epistemológico y de Método .....	80
Fundamentos teóricos y conceptuales.....	80
La experiencia.....	85
Formación docente: un acercamiento teórico-conceptual.....	91
Dispositivo de formación.....	97
Cultura e identidad.....	101
Reproducción .....	109
Transformación.....	112

Enfoque metodológico .....	116
Paradigma interpretativo .....	117
Método narrativo.....	121
Entrevista narrativa .....	125
Los sujetos .....	128
Capítulo IV. Las Experiencias De Movilidad De Los Estudiantes Normalistas .....	131
El capital cultural en el acercamiento de la movilidad .....	131
El doble juego del dispositivo de poder.....	136
El dispositivo de dominación y su correlato en la cultura del esfuerzo.....	142
Lo otro como combustible de la identidad.....	151
Significados interiorizados.....	161
La transformación de la práctica y el ethos profesional .....	167
La conciencia crítica .....	170
Conclusiones.....	183
Referencias.....	194

### **Tablas y figuras**

Figura 1. Las escuelas normales públicas y particulares de México .....	17
Tabla 1. Matrícula de las escuelas normales públicas y privadas por entidad federativa.....	19
Tabla 2. Matrícula general de las escuelas normales públicas y privadas de México .....	20
Tabla 3. Directores de la ENEM.....	30
Tabla 4. Movilidad en las escuelas normales públicas de México .....	75
Tabla 5. Movilidad estudiantil en las escuelas normales de San Luis Potosí.....	75
Tabla 6. Normalistas que participaron en movilidad estudiantil .....	129

### **Anexos**

Anexo A. Guion de entrevista.....	213
-----------------------------------	-----



## **Introducción**

El interés que tengo por este objeto de estudio se remonta a mi niñez, surge de las experiencias vividas durante caminatas con mis padres por el Centro Histórico de San Luis Potosí, donde observé la situación de pobreza y precariedad que afectaba a varias personas. Asimismo, las conversaciones en casa sobre política y acontecimientos sociales contribuyeron a despertar mi inquietud por conocer más acerca de estas cuestiones. A pesar de que al principio leía a regañadientes, mi padre me inculcó el amor por la lectura.

Mi formación académica en Relaciones Internacionales en el Colegio de San Luis me brindó un conocimiento diverso en literatura, historia, política, cultura, migración y sociología con un enfoque internacional. Durante mis estudios en esta institución, tuve mi primera experiencia en movilidad estudiantil al realizar prácticas profesionales en el Consulado de México en Toronto, Canadá.

El gusto por temas educativos se lo debo a mi madre, quien es maestra y comparte conmigo la pasión por esta profesión. En el ámbito laboral, desempeñé funciones administrativas en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, donde estuve a cargo de Becas Internacionales y fui enlace de movilidad académica en el Departamento de Educación Normal, al mismo tiempo trabajé como docente. Además, realicé una Maestría en Educación Superior. Posteriormente, ingresé como profesora a la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Tuve la oportunidad de participar en una estancia de movilidad académica para estudiar inglés en Londres, Inglaterra.

Estas experiencias en dos estancias de movilidad académica me conectaron estrechamente con mi objeto de estudio y despertaron mi interés en abordar esta problemática. A partir de esta vivencia, reflexioné sobre su impacto en mi formación, no solo en el aspecto profesional, sino también en el conocimiento de diferentes contextos, sociedades y culturas, lo que generó aprendizajes significativos.

La movilidad estudiantil es una de las principales estrategias de internacionalización y para el desarrollo, implementada por las instancias gubernamentales e instituciones. El proceso de

globalización ha generado cambios en diversos ámbitos, en el educativo ha provocado un incremento en el movimiento de personas de un país a otro.

Por iniciativa de gobierno federal, las escuelas normales se incorporaron a estos programas desde el año 2008, en el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) se incluyó la movilidad de estudiantes y profesores como uno de los ejes principales del fortalecimiento institucional y comenzó a asignarse recurso para este fin (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008 y 2016); fue hasta el 2015 cuando los primeros alumnos y docentes realizan estancias en Francia y España (Hernández y Sántiz, 2019). Con ello se busca enriquecer las habilidades culturales, la adquisición de nuevos lenguajes, el conocimiento de otras formas de trabajo para proponer mejoras derivadas de otros contextos (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESuM], s.f.).

En el presente trabajo de investigación se hace un acercamiento a las experiencias de movilidad estudiantil de las escuelas normales públicas de San Luis Potosí, en el marco del Programa de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.

El propósito es indagar a partir de las narrativas obtenidas de estudiantes normalistas cuál ha sido la contribución de la experiencia de movilidad en la formación de profesores para la transformación social de su práctica docente. Bajo el supuesto de que la movilidad estudiantil es una experiencia formativa que como dispositivo pedagógico se configura desde el dilema: Por un lado, la posibilidad de transformar su práctica educativa o por lo contrario, seguir reproduciendo las prácticas tradicionales del normalismo.

Se inscribe dentro del enfoque de investigación cualitativo, paradigma interpretativo, método biográfico-narrativo, a partir de entrevistas narrativas realizadas a cinco participantes en las Convocatorias de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.

Las teorías y conceptos que fundamentan esta investigación es la internacionalización de la educación superior desde Didou (2017), la sociología de la experiencia de Dubet (2010), el concepto de dispositivo de Foucault, el enfoque de transformación social de Warner (1992, como

se citó en Qiang, 2003) y Freire (2005), la formación docente de Yurén (1999 y 2005); el concepto de identidad y cultura propuesto por Echeverría (2010) y Giménez (2009); el concepto de capital cultural y *habitus* de Bourdieu (1987 y 1990) y la reproducción planteada por Bourdieu y Passeron (1996).

El presente documento está conformado por el primer capítulo, titulado *La génesis de la formación de maestros en México* en el que se hace un acercamiento a los antecedentes históricos de las escuelas normales públicas del país, incluyendo la formación docente rural y en específico a las instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí con la finalidad de mostrar el contexto del que emana la cultura normalista y por lo tanto, poder entender el problema de investigación.

El segundo capítulo *Entre la idealidad y la realidad: la situación actual de las experiencias de movilidad*, en el que se presentan los antecedentes de la movilidad estudiantil en las escuelas normales, se describe el estado actual del conocimiento sobre la cuestión, se define el problema de investigación y se exponen el objeto de estudio, las preguntas de investigación, supuesto, propósitos y justificación.

El tercer capítulo titulado *Diseño de la investigación a nivel epistemológico y de método* se divide en dos fragmentos: primero, se exponen los fundamentos teóricos referentes a la sociología de la experiencia, la internacionalización de la educación superior, el enfoque de transformación social, la formación docente, el concepto de dispositivo, cultura e identidad, la reproducción y la pedagogía crítica; posterior, el enfoque metodológico el cual es investigación cualitativa, método narrativo, el instrumento que se utiliza es la entrevista y los sujetos.

En el cuarto capítulo que lleva por nombre *Las experiencias de movilidad de los estudiantes normalistas* se relata la interpretación de los resultados y principales hallazgos relativos al capital cultural en el acercamiento de la movilidad, el doble juego del dispositivo de poder, el dispositivo de dominación y su correlato en la cultura del esfuerzo, lo otro como combustible de la identidad, significados interiorizados, la transformación de la práctica y el ethos profesional y la conciencia crítica.

Por último, se presentan las conclusiones, apartado en el que se confrontan los resultados con el fundamento teórico, dando respuesta las preguntas de investigación, comparando el supuesto planteado en un inicio y se incluyen los aportes específicos que se considera que la actual investigación hace a la literatura de las experiencias de movilidad estudiantil al campo de la formación de profesores. Se exponen las líneas de investigación que se desprenden de este trabajo; se mencionan las investigaciones que podrían abonar a partir de esta tesis. Se ostenta una propuesta de política educativa de movilidad estudiantil y académica para el ámbito normalista.

## **Capítulo I**

### **La Génesis de la Formación de Maestros en México**

La formación docente era considerada un oficio durante el siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX, durante mucho tiempo no tuvo el reconocimiento de las profesiones, lo que llevó a plantear en países como Estados Unidos la idea de dotar de desarrollo de competencias y saberes a los maestros para profesionalizar la enseñanza.

Tardif (2013) señala que la era del oficio comienza en el siglo XIX cuando se da la separación entre la iglesia y el estado, durante este período la experiencia concreta en el trabajo sigue siendo el corazón del saber-enseñar; las escuelas normales se difunden a finales del siglo XIX, en las que el aprendizaje pasa por la práctica, la imitación, el dominio de las pautas establecidas y el cumplimiento de las reglas escolares.

En México, durante la época posrevolucionaria, las ideas de la lucha armada estaban enfocadas a llevar educación al medio rural, el gobierno federal creó instituciones y adoptó otras ya existentes para “integrar a la civilización” a la población campesina, bajo un modelo educativo enfocado a las necesidades del campo, con prácticas de agricultura, oficios rurales y la pedagogía de la acción de John Dewey, pretendía capacitar a los maestros con un plan de estudios breve de dos años para que inmediatamente se incorporaran a trabajar en las escuelas rurales (Civera, 2004).

En 1925, bastaba con la educación primaria para que se pudiera estudiar la Normal básica (rural) que incluye secundaria; ese mismo año, se permitió que posterior a la educación secundaria, se estudiara la Normal básica y después otra profesión de tres años o la Normal superior de cuatro años (Medrano, Méndez y Morales, 2017).

Esto fue debido a que la intención del gobierno federal posrevolucionario era una capacitación breve a los futuros maestros de educación básica, sobre todo a los rurales, no era su intención que tuvieran amplios estudios teóricos, sino prácticos para que pudieran integrarse de manera rápida a las escuelas y enseñar el trabajo de las tierras y oficios rurales.

La idea de profesionalizar a los docentes, no surgió en México; incluso, no comienza en las escuelas normales, sino en las universidades. A partir de la idea de que los maestros no contaban con ciertos conocimientos indispensables, nació en Estados Unidos la reforma que buscaba

profesionalizar a los maestros; a partir de ella, se desprenden propuestas de los saberes del docente y la base de conocimientos que debían tener para poder desempeñar de mejor manera sus funciones en el aula.

En las décadas de 1930 y 1940 en Estados Unidos se abolieron las escuelas normales, proceso que termina en 1960, año en el que las autoridades políticas y educativas lanzan oficialmente el proyecto de profesionalización de la enseñanza con tres grandes objetivos: la mejora del rendimiento del sistema educativo; pasó del oficio a la profesión, mediante la formación universitaria de alto nivel intelectual y el desarrollo de competencias profesionales basadas en saberes científicos; y construir una base de conocimientos para la enseñanza (Tardif, 2013).

Se abolieron las escuelas normales para poder llevar a cabo la formación de alto nivel intelectual que se requería, es reflejo de que existía una confianza plena en las universidades como las instituciones especialistas en el desarrollo de competencias profesionales que sabían hacer investigación, es por ello que a ellas les asignan esta tarea. Lo anterior es prueba de que las escuelas normales se encontraban en un rango institucional distinto, sus funciones eran formar oficialistas, por eso son eliminadas, no eran útiles para los nuevos objetivos del estado estadounidense.

Freidson (2001) menciona que una de las definiciones de profesión gira en torno a un amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiadas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas.

La formación de profesores que se ejercía en las escuelas normales durante la época del oficio no estaba al nivel de especialización, de calidad, de reconocimiento académico, debido a que no se requería mucho para convertirse en maestros; se encontraba en un estatus social más bajo, no tenía el mismo reconocimiento que las profesiones. Se puede observar cómo incluso dentro de las profesiones hay algunas que son vistas como superiores que otras.

Por otra parte, Tardif (2013) refiere que la profesión se caracteriza por contar con algunas características: la existencia de una base de conocimientos científicos; la presencia de una corporación profesional reconocida por el estado que agrupa a miembros debidamente calificados

de los valores de la profesión; una ética enfocada en el respeto al cliente; la autonomía; y responsabilidad profesional.

Al ser una formación basada únicamente en la práctica, un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente realizado por imitación, la docencia era un oficio que no contaba con una base de conocimientos científicos; aunque existían instituciones formadoras de docentes, no agrupaban a miembros debidamente calificados.

A inicios de la década de los años 70 en México, durante la administración del Presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y del Secretario de Educación Víctor Bravo Ahuja se crearon cuatro Subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; cultura popular y educación extraescolar; y planeación y coordinación educativa. En 1978, los docentes estudiaban la educación secundaria, más tarde la Normal básica de tres años y la licenciatura profesionalizante en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con duración de 4 años (Medrano, Méndez y Morales, 2017).

En este tiempo la educación normal no era considerada educación superior, porque a principios del siglo XX bastaba con que estudiaran la primaria, después se les exigió secundaria. La Educación Normal formaba parte de los asuntos administrados por lo que ahora podría ser Educación Básica. Fue hasta finales de los años 70 que se les exige la licenciatura de la UPN.

Las ideas estadounidenses de dotar de desarrollo de competencias y saberes a los maestros para profesionalizar la enseñanza se transfirieron a México, se tradujeron en el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984 que le asigna el grado de Licenciatura como obligatorio para ejercer la docencia. A partir de ese momento, se generaron una serie de programas que transformaron a las escuelas normales en instituciones de educación superior.

El Acuerdo establece que, como consecuencia de la ubicación de las escuelas normales en el ámbito de la educación superior, deben realizar, además de la docencia, actividades de investigación educativa y de difusión cultural. De esta manera, asegurar los preceptos jurídicos que ubican a la educación normal en el nivel académico superior. La condición del grado de Licenciatura fue reafirmada en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en su artículo

3o.; con el propósito de incluir a las escuelas normales en el nivel de educación superior y profesionalizar a los docentes (Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 1984).

El grado de Licenciatura se proporcionaba en las universidades para áreas que eran consideradas profesionales (ingeniería, derecho, medicina, etc.). Los maestros no eran vistos como tal, debido a que en un inicio bastaba con que supieran leer y escribir para poder enseñar los aspectos básicos de la lectoescritura; y que tuvieran noción de como sumar, restar, multiplicar y dividir para que fueran maestros de matemáticas; no tenían una formación teórica en pedagogía y didáctica que fundamenta su quehacer docente y ni hablar de realizar investigación y difusión; por lo tanto, la docencia se consideraba un oficio.

Comienza una oleada de maestros que buscan un reconocimiento mayor, que se les capacite para convertirse en profesionistas, una lucha que busca dignificar el trabajo docente, una demanda legítima. El acuerdo de 1984, establece que

una mejor preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944 (D.O.F., 1984).

No obstante, cuando se exigió el nivel de Licenciatura, resultó un golpe duro para muchos maestros que contaban con la carrera equivalente a bachillerato, pero tuvieron que buscar la nivelación, se apuraron a inscribirse en una Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional y otros docentes, en cambio, se tardaron más tiempo, pero lo hicieron debido a que era un requisito.

El Acuerdo menciona que no se afectará a los docentes que cursaron la escuela normal de acuerdo a planes y programas anteriores, pero advierte que es necesario establecer un programa que permita que quienes así lo deseen puedan realizar los cursos necesarios para obtener el grado de Licenciatura (DOF, 1984).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tuvo un papel fundamental en la nivelación de los docentes en servicio, labor que ya realizaba desde antes. Para 1979 estaban listos ya los programas de docencia. En 1981, la UPN implementó el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD). En esta fase se incorporó el 11 por ciento del magisterio en servicio.



El 19 de mayo de 1992 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, bajo el precepto de que “el liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia”. En referencia a la formación docente, se plantea la revaloración de la función magisterial, con seis ejes principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (DOF, 1992).

El papel del docente con poco reconocimiento y estatus, en comparación con otras profesiones requería impulsar un programa que motivara a los maestros a continuar con sus estudios. Sin embargo, a pesar de que algunos maestros solicitaron la profesionalización de la enseñanza para dignificar el trabajo educativo y la reforma que exige el nivel de Licenciatura como obligatoria para los docentes en servicio tiene como fundamento las consultas con la población docente, en el análisis de años después, se muestra una resistencia al cambio y a la transformación.

Reyes y Zúñiga (1994, citados en Medrano, Méndez y Morales, 2017) en el análisis que realizaron 10 años después de entrar en vigor el Acuerdo, expresaron que había problemas de fondo para lograr una transformación significativa, entre los que destaca “la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta –externa, sobre todo- para cambiar” (p. 16).

Lo anterior, probablemente tiene como causa que no todos los docentes estaban de acuerdo con el modelo educativo que se buscó implementar, lo consideraron una imposición que iba en contra de su ideología, generaba cambios en la forma de ser de los maestros, la propuesta de transformación viene desde afuera, no nació de la iniciativa, planeación y organización de la propia población docente, únicamente se adoptaron ideas de otro contexto (las universidades), incluso surgió primero en otro país (Estados Unidos). La exigencia de que los docentes tenían que realizar investigación y difusión al igual que en las universidades era una modificación para lo que ellos no estaban preparados, quizás no lo creían congruente con su quehacer docente.

A esto se sumaba la deficiencia de su plantilla académica para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión y promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física; una inadecuada estructura organizativa y de gestión; y el desconocimiento de mecanismos de planeación y evaluación (Reyes & Zúñiga, 1994, citados en Medrano, Méndez y Morales, 2017).

En 1996, se crea la reforma integral denominada Programa para la Transformación y Fortalecimientos Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), en un inicio se desarrolló de acuerdo a cuatro líneas de trabajo: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 2003).

El nombre Programa para la Transformación y Fortalecimientos Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) alude a un cambio que se buscó implementar en las instituciones formadoras de docentes, el gobierno estaba decidido a llevar a cabo una transformación total de las escuelas normales originales, en su transición a ser universidades.

Posteriormente, el grado de licenciatura resultó insuficiente, los docentes no tenían el nivel académico y de especialización que se pretendía para lograr que tuvieran formación de alto nivel intelectual, que permitiera realizar investigación y difusión, la exigencia resultó ser mayor.

En el año 2000, se evidenció que las escuelas normales contaban con personal docente de preescolar o primaria; por lo que, para mejorar la plantilla académica, se comenzó a motivar los estudios de posgrado; en el ciclo 2000-2001, 14.6% de los docentes de normales contaban con maestría o doctorado y para el ciclo escolar 2015-2016 el porcentaje tuvo un incremento de 40.4% (Medrano, Méndez y Morales, 2017).

En el 2001, el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, impulsó en las IES el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (SEP, 2001); iniciando operación en el año 2002 en la totalidad de las entidades federativas del país. En su primer año de operación estuvo sujeto a revisión y ajustes.

En el marco del PIFI, para el caso de las Normales se implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas (PROMIN) en el 2002 (SEP, 2003) y en el 2005 se generó la estrategia Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

La estrategia de transformación estuvo integrada por una serie de programas, al formar parte las escuelas normales de educación superior, le correspondía integrarse al PIFI, aunque el PEFEN (después PACTEN), es el programa específico para las escuelas normales.

En el PEFEN, se incluyó desde el año 2008 la movilidad de estudiantes y profesores como uno de los ejes principales del fortalecimiento institucional y comenzó a asignarse recursos para este fin. A partir del 2016, el PEFEN se transformó en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) (SEP, 2008 y SEP, 2016).

El grado de licenciatura, el impulso para que estudien posgrados, la carrera magisterial como incentivo para que se capaciten más, tampoco era suficiente, las escuelas normales no se parecían a las universidades, la docencia no era considerada aún con el prestigio sino contaba con otros aspectos como lo es los cuerpos académicos, movilidad académica, entre otros. En la Guía PACTEN 2016-2017, se planteó lo siguiente:

Con la propuesta de consolidar a las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior, se dará mayor énfasis a la actualización de políticas y estrategias que mejoren la calidad educativa. Para los fines que persigue el Programa, la calidad educativa, considera el diseño e implementación de acciones para: la formación y consolidación de cuerpos académicos, la movilidad académica, los intercambios académicos y convenios entre instituciones de educación superior a nivel nacional o internacional; certificación de TIC y una segunda lengua, realizar programas formales y permanentes de tutoría y asesoría, programas de seguimiento a egresados; institucionalizar la cultura de la evaluación de los planes y programas de estudio, así como sus procesos de gestión, apoyar la habilitación de los docentes y de personal directivo; mejorar la infraestructura física, y la adquisición de equipo tecnológico y mobiliario sustentados en proyectos académicos (p. 4).

No sólo en las escuelas normales públicas se implementaron políticas de internacionalización, también en la educación en todos los niveles educativos. Se puede observar que existió una influencia neoliberal en las decisiones que tomó el gobierno federal. Se buscó adaptarse a las tendencias a nivel internacional, en el marco de la globalización.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se estableció que “frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (Gobierno de la República, 2013, p. 62).

Existe una presión para los gobiernos de los países se integran a las políticas neoliberales de internacionalización de la educación. Estas políticas generales buscan homogeneizar a la población, sin tomar en cuenta los aspectos particulares de cada región, como lo son la cultura y la lengua de las minorías que habitan en algunas comunidades.

En 2018, la *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* buscó efectuar algunas acciones con el objetivo de “consolidar un desempeño docente que cumpla con los estándares de la educación superior”, buscando que sean los espacios innovadores que atraigan a los jóvenes y de esta manera consolide su prestigio como protagónicas impulsor del desarrollo de México. Las actividades fueron divididas en tres: fortalecer el perfil a través de la innovación curricular, consolidar los planes de estudio por medio del desarrollo profesional de la planta docente y transformar las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior por medio de la gestión y organización institucional (SEP, 2018).

La *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* fue implementada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, incorpora en su discurso el transformar a las Escuelas Normales en IES y el profesionalizar a los docentes. A diferencia de las Universidades que tienen cierta autonomía en sus decisiones, las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes están centralizadas.

En la Ley General de Educación se menciona que la rectoría de educación normal corresponde a la Secretaría de Educación Pública, la cual es la institución encargada de elaborar las políticas respectivas en coordinación con las entidades federativas (D.O.F., 2021).

### **Formación de maestros en las escuelas normales rurales**

Las escuelas normales rurales continúan teniendo relevancia en la formación docente del país, han sido atacadas y olvidadas en gran medida por el gobierno debido a que albergan una amplia lucha política y social teniendo el apoyo de las comunidades, consecuencia de sus características históricas que datan desde sus orígenes con el proyecto revolucionario.

El comienzo de las escuelas normales rurales en México viene de la época posrevolucionaria, en la que la educación rural formó parte de los temas prioritarios en la agenda del gobierno entrante, debido al origen agrario de la revolución mexicana; los maestros debían ser líderes en las comunidades para contribuir a la transformación social (DGESPE, 2015). En esos momentos ya existían 45 Escuelas Normales (Navarrete-Cazales, 2015). Sin embargo, eran insuficientes para preparar a docentes que se hicieran cargo del ámbito rural, no contaban con las características adecuadas al contexto.

En aquella época, hubo esfuerzos por llevar el proyecto de alfabetización, calificación para el trabajo, campañas de higiene, vacunación a los niños, jóvenes y adultos a las zonas rurales, incluyendo a las comunidades indígenas; esta labor se llevaba a cabo en su mayoría por maestros originarios de la región, sin estudios de normal (20,065 docentes), frente a una minoría (1146) conformada por profesores titulados (DGESPE, 2015).

Es ante esta circunstancia que, en 1922 se comienza a capacitar a los docentes al frente de las escuelas rurales, fundando en Tacámbaro, Michoacán la primera escuela normal rural. En el período posterior hasta 1925, se fundaron cinco escuelas más alrededor de la República Mexicana, con el propósito de atender a la educación en zonas rurales y centros indígenas, especializados en prácticas de campo, trabajos de oficio o pequeñas industrias a través del mejoramiento cultural y profesional de los maestros de la región para la integración de las comunidades al progreso del país (DGESPE, 2015).

El mural de Diego Rivera pintado en 1924 “La maestra rural” que adorna el interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que aparece a una docente dando clases a niños, adultos y ancianos en el campo, es muy ilustrativo de las escuelas normales rurales de la época no sólo porque la carrera docente ha sido históricamente accesible para el sexo femenino, sino también por el papel que debía tener la mujer en el nuevo orden revolucionario más allá de únicamente en el hogar y en el ámbito religioso. Con ello Rivera muestra los planes del nuevo gobierno (Padilla, 2009).

En 1928, se publicó un boletín titulado Educación Rural y Programa de la Escuela Rural, el cual incluía los propósitos de la educación rural: el primero fue formar inteligentes cultivadores del suelo y el segundo, contribuir a que los ciudadanos tengan una vida más satisfactoria que beneficie a la comunidad, es por eso que se buscó realizar talleres, hortalizas, cooperativas y aviarios que transformen a la región (DGESPE, 2015).

En 1943, se implementa el plan de estudios para todas las escuelas normales rurales del país, las acciones que realizan los docentes y estudiantes normalistas para el desarrollo de la comunidad prácticamente ya no se efectúan; en cambio, se incluyen asignaturas enfocadas al análisis socioeconómico, talleres sobre economía doméstica, trabajos manuales e industrias de conservación de alimentos (DGESPE, 2015).

En 1945, se amplía el plan de estudios de 1943 y se agregan algunas asignaturas más: ciencias de la educación, economía política con aplicación a la economía del lugar, sociología, seminario de investigación con aplicación al medio rural; además, se les exigía a los estudiantes involucrarse en las actividades agrícolas (DGESPE, 2015).

El mural de Diego Rivera al cual se hizo referencia anteriormente, contrasta con las imágenes que se muestran en la época contemporánea. Una de ellas presentada por *La Jornada* en 2007, refleja a un joven normalista boca abajo sobre el piso bajo el calzado de un agente de la Policía Federal Preventiva (Padilla, 2009).

La represión tuvo sus momentos más lúcidos la noche del 26 y la madrugada del 27 de septiembre de 2014, en la ciudad de Iguala de la Independencia, Guerrero, cuando se cometieron una serie de ataques contra estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa,

lo que dio como resultado la desaparición de 43 jóvenes. El gobierno reportó que fue el grupo de delincuencia organizada Guerreros Unidos con nexos con la policía municipal, incluso se acusó al ex Presidente Municipal José Luis Abarca Velázquez y su esposa (Hernández, 2016).

No obstante, posteriormente se arrojó información determinante de la responsabilidad que tuvo el estado en la desaparición y en el encubrimiento de la información a través de tortura. Hernández (2016) refiere a dos grupos que tuvieron un papel fundamental en los hechos: el primero, dedicado al tráfico de drogas, vinculado a los Beltran Leyva (que no es Guerreros Unidos) y el segundo, el ejército.

Los estudiantes de las Escuelas Normales rurales de la región tenían una profunda conciencia política, social e histórica debido a una formación más allá de únicamente estar enfocada a la docencia. Esto se ve reflejado en lo que reporta Hernández (2016) de una semana antes del suceso en Iguala:

(...) en la asamblea de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), realizada el 18 de ese mes en Amilcingo, Morelos, los secretarios generales de las 17 normales rurales del país acordaron que a la “Raúl Isidro Burgos” le correspondía proveer el transporte para todos los contingentes que se sumarían a la tradicional marcha de protesta del 2 octubre en la Ciudad de México, en la que se recuerda la masacre de estudiantes en 1968. Por lo común, la manifestación por ese motivo marca el inicio de las jornadas de lucha de los normalistas para exigir más recursos y mejores condiciones para sus escuelas. (...) El 20 de septiembre comenzaron a tomar autobuses y a recolectar dinero para los gastos de la estancia de sus compañeros y el viaje (Hernández, 2016, p. 21).

Dicho atentado puso el debate en la mesa de las Escuelas Normales públicas y principalmente de las rurales, lo que a principios del siglo XX fue una estrategia para brindar educación, desarrollo y autonomía al sector agrario y a los sectores más desfavorecidos económicamente derivado de los principios de la revolución mexicana.

Gil (como se citó en Arteaga, 2014) menciona que el plan del gobierno antes de Ayotzinapa era que las Escuelas Normales murieran de inanición. En lugar de enfrentar el problema, lo que decidieron fue ahogarlas económicamente.

Con el paso de los años estas instituciones dejaron de cobrar importancia para el estado, los deseos de desaparecer a las escuelas normales quedaron a la luz ante estos acontecimientos: por una parte, la falta de recursos proporcionados a las Escuelas Normales rurales anterior a la noche de Iguala; por otra, la lucha de los estudiantes normalistas provocó que quisieran callarlos por medio de esta desaparición forzada.

La docencia no era considerada una profesión, no tenía el prestigio que otras profesiones, así que para lograr encontrarse en el *campo* tenían que hacer lo que otras hacían, esto incluye mayores estudios para los profesores hasta llegar a posgrado actualmente, hacer investigación, cuerpos académicos, movilidad, etc. De lo contrario es difícil para las escuelas normales posicionarse como instituciones de educación superior con prestigio, calidad y reconocimiento, son excluidas y menospreciadas del campo y los maestros no cuentan con el *habitus* y prestigio para ser profesionales.

En conclusión, la transformación en las escuelas normales, partió de una búsqueda de legitimar la docencia a través de la profesionalización; sin embargo, las políticas implementadas han buscado cambiar a las escuelas normales, exigiéndoles acciones y actividades que van de acuerdo a políticas de internacionalización en el marco de la globalización, que tratan de hacer a todas las instituciones iguales, sin respetar las particularidades, cultura y contexto de cada una de ellas.

Aunado a lo anterior, la formación y conciencia política y social que tienen los estudiantes de las Escuelas Normales públicas, principalmente las rurales ha provocado un desinterés del estado por querer mantenerlas, lo anterior se vio reflejado en el atentado que se dio a los estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa.

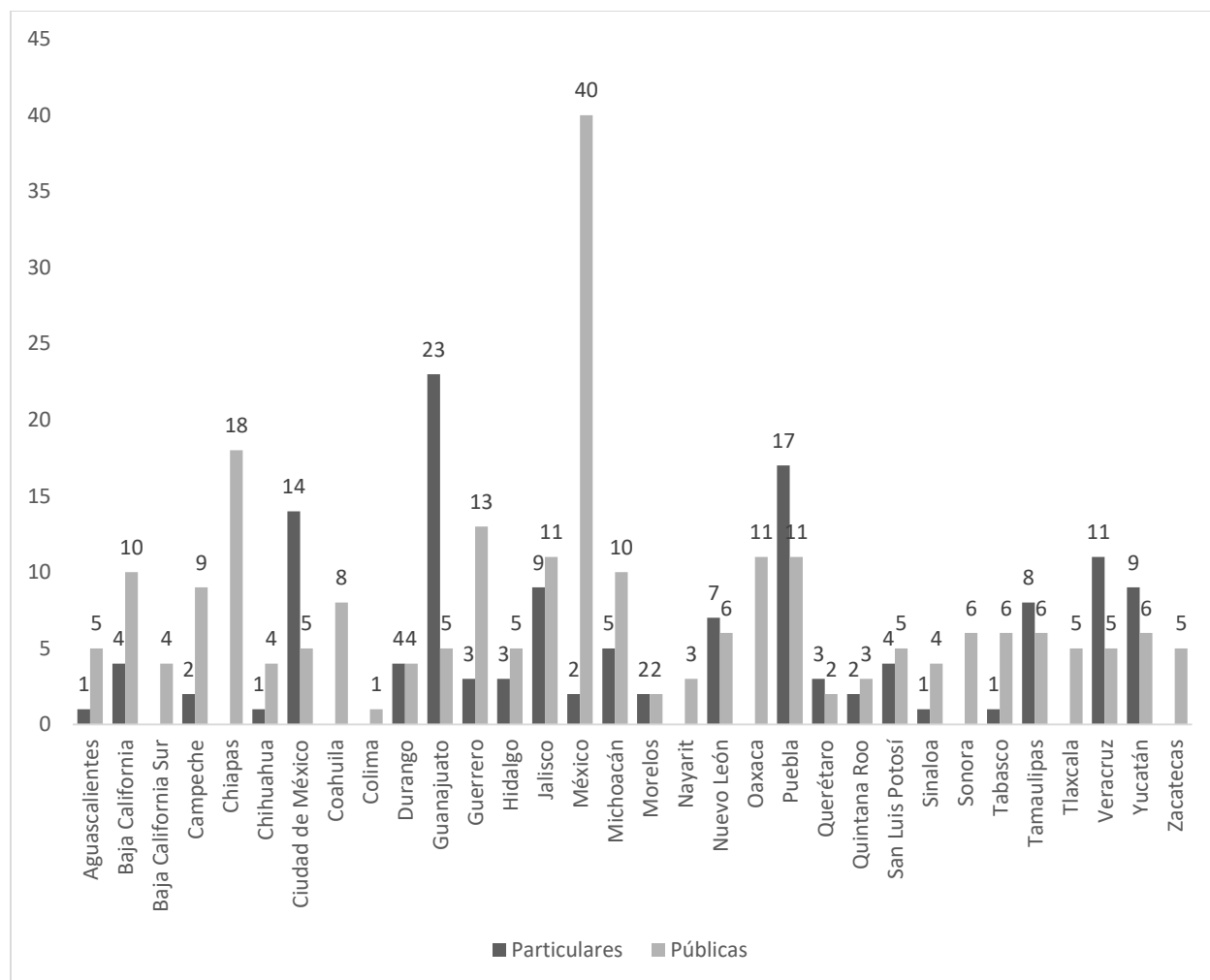
### **Panorama de las instituciones formadoras de docentes de México**

Las Escuelas Normales públicas y particulares de México son un total de 373 ubicadas en cada uno de los estados como se muestra en la Figura 1. De las cuales 140 son instituciones privadas, lo que constituye el 37.53% y 233 públicas, es decir, el 62.46% del total del país.



**Figura 1.**

*Las escuelas normales públicas y particulares de México*



*Nota.* Fuente: (Sistema de Información Básica de Educación Normal [SIBEN], 2017).

Como se puede observar en la gráfica anterior, la entidad que tiene el mayor número de instituciones públicas es el Estado de México, en comparación con las privadas que son únicamente 2; esto se puede explicar con que es el estado que tiene mayor número de habitantes del país, de acuerdo al INEGI (2021), se reportó una cantidad de 16,992,418 correspondientes al año 2020; le sigue la Ciudad de México con 9, 209, 944 personas. Por lo tanto, es proporcional al número de Escuelas Normales públicas que implementó la Secretaría de Educación Pública para atender a la población.

Chiapas y Coahuila cuentan con sólo Escuelas Normales públicas y ninguna particular; en cambio, Ciudad de México, Guanajuato, Nuevo León, Puebla, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán tienen en su mayoría instituciones particulares.

De acuerdo al INEGI (2021), “las entidades con mayor aportación al Producto Interno Bruto nacional fueron Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, Jalisco, Veracruz de Ignacio de la Llave, Guanajuato, Baja California, Coahuila de Zaragoza, Sonora, Chihuahua, Puebla y Tamaulipas”. Por lo tanto, se deduce que la situación económica de algunos estados ha sido una oportunidad para instituciones privadas que buscaron incursionar en el sector educativo, aunado a la cantidad de población, como se hizo referencia en el párrafo anterior, en el 2020, el Estado de México y la Ciudad de México ocuparon los primeros lugares en mayor número de habitantes; le siguen Jalisco con 8, 348, 151 personas; Veracruz con 8, 062, 579; Puebla con 6, 583, 278, Guanajuato con 6, 166, 934 y Nuevo León con 5, 784, 442. El Estado de México, por su parte, ya cuenta con una cantidad importante de Instituciones públicas, por lo que se infiere que no eran necesarias más que dos privadas.

La evolución de la población estudiantil que conforman la matrícula de las escuelas normales públicas y privadas de las 32 entidades en la República mexicana se refleja en la Tabla 1. Como se puede observar en la mayoría de los Estados la cantidad de alumnos ha disminuido del ciclo escolar 2009-2010 al 2017-2018. También así se identifica en el total general.

**Tabla 1.***Matrícula de las escuelas normales públicas y privadas por entidad federativa*

Entidad	2009-2010	2017-2018
Aguascalientes	2386	2104
Baja California	2598	1655
Baja California Sur	1235	1424
Campeche	1702	792
Chiapas	4149	5144
Chihuahua	3986	3133
Ciudad de México	6141	5210
Coahuila	1049	1271
Colima	7897	1039
Durango	4613	2369
Guanajuato	6134	2728
Guerrero	6537	2501
Hidalgo	2821	2747
Jalisco	5419	3975
México	6501	7118
Michoacán	4858	5524
Morelos	984	1318
Nayarit	3915	1125
Nuevo León	6052	4849
Oaxaca	5748	2636
Puebla	9923	5803
Querétaro	2266	1647
Quintana Roo	1055	698
San Luis Potosí	3928	4931
Sinaloa	1434	2207
Sonora	2850	2581
Tabasco	2296	854
Tamaulipas	5486	1552
Tlaxcala	4220	796
Veracruz	4833	3067
Yucatán	3004	3295
Zacatecas	1799	1647
<b>Total general</b>	<b>127819</b>	<b>87740</b>

*Nota.* Fuente: Datos de SIBEN (2009 y 2017).

Como se puede observar en la Tabla 2, es el año 2013 en el que disminuye la matrícula de las Escuelas Normales, es decir, hay menos personas que se inscriben a cursar una Licenciatura en

Educación en las Instituciones Formadoras de Docentes. Lo anterior coincide con el año en el que es publicada la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto.

**Tabla 2.**

*Matrícula general de las escuelas normales públicas y privadas de México*

<b>Ciclo escolar</b>	<b>2009-2010</b>	<b>2010-2011</b>	<b>2011-2012</b>	<b>2012-2013</b>	<b>2013-2014</b>	<b>2014-2015</b>	<b>2015-2016</b>	<b>2016-2017</b>	<b>2017-2018</b>
<b>Total general de matrícula</b>	127819	128547	130713	131025	127240	115417	104213	93766	87740

*Nota.* Fuente: SIBEN (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017).

La LGSPD, ley reglamentaria de la fracción III del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos rige al Servicio Profesional Docente y establece los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio de los docentes, personas con función de dirección y supervisión en la Federación, los estados, el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), y municipios, así como los asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado (LGES, 2021).

Se establece en dicha ley que el ingreso y promoción a cargos con funciones de Dirección y Supervisión al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades (LGES, 2021).

Anteriormente habían existido procesos de promoción mediante concurso de oposición como lo fue Carrera Magisterial; el que fuera implementado un mecanismo de evaluación a través del cual los egresados de las Instituciones Formadoras de Docentes pudieran ingresar al Servicio Profesional Docente por mérito, evitaba procesos de corrupción, compadrazgo y nepotismo por medio de los cuales se favorecieran a algunos a costa de otros.

En el Capítulo VIII se menciona que las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado, mínimo cada cuatro años. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera

evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente (LGES, 2021).

La ley implementada por el expresidente Enrique Peña Nieto provocó inconformidad entre el Magisterio debido a que, bajo el discurso oficial de evaluar para la calidad, llevaba detrás un doble mensaje, considerándose una reforma laboral en lugar de educativa. La evaluación a los docentes no se dio como un diagnóstico que nos permita conocer cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del Sistema educativo mexicano para generar mejores condiciones, sino que se implementó un solo instrumento para todos y a partir del resultado que obtuvieran los docentes existían consecuencias importantes para su situación laboral, misma que se volvió incierta.

El ingreso a las Escuelas Normales públicas se redujo en un momento en el que la permanencia en el empleo de los maestros resultaba inestable, una evaluación a través de examen ponía en peligro su situación laboral, la promesa de un trabajo seguro al obtener una plaza y ser sindicalizado se había esfumado.

## **Las Escuelas Normales Públicas de San Luis Potosí**

En el estado de San Luis Potosí hay cinco Escuelas Normales Públicas, ubicadas en distintos municipios, a lo largo del estado, en el altiplano, zona centro, zona media y zona huasteca. Primero, se describirá la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado; posteriormente, el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CREN), Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino y por último, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina.

### **La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**

Fue fundada en 1849, con base en el Decreto No. 41, expedido el 31 de marzo por el poder ejecutivo el 4 de abril del mismo año (Hernández, s.f). Fue inaugurada el 4 de marzo del año en comento, en el edificio de la Escuela Principal Lancasteriana, ubicado en el lado poniente de la plaza de las recogidas, hoy Jardín Vallejo, en la capital potosina. Su primer director fue el profesor Pedro Vallejo, procedente del estado de Guanajuato, comenzando labores con trece estudiantes, originarios de diversos lugares del Estado. Durante los primeros años, la escuela tuvo una organización Lancasteriana. Desde 1857 se buscaba la manera de reformar el Reglamento de

Educación y en el que se establecen cuatro órdenes de maestros, con un Plan de Estudios específico para cada uno (BECENE, 2021).

En 1868, se fundó una Escuela Normal para mujeres, con el mismo plan de estudios que la de hombres, bajo la dirección de la profesora Josefa Negrete, primera maestra egresada de la Escuela Normal del Estado. Sin embargo, lo anterior se opuso al art. 1º del Decreto de Fundación, el cual establecía de manera puntual que la Institución sería para brindar atención a ambos sexos (BECENE, 2021).

En 1912, se integraron las normales para mujeres y para hombres con el Instituto Científico y Literario (hoy Universidad Autónoma Potosina), unión que duró únicamente dos años. A partir de 1914, la Escuela Normal del Estado continuó con sus labores en diversos edificios. En 1922 tiene como sede el local del Seminario Conciliar (calle de Francisco I. Madero), en donde se sitúa hasta octubre de 1950 (BECENE, 2021).

El Director, Profesor Vicente Rivera y Secretario Profesor Jesús R. Alderete gestionaron la construcción de las instalaciones de la Escuela Normal, ubicada en Nicolás Zapata No.200, edificación que se concluyó en 1950, lugar en el que se ejercen sus funciones desde 1951 (BECENE, 2021).

El 4 de marzo de 1974, la H. XLVII Legislatura del Congreso del Estado en Sesión Solemne celebrada en el Recinto Oficial del Congreso, con motivo del CXXV Aniversario de la Fundación de la Escuela Normal del Estado, le brindan un reconocimiento a la Institución, a través del Decreto No.160 la declaran Benemérita y Centenaria (BECENE, 2021).

Relata una profesora egresada de la generación de Maestros normalistas de Educación Primaria 1978-1982 que, desde el mes de febrero del último ciclo escolar de la Carrera, personal de la entonces Secretaría de Educación de Gobierno del Estado acudía a la Escuela Normal a iniciar el trámite de asignación de plaza a todos los estudiantes al fin de que al término del ciclo escolar se incorporaran al servicio educativo estatal con plaza federal, en ese entonces con el Plan de Estudios de cuatro años, sin bachillerato (R. Briones, comunicación personal, 10 de enero de 2022).

Siendo este beneficio únicamente para esta institución y una vez que fueran contratados los egresados de la Normal del Estado, los graduados de las otras instituciones formadoras de docentes se les otorgaba plaza con base en las necesidades del servicio. Lo anterior provocó que los jóvenes que quisieran cursar la carrera de formación docente para convertirse en maestros prefirieron ingresar a esta institución y que fuera muy selectiva con las personas que admitía, a través de un proceso basado en exámenes y puntajes, sólo los que no lograron ser aceptados optan por las escuelas privadas o decidían cambiar de carrera porque sabían que al egresar tendrían pocas posibilidades de obtener la plaza de docente, lo cual es la aspiración de muchos maestros que no desean tener un contrato, sino la seguridad laboral que les otorga la base.

Este prestigio lo ha mantenido la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado durante los años, aún después de la creación de otras Escuelas Normales públicas en la entidad, es la que tiene la mayor población estudiantil de la capital potosina (si se considera la ENESMAPO por plantel). Actualmente es la única Escuela Normal pública que cuenta con docentes que están en el Sistema Nacional de Investigadores, la que tiene más perfiles Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cuerpos académicos y desde luego, en movilidad no se podía quedar atrás.

Actualmente, en la BECENE se imparten las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Inclusión Educativa, Educación Física, Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (BECENE, 2021).

### **Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauteriorio” (CREN)**

El Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauteriorio” (CREN) de Cedral es una escuela normal de origen rural, la única en el estado, surge de la necesidad de formar docentes que se integren a la educación de los niños campesinos de la zona ixtlera, conformada por Nuevo León, Coahuila, Zacatecas, Tamaulipas y San Luis Potosí. La gestión se atribuye a un grupo de campesinos, que contaban con el apoyo de “La foresta FCL” y diputados de partido gobernante, en la cual subyace la idea de crear un semillero de líderes con arraigo en la zona para

garantizar el control de las masas campesinas y al mismo tiempo, ofrecer formación a los hijos de los campesinos (CREN, s.f.).

La encargada de hacer realidad la idea, fue la Profra. Amina Madera Lauterio, quien el 27 de octubre de 1975 fundó la Normal en el Municipio de Cedral, S.L.P. y fue nombrada directora de la Institución, implementando un modelo educativo basado en los principios de la escuela rural mexicana y en la autogestión de la pedagogía socialista, con una combinación de trabajo productivo y formación académica, cooperativas de producción y consumo, con énfasis en la relación con la comunidad; formación enfocada al estudio de la política con la finalidad de incidir en la localidad, práctica democrática en la asignación de tareas escolares y el carácter de colectividad (CREN, s.f.).

Sin embargo, a pesar de que la idea de creación nace de los grupos campesinos y de tener un origen rural, actualmente el CREN de Cedral no es considerada una institución con estas características como otras del país, no entra dentro del grupo de Normales rurales. Se implementó el plan de estudios 1975 para formar Profesores de Educación Primaria, el cual requería la educación secundaria como antecedente; posteriormente, se modifica al Plan de estudios 1975 Reestructurado; después, en el CREN se formaron docentes con el plan 1984, con él los estudios adquieren el rango de Licenciatura y se solicita contar con bachillerato previo; el plan de estudios 1997 y finalmente el plan 2012 (CREN, s.f.).

Se formaron 1, 356 profesores y profesoras de educación primaria con el plan 1975, así también 298 educadoras con el mismo plan; en la misma tesitura 1,302 licenciados en educación primaria, 143 licenciados en educación preescolar con el plan 1984; y 1,218 licenciados en educación primaria bajo el plan 1997 (CREN, s.f.).

En 2002, el CREN formaba bajo la misión: Somos una institución pública dedicada a la formación inicial de profesores de educación primaria con las competencias profesionales para atender las exigencias educativas actuales y futuras de la niñez mexicana, atendiendo a los principios consagrados en la Constitución (CREN, s.f.). Y la visión:

Ser en 2009 una institución formadora de docentes de educación primaria destacada en la entidad y en el ámbito nacional por contar con un equipo directivo y una planta docente



integrada, en constante actualización, investigadora, dispuesta a colegiar; capaz de aplicar los avances tecnológicos y científicos a sus procesos de enseñanza y aprendizaje y aprovechar la información derivada del seguimiento y evaluación de su desempeño para formar los mejores profesionales mediante la aplicación, fortalecimiento e innovación de las asignaturas del Plan de Estudios, gestionando para ello instalaciones acordes a su condición de educación superior (CREN, s.f.).

Como se puede observar la visión del CREN está enfocada a ser una institución destacada en la entidad, con una visión competitiva de “ser la mejor” y formar a los mejores profesionales, de incorporar lo más avanzado y a la vanguardia en el tema de investigación, avances tecnológicos y científicos. En el diseño del ProFEN 2014-2015 la misión fue replanteada, quedando de la siguiente manera:

El C.R.E.N. Profra. Amina Madera Lauterio es una institución pública dedicada a la formación inicial de Licenciados en Educación Primaria, con las competencias genéricas y profesionales enmarcadas en el plan de estudios vigente para educar a la niñez bajo un enfoque centrado en el aprendizaje integral y humanista de una sociedad cambiante apegada a los principios consagrados en la constitución mexicana (CREN, s.f.).

Se identifica que la misión tiene un enfoque de competencias relacionado con dotar de habilidades, destrezas y conocimientos a los estudiantes para la inserción laboral, el cual es acorde con lo planteado por la SEP en los planes y programas de estudio de ese año. Sin embargo, no plantea una formación integral para la vida, un pensamiento reflexivo y crítico que permitan una transformación social y de su práctica educativa. Y la visión como se menciona a continuación:

Ser en 2020 una institución pública líder en la formación inicial y de posgrado de profesionales de educación primaria, reconocidos a nivel estatal, nacional e internacional con un enfoque centrado en el aprendizaje que permitan desarrollar las competencias genéricas y profesionales de nuestros estudiantes para atender las demandas de una sociedad cambiante comprometidos en el desafío de ofrecer un servicio de calidad, con una perspectiva científica, creativa e innovadora al servicio de la niñez, bajo los principios filosóficos del artículo tercero constitucional garantizando mecanismos de capacitación,

actualización y profesionalización permanente de su personal, la integración de cuerpos académicos, la acreditación de sus programas, la certificación de sus procesos, la vinculación interinstitucional, la evaluación externa e interna, el impulso permanente de la investigación e innovación educativa, la integración y vinculación de las áreas sustantivas, la aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología de la información y comunicación a la enseñanza, el aprendizaje de un segundo idioma, el impulso de la tutoría y movilidad académica, las comunidades de aprendizaje y la modernización de sus instalaciones; congruentes con el modelo educativo de educación superior (CREN, s.f.).

La visión modificada está muy relacionada también con el modelo de competencias, también muestra al igual que la primera que la institución busca posicionarse como la mejor de las Escuelas Normales, esta vez siguiendo los índices de calidad establecidos por la DGE SuM, como lo es: investigación, tecnología, áreas sustantivas, aprendizaje de otro idioma, movilidad, tutoría, entre otras. El CREN así lo ha conseguido, de acuerdo a lo que se propuso se ha posicionado en los primeros lugares en diversas ocasiones en la estadística comparativa como Escuela Normal y ha sido de las primeras en incursionar en algunas actividades entre las que destaca la movilidad.

### **Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”**

Fue fundada en 1973 como una institución privada, creada por el profesor Humberto Morelos Mendoza, originario de Tierra Nueva, S.L.P., bajo el nombre Escuela Normal Particular “Ernesto Mendoza Alvarado”. El objetivo de la fundación de la institución fue ofrecer una opción de regularización académica a docentes que laboraban en escuelas de educación primaria de la región norte de San Luis Potosí y sur de Nuevo León. Comenzó instalada físicamente en diversos domicilios de la ciudad de Matehuala: Constitución 312, Cuauhtémoc 203, Betancourt 425 (ENEM, 2024).

No obstante, fue reconocida oficialmente hasta 1974. La Profa. Heriberta Leos Macarena, ex alumna de la primera generación, en una entrevista mencionó: “nosotros perdimos un año porque no se autorizaba la escuela”. A finales de octubre de 1976, aquel grupo de estudiantes, que

no tuvo oportunidad de estudiar durante un año, propuso que la Normal dejara de ser particular para convertirse en oficial de gobierno federal (ENEM, 2024).

El 5 de noviembre de 1976, la idea estudiantil comenzó a cobrar forma, cuando el alumno Elías Reséndez, originario de Matehuala, quien estudiaba medicina en la ciudad de México, sugirió que la solicitud se canalizara al Movimiento por la Educación, en el que participaban distintas instituciones del país, como las Normales Rurales y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENEM, 2024).

Algunos alumnos formaron parte de este movimiento, destaca la participación de José Ángel Eguía Rodríguez, Octavio Hernández Villanueva, Saúl Medellín Escamilla, Lorenzo Robles Martínez, Rosa Elena Chiw Gallegos, Elena y Rosa Alvarado Alvarado, Leticia Chávez y Victoria Olivares, entre otros. Otras personas que no formaban parte de la población estudiantil de la institución, apoyaron el proyecto: Elías Reséndez; la señora Rosa María Reyna Obregón, trabajadora de servicios de la escuela normal, jubilada en el año 2010; y Don Isabel Alvarado, vecino de Cedral (ENEM, 2024).

El movimiento estudiantil tuvo el apoyo de las autoridades: el Lic. Carlos Jonguitud Barrios, Director del Instituto de Servicios y Seguridad Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), durante el período de 1976 a 1979, después Gobernador del Estado, de 1979 a 1985; debido a la intervención de su esposa, Lupita Rodea, quién fue empática con la lucha (ENEM, 2024).

El 22 de febrero de 1977 se llegó a un acuerdo con el Gobernador del Estado Lic. Guillermo Fonseca Álvarez, en que se reanudarían las clases y que se continuaría la gestión de convertir a la institución en oficial federal. Posteriormente, se convirtió en Escuela Normal Federal Experimental de Matehuala, la federalización se llevó a cabo el 24 de marzo de 1977 (ENEM, 2024).

El Acta Constitutiva de la Normal fue suscrita por el Prof. Alfonso Cueva Fuentes, Director General Adjunto al Departamento de Educación Normal; el Prof. Joaquín Castillo Hernández, de Gobierno del Estado; los profesores Lucio Sandoval Rivera y Jesús Ramón Álvarez, de la

Secretaría de Educación Pública; y el C. José Mahabub Mata, Presidente Municipal de Matehuala (ENEM, 2024).

La Escuela Normal Federal Experimental de Matehuala comenzó laborando en turno vespertino, de 16:00 a 21:00 horas; en las instalaciones de la Escuela Primaria “José Rosas Moreno”, institución perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular, con la autorización de la directora Profa. Petra Martínez de Palomo; al igual que las otras normales experimentales del país, los estudiantes realizaban el pago a los maestros (ENEM, 2024).

La ENEM fue la primera institución que proporcionaba una opción de formación profesional a la población matehualense, razón por la cual, las personas que estudiaban ahí eran docentes en activo, que no contaban con preparación docente; otros, en cambio, eran quienes querían continuar con sus estudios para tener una mejor oportunidad laboral pero no tenían otra opción (ENEM, 2024).

La planta docente estaba conformada por maestros que laboraban en otras instituciones por la mañana: Alicia Pérez Gallegos, Fernando Saucedo, María Medrano, Florencio Reyes Torres, Justo Genaro Gómez Ballesteros, Jorge Mitre Anguiano, José de Jesús Bañuelos Hernández, José Antonio Araujo Vaca, Artemio Oros Velarde, Román de Jesús Ledezma Reséndiz, Ernesto Martínez Muñiz, Ma. del Carmen Eguía Morale, Rosalba Balderas y Rebeca Medellín de la Rosa (ENEM, 2024).

El primer director de la Normal, en la etapa posterior a la federalización, fue el Prof. José de Jesús Bañuelos Hernández, quien estuvo al frente de la institución durante un tiempo breve. Posteriormente, el Prof. Jorge Mitre Anguiano se enfocó en la gestión de un terreno para la construcción de instalaciones propias (ENEM, 2024).

Después de algunas dificultades para concretar la donación: el primer terreno que se gestionó estaba intestado; con respecto al segundo, hubo un incumplimiento de pavimentación por parte de la Presidencia Municipal; finalmente se logró, en 1982, donde se encuentra actualmente la institución, en Avenida Manti 503, Fraccionamiento La Florida, Matehuala. La escuela normal significó un gran logro para la ciudad, para la región del Altiplano y para el estado de San Luis Potosí (ENEM, 2024).

En un inicio, diez generaciones de estudiantes cursaron la carrera de Profesor en Educación Primaria; 1983 fue el último año en que se convocó a esta oferta educativa, la última generación egresó en 1987. En 1980 se ofertó por primera vez la carrera de Profesor de Educación Preescolar; la primera generación egresó en 1984.

Los cambios, en su momento considerados pertinentes por las autoridades responsables, con el paso del tiempo se convirtieron en riesgos para la permanencia de la normal. Ofrecer únicamente la licenciatura en preescolar, bajo el supuesto de dar un mejor servicio, conlleva la amenaza de la variación en la demanda de educadoras y educadores, circunstancia que al final le provocó una merma en la matrícula (ENEM, 2024).

La matrícula disminuyó por una parte, debido a la desaparición de la Licenciatura en Educación Primaria, dejando únicamente la Licenciatura en Educación Preescolar, subsistema educativo joven, con poca demanda; por otra parte, la instalación de otras instituciones en la región: el Centro Regional de Educación Normal estaba ofertando la licenciatura en educación primaria, y el surgimiento de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 03, con licenciaturas de formación inicial escolarizadas; lo que implicaba que existieran más oportunidades de educación superior y formación docente en el Altiplano (ENEM, 2024).

Aunque el CREN de Cedral se instaló dos años posteriores al inicio de la ENEM como institución privada, se decidió por las autoridades que sería la primera que impartiría la Licenciatura en Educación Primaria y la segunda Preescolar; posteriormente, la ENESMAPO con Licenciaturas en Educación Secundaria; lo anterior se llevó a cabo de esa manera debido a la cercanía entre las tres Escuelas Normales y de esta manera no entraran en conflicto de ser competencia entre ellas al tener la misma oferta educativa y se pudieran especializar en una sola.

El ya no contar con la Licenciatura en Educación Primaria al parecer les ocasionó una desventaja porque ya no podían captar el mismo número de alumnos que antes. La mayoría de los estudiantes de la ENEM son mujeres porque culturalmente existe una tendencia a que sea el sexo femenino el que se dedica a ser docentes en Educación Preescolar; además, las plazas concursadas en Educación Preescolar son menos que en Educación Primaria, es por eso que son menos los interesados en acceder a la segunda Licenciatura.

La Normal Federal Experimental de Matehuala cambia de nombre a Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, en 1987, durante la celebración del Centenario del Subsistema de Educación Normal, decretado por el Gobierno Federal como el año de la educación Normal (ENEM, 2024). En la Tabla 3 se enlistan los nombres de los 12 directores que han coordinado la ENEM desde su fundación (ENEM, 2024).

**Tabla 3.**

*Directores de la ENEM*

<b>Nombre</b>	<b>Periodo</b>
Prof. Humberto Morelos Mendoza	1973-1977
Prof. José de Jesús Bañuelos Hernández	Marzo a octubre de 1977
Prof. Jorge Mitre Anguiano	1977-1982
Prof. Pascual Gallegos Montalvo	1982-1985
Prof. Enrique Zamudio Zacarías	1985-1991
Prof. Carlos Enrique Merino Ramos	1991-1992
Prof. Jorge Luis Nava Cedillo	1992-1999
Prof. José del Carmen Morales Leija	1999 (octubre a diciembre)
Prof. José Esteban Díaz Vaquero	1999-2003
Profa. África Adriana Sánchez Servín	2003 (julio a diciembre)
Mtro. Pedro Tovar Rodríguez	2004- 2010 (17 de mayo)
Mtro. Juan Tobías García	2010-actualidad

*Nota.* Fuente: ENEM (2024).

En la ENEM se han implementado cinco planes de estudio. El Plan de Estudios 1972 de la Carrera en Educación Primaria fue cursado por la primera generación; la segunda, tercera y cuarta generaciones cursaron el Plan de Estudios 1975; la generación quinta a la décima de Primaria y de la primera a la cuarta de Preescolar se formaron con el Plan de Estudios 1975 Reestructurado (ENEM, 2024).

En 1984, año en el que la carrera adquiere rango de licenciatura, se implementa el Plan de estudios 1984 y es cursado por las siguientes 15 generaciones de la Licenciatura en Educación

Preescolar; el Plan de Estudios 1999, para las 12 generaciones posteriores; y el Plan de Estudios 2012, del cual la ENEM fue escuela piloto, para las últimas 3 generaciones (ENEM, 2024).

### **Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino**

La Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino fue fundada el 19 de noviembre de 1993, como una institución actualizadora y formadora de docentes, bajo decreto de creación publicado en el Periódico Oficial del Estado de San Luis Potosí. Está conformada por cinco planteles, ubicados en diferentes municipios del Estado de San Luis Potosí: Plantel 1 en la capital del estado; Plantel 2 en Ciudad Valles; Plantel 3 en Matehuala; Plantel 4 en Rioverde; Plantel 5 en Tamazunchale. Lo que provoca como consecuencia que surjan una multiplicidad de particularidades y demandas propias de las sedes (R. Estrada, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Su creación parte de la necesidad de docentes en servicio de educación básica y media superior, de tener una formación profesional, en un lugar que fuera más cercano a su residencia, debido a que anteriormente algunos profesores se tenían que trasladar a ciudades de otros estados para estudiar la Normal Superior: D.F., (ahora Ciudad de México), Puebla, Tlaxcala, Cd. Victoria, Guadalajara, Tepic, Querétaro, Oaxaca. El surgimiento fue posible por las gestiones y propuestas de la organización sindical y de los sectores educativos, quienes conformaron una comisión y generaron el proyecto educativo que posteriormente se convertiría en la ENESMAPO (ENESMAPO, s.f.).

La institución se constituyó con la primera Directora, la Lic. Zapata Loredó; dos subdirectores: uno académico, Arturo Rodríguez Roque; y uno administrativo, Arturo Negrete; un área de control escolar (R. Estrada, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

El papel que tuvo el sindicato en la creación de la ENESMAPO es crucial para comprender la conformación que tiene, docentes y administrativos posteriormente ingresaron por una gestión sindical en acuerdo con la parte oficial, no fueron seleccionados a través de concurso o convocatoria como no se hacía en las otras Escuelas Normales, sin embargo, tampoco por el perfil y currículum vitae, fue una institución que durante muchos años se integró por maestros recomendados.

Su misión original, de acuerdo al decreto de creación, se orientó a la actualización de los docentes en servicio, bajo la Modalidad Mixta, es decir, impartiendo clases sabatinas y durante el periodo de receso de verano. Se implementó el plan de estudios 1984, organizado curricularmente por áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales; se implementaron las licenciaturas: Educación Especial y Educación Artística. La duración implicó cuatro años, lo que la hacía muy atractiva (R. Estrada, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Con la implementación del plan de estudios para la licenciatura en educación Secundaria, en la modalidad mixta, la estancia de los estudiantes fue de seis años y bajo un diseño curricular organizado por asignaturas: Licenciado en Historia, en Geografía, entre otras. A partir del año escolar 2011, a través de la gestión del sindicato (Sección 26), comenzó la atención en la formación escolarizada, esto es, clases de lunes a viernes; desde entonces la ENESMAPO brinda atención en las dos modalidades: escolarizada y mixta (R. Estrada, comunicación personal, 28 de abril de 2017). La última generación de la modalidad mixta egresó en 2023 y con ello dieron término a las sesiones sabatinas para personas que trabajan entre semana. Por lo pronto, se mantiene el servicio educativo de lunes a viernes en la modalidad escolarizada.

Se observa un desarrollo académico en los últimos años que ha tenido la ENESMAPO, incorporándose recientemente a Cuerpos Académicos, perfiles PRODEP y movilidad académica. Esto se debe en gran medida a los últimos directores con intereses en promover la investigación y extensión; también destaca el ingreso de los maestros Formadores de Inglés de tiempo completo que le ha permitido al equipo directivo asignar Comisiones Académicas a más maestros.

### **La Escuela Normal de la Huasteca Potosina.**

La Escuela Normal de la Huasteca Potosina se fundó el 26 de septiembre de 1994, mediante Decreto de creación, publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, firmado por el Gobernador del Estado Horacio Sánchez Unzueta, el Secretario General de Gobernación Jaime Suárez Altamirano y el Secretario de Educación Humberto Monter Raygadas (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Se aceleró la inauguración de la institución, con la finalidad de que se efectuara el 12 de octubre, Día de la Raza o Encuentro de Dos Mundos, siendo considerada una fecha importante



para los pueblos originarios. Los detractores califican la apertura de la escuela como un acto populista del gobierno estatal, debido, por una parte, a que se realizó de manera apresurada y por otra, a que no se autorizó techo financiero para su funcionamiento (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

La ENOHUAPO dio inicio en la fecha programada, en instalaciones, con mobiliario y materiales básicos prestados, propiedad de la Escuela Secundaria “Martires de Cananea”, ubicada en la Colonia Los Tamarindos, en Tamazunchale, S.L.P., dando atención inicial a 2 grupos, uno de la Licenciatura en Educación Preescolar y otro de la Licenciatura en Educación Primaria; con una planta docente y directiva conformada en su mayoría por profesores de escuelas secundarias comisionados, sin conocimientos de la interculturalidad en la formación docente; lo que más tarde, en el año 2001, ocasionó un conflicto entre docentes bilingües y no bilingües, surgiendo críticas hacia la institución, llamándola producto de un “aborto político” (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Dicho conflicto fue el inicio de lo que se considera una lucha constante por mantener los orígenes, características culturales y el idioma que en ocasiones no era respetado, pero sí exigido por los grupos indígenas, conservar la interculturalidad era prioridad, de ahí se derivó la inconformidad porque se incorporaran a través de gestiones del sindicato maestros que no tenían conocimientos de las lenguas indígenas, de temas de multiculturalidad y no compartían sus tradiciones.

El grupo directivo estuvo conformado por Ponciano Zumaya Reyes como Director y Antonio Ocaña Reyes, como Subdirector Administrativo y Académico; el personal docente por María del Carmen Tapia Rodríguez, María Gracia González Hernández, Verónica Muñoz Corona, Francisco Javier González Álvarez, Felipe Pardiñas Melo, Jorge Francisco Martínez Valdés, Eulalia Cantú Orta y Fidel Hernández Felicitas; el personal de apoyo fue asignado por el Ayuntamiento de Tamazunchale: Antonia Cortés Hernández y Florina Fernández Márquez (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

En lo pedagógico también fue muy marcada la necesidad de capacitación para atender debidamente la formación inicial de los nuevos profesores, desde el momento en que no hubo

capacitación previa y porque la experiencia pedagógica de los profesores que ahora estaban al frente, no era compatible con los ideales de interculturalidad. En realidad, la escuela había sido en la práctica, un verdadero “botín político” en lugar de un centro de desarrollo académico (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Otra evidencia de la lucha de los grupos indígenas por mantener su cultura es la anterior cita, porque establecieron una serie de ideales y principios de la interculturalidad que debían ser implementados y consideraron que no se estaban implementando de la manera adecuada.

Con el paso del tiempo, las críticas continuaron, se consideró que la ENOHUAPO no estaba cumpliendo con los objetivos sociales y académicos por los que fue creada, debido en primer lugar, a que los planes y programas de estudio que fueron implementados eran los que se impartían en todo el país, no se consideró un currículum particular con un enfoque intercultural, que considerara contenidos enfocados a la lengua y cultura natal de los estudiantes (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

En segundo lugar, la ENOHUAPO fue creada con la intención inicial de proporcionar oportunidades de acceso a la educación superior a los 3 pueblos originarios de San Luis Potosí; sin embargo, debido a la ubicación de la institución, la mayoría de los estudiantes que ingresaban anualmente provenían de localidades y municipios aledaños a Tamazunchale, como son San Martín, Tampacán, Xilitla y Axtla, de habla náhuatl; una minoría era conformada por alumnos de habla Tének (de 30 estudiantes únicamente 5 o 6 alumnos) y durante el periodo que data de 1994 a 2008, no hubo ningún estudiante de habla Xi'iyu (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Es ante esta situación que los maestros Hilario González, Rosa María Estrada Castillo, con el acompañamiento del Director Mtro. Víctor Pedraza Martínez y docentes de la institución, solicitaron y gestionaron ante las autoridades ampliar la atención a la población estudiantil de las otras 2 etnias indígenas. El Decreto de creación de 1994 ya visualizaba la posibilidad de crear subsedes en las otras regiones étnicas. Con tal fundamento, el 31 de agosto de 2009, se crea una extensión de la ENOHUAPO en el Municipio de Rayón, S.L.P., para brindar atención a los

hablantes de la lengua Xi'iuy (pame) (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Posteriormente, algunos maestros como J. Refugio Hdez. Pérez, Alejo Hernández Hernández, Eduardo Méndez Santos, Benito Pérez Morales y las autoridades ejidales tének y náhuatl, impulsaron con sus firmas la apertura de una segunda extensión de la ENOHUAPO en Tancanhuitz. En el año 2010, se llevaron a cabo diversas reuniones, recaudación de firmas de maestros, autoridades ejidales y comunales y gestiones antes autoridades (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

En el año 2004, se hizo una adaptación al Plan de estudios 1997, al incluirse el anexo “línea de formación específica”, referente al enfoque intercultural y bilingüe. A partir del ciclo escolar 2012-2013, se reconoció de manera formal la modalidad intercultural bilingüe en los planes y programas de estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, al incorporarse el Trayecto Formativo “Lenguas y Culturas Originarias”. Las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, plan 2018 incluyen las asignaturas Lengua Indígena y Ciudadanía e Interculturalidad (DGESuM, 2021).

El 27 de julio de 2012, se conformó en Aquismón, el Comité de Gestoría integrado por los profesores. J. Refugio Hdez. Pérez, Elías Martínez Santiago y Esther Hernández Martínez, entre otros; quienes efectuaron el proceso administrativo ante el H. Congreso del Estado y la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Se invitaron maestros para conformar la planta docente, aunque después, varios de ellos desistieron, algunos regresaron a su trabajo en educación básica, quedando únicamente Eduardo Méndez Santos, Benito Pérez Morales y Nefi Fernández Acosta (N. Fernández, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Como se puede observar, la ENOHUAPO ha sido producto de una lucha constante de los pueblos indígenas y maestros de la región por llevar la oportunidad de acceder a formación docente a las tres etnias de habla náhuatl, tének y Xi'iuy (pame), con un enfoque adecuado a la cultura y de habla indígena, esta perseverancia fue lo que logró que se constituyeron los tres planteles y que se crearan los planes de estudio intercultural bilingüe. Los estudiantes de zonas indígenas no sólo enfrentan la pobreza, marginación y discriminación, sino también la falta de oportunidades.

### **El contexto y la participación en la movilidad estudiantil.**

El panorama educativo se amplía con la diversidad de escuelas normales en San Luis Potosí, cada una con sus propias características y enfoques. Cada institución despliega una red compleja de estudiantes, docentes y estructuras organizativas. La comparación entre estas escuelas ofrece una visión detallada de las dinámicas educativas y destaca diferencias notables en cuanto a matrícula, personal docente y procesos de asignación de plazas. En este contexto, se explorará la distinta participación de las cinco escuelas normales públicas de San Luis Potosí en la movilidad estudiantil.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) cuenta con dos programas de Maestría: a) en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar e b) Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria y uno en Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje; está certificada en ISO 9001 desde el año 2008 y en Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La BECENE concluyó el ciclo escolar 2021-2022 con una matrícula total de mil ciento cuatro estudiantes distribuidos en Licenciatura, Maestría y Doctorado. En cuanto a la población docente, en el periodo en mención contó con un total de doscientos once maestros de base y diez por honorarios (contratados por horas, medio tiempo y tiempo completo); pertenece al Sistema Educativo Estatal Regular y la representación sindical es la Sección 52 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Por lo tanto, el procedimiento de asignación de plazas es distinto a las otras Escuelas.

De la cantidad de docentes de la Normal del Estado, veintidós tienen el Perfil Deseable y diez profesores pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (cinco candidatos, cuatro en el Nivel I y uno en el nivel II). En la institución se conformaron ocho Cuerpos Académicos (cinco en formación y tres en consolidación).

El Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” de Cedral en el ciclo escolar 2021-2022 tuvo un número total de estudiantes de cuatrocientos sesenta y uno; mientras mantuvo una planta docente de cuarenta y uno, de los cuales cuarenta tienen base y sólo uno estaba contratado por honorarios. Están certificados en ISO 9001 desde el año 2013

aproximadamente y en Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala durante el periodo 2021-2022 tuvieron una matrícula total de cuatrocientos veintiún estudiantes con veinticinco docentes de base y tres por honorarios.

La Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino al finalizar el ciclo escolar 2021-2022 tenía una matrícula total de cinco mil ciento cincuenta y nueve estudiantes distribuida en los cinco planteles ubicados en distintos municipios del estado, es la razón por la que, supera de manera significativa a los de la Normal del Estado, representa 4.6 veces la cantidad de alumnos de la BECENE.

En cuanto a los docentes, la ENESMAPO en el ciclo escolar 2021-2022 contó con setenta y ocho docentes de base, cabe mencionar que la mayoría están concentrados en el Plantel 1 ubicado en la capital potosina y en el Plantel 3 que se encuentra en Matehuala, un número considerable de los formadores de inglés con plaza laboran en la sede central en la capital del estado (quince), en Plantel 2 hay tres, en el Plantel 3, se encuentran dos maestros de inglés, en el Plantel 4, hay dos y en el Plantel 5 se encuentran 3.

Además, en ese periodo hubo ciento cuarenta y tres maestros por honorarios trabajando en la ENESMAPO, principalmente en los planteles sitios en Rioverde, Ciudad Valles y Tamazunchale. Si se compara con la BECENE, existe una diferencia muy notable en la cantidad de docentes de base que hay en ambas escuelas. Al hacer la confrontación de la cantidad de docentes total con la matrícula de estudiantes se identifica que representa un docente por cada 4.9 estudiantes en la Normal del Estado y un profesor por cada 23.3 alumnos en la Normal de Estudios Superiores, aunque la cantidad de maestros incluye los que trabajan por horas, medio tiempo y tiempo completo.

La Escuela Normal de la Huasteca Potosina tuvo seiscientos ochenta y ocho estudiantes durante el ciclo escolar 2021-2022; cuarenta docentes de base y tres por honorarios. De acuerdo a testimonios de maestros, los primeros procesos de asignación de plazas en el CREN y ENEM fue por medio un procedimiento de eliminación-creación de la base de Educación Básica a los

maestros comisionados, con la finalidad de que pertenecieran a las Escuelas Normales. Esto permitió que hubiera más plazas en esta institución.

En la ENESMAPO se comenzó de la misma manera con docentes comisionados de planteles como el Centro de Atención Múltiple (CAM), posteriormente, se asignaron plazas a docentes y administrativos posteriormente ingresaron por una gestión sindical en acuerdo con la parte oficial. Actualmente, algunos maestros que trabajaban en la ENEM y CREN laboran en la ENESMAPO. Las plazas de las cuatro Escuelas Normales que pertenecen a la Sección 26, tienen la misma nomenclatura, por lo tanto, pertenecen al nivel educativo, por costumbre se concursan en el lugar en el que se jubiló el maestro.

La diferencia de la planta docente de base que tienen las escuelas normales de San Luis Potosí puede explicar en cierta medida el involucramiento de parte de los maestros en los programas que son promovidos por las autoridades. En una institución en la que la mayoría de los profesores no tienen una seguridad ni certeza laboral, no tienen las prestaciones que conllevan una plaza y/o trabajan por horas, quizás tengan que tener otro trabajo y, por lo tanto, no le dedicarán el tiempo y esfuerzo en algunas actividades. Además, los tiempos completos deben trabajar de 12 a 15 horas frente a grupo porque tienen comisiones y se deben dedicar a la investigación.

## Capítulo II

### **Entre la Idealidad y la Realidad: la Situación Actual de las Experiencias de Movilidad**

La movilidad estudiantil es una de las estrategias de internacionalización de la educación superior con mayor respaldo por parte del gobierno federal a través de diferentes programas institucionales. Los paradigmas de la internacionalización de la educación superior por una parte se enfocan en fomentar la competencia y por otra desarrollar habilidades enfocadas a la transformación social (Warner, 1992, como se citó en Qiang, 2003; Bustos y Vega, 2015).

Algunos objetivos de la educación se centran en formar profesionales críticos para nuestra sociedad, capaces de cuestionar y transformar mediante su práctica profesional (Zúñiga, 2002). Las Escuelas Normales incorporaron la movilidad estudiantil a los programas para la calidad educativa con el propósito de desplegar dichas destrezas, entre otras (DGESPE, s.f.).

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer el problema de investigación y el avance del conocimiento sobre el estado de la cuestión. Incluye: los antecedentes, el problema de investigación, el objeto de estudio, las preguntas de investigación, el supuesto, los propósitos, la justificación y los estudios consultados referentes al tema.

#### **Antecedentes de la movilidad estudiantil en las escuelas normales**

Luchilo (2006) señala que desde los años 1960, el papel de los Estados Unidos ha sobresalido en comparación con otros países, cuyas universidades atraen estudiantes de todo el mundo, de los cuales una importante cantidad permanecen en el país al concluir sus estudios. En los años 1980, la movilidad estudiantil internacional se volvió el instrumento de cooperación más tradicional, debido a las estrategias de política internacional relacionadas con la Guerra Fría por Estados Unidos y la Unión Soviética.

Durante los años 1990, los países de América Latina trataron de insertarse en la globalización a través de la firma de convenios de cooperación multilateral o bilateral sobre todo con Estados Unidos y Europa (Didou, 2006). En el 2016 sumaron 5.4 millones y en el 2021, un total de 6.4 millones (UNESCO, 2023 como se citó en International Organization for Migration, 2023).

En México han existido avances importantes en cuanto a movilización estudiantil se refiere. Por ejemplo, uno de los resultados de la Encuesta Patlani muestran que durante el período académico 2014-2015, se registraron 24,900 estudiantes mexicanos de Educación Superior en el extranjero. En el año 2019, de acuerdo a la UNESCO (2019), había 33,854 mexicanos estudiando Educación Superior fuera del país. No obstante, la Encuesta Patlani no reporta entre la lista de las veinte Instituciones de Educación Superior (IES) que tuvieron mayor movilidad en los períodos 2014-2015 y 2015-2016 a las escuelas normales públicas del país (Maldonado, 2017).

En las escuelas normales del país, los antecedentes se remontan a 1984, año en el que se emite la Reforma que modifica la Educación Normal y otorga el nivel de licenciatura, lo que las transforma en IES (Navarrete-Cazales, 2015).

En el 2001, el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública impulsó en las IES el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (SEP, 2001). En el marco del PIFI, para el caso de las Normales se implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas (PROMIN) en el 2002 (SEP, 2003, p. 7). En el 2005 se generó la estrategia Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

En el PEFEN se incluyó desde el año 2008 la movilidad de estudiantes y profesores como uno de los ejes principales del fortalecimiento institucional y comenzó a asignarse recursos para este fin. A partir del 2016 el PEFEN se transformó en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) (SEP, 2008 y 2016).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se estableció que “frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (Gobierno de la República, 2013).

Las primeras estancias de movilidad de estudiantes normalistas mexicanos se realizaron en Francia y España, un total de 132 estudiantes y profesores del país participaron en los programas piloto del año 2015 (Hernández y Sántiz, 2019; Moreno, 2016; Reforma, 2016).

En este sentido, cabe señalar que la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la DGESEPE, actualmente DGEsuM y la Coordinación



Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), ahora becas Elisa Acuña, han impulsado este programa al brindar apoyos económicos a estudiantes, docentes y directores.

El total de becas que fueron otorgadas en el año 2016 para las escuelas normales públicas del país fueron 185 (lo que representa el 0.18% de estudiantes, en comparación con la matrícula nacional); en el 2017 se incrementó el número de becas ofertadas, sumando 579 (2.43% de alumnos) y; en el 2018 se dio un decremento dando un total de 489 (0.56% de estudiantes) (SEP et al., 2016, 2017, 2018 y 2019).

Por otra parte, en las *Disposiciones Específicas del Proceso de Selección Para la Admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2020-2021*, la SEP (2019) describe los elementos multifactoriales para la admisión, es decir los aspectos cualitativos y cuantitativos que valoran los conocimientos, aptitudes y experiencia de los aspirantes a ejercer la función docente, se clasifican y ponderan de la siguiente manera:

- a) requisitos: acreditación de estudios mínimos de licenciatura, formación docente pedagógica y dominio de una segunda lengua (para aspirantes de la materia de inglés y educación indígena)
- b) factores: promedio general de la carrera (5%), cursos extracurriculares (5%), programas de movilidad académica (5%) y experiencia docente (15%)
- c) sistema de apreciación: etapa 1. Curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana y su acreditación (20%) y etapa 2. Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes (50%).
- d) El Programa de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” para las escuelas normales tiene como primer antecedente la Declaración de la IV Cumbre Iberoamericana de Ministros de Educación que se llevó a cabo en Salvador de Bahía, Brasil en 1993. En ésta se señaló la importancia de “poner en marcha programas ambiciosos de formación de formadores, destinados a suministrar las nuevas competencias técnicas y metodológicas imprescindibles para abordar con éxito las reformas de la educación básica, secundaria, técnica y de formación profesional” (SEP et al., 2014).

- e) Posteriormente, se trató el tema en la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, España, 2005) y en la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (Panamá, 2013) (SEP et al., 2014).
- f) Finalmente, en la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación que se efectuó en la Ciudad de México, el 28 de agosto de 2014 se acordó “aprobar la puesta en marcha del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado” (SEP et al., 2014).
- g) El objetivo de la aprobación de la propuesta fue promover la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente. Los destinatarios y la población objetivo son, por tanto, los futuros maestros y profesores de educación inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional (SEP et al., 2014).
- h) En el año 2016 se publica la primera *Convocatoria de Movilidad Académica Internacional “Proyecto Paulo Freire” en Países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México*, que se enfoca a los estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura que tuvieran un promedio mínimo de calificaciones de 8.5 (en la escala del 1 al 10), los estudiantes seleccionados permanecerían por un período máximo de 90 días en otro país. A finales de 2016 fue publicada una segunda y en 2018 una tercera y última convocatoria.
- i) En abril de 2018, se sustituye la convocatoria Paulo Freire por la *Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”*, la diferencia es que ésta se enfoca a los estudiantes del cuarto semestre que tuvieran un promedio mínimo de calificaciones de 9.0.
- j) Otro cambio de esta última convocatoria es el origen del recurso, ya no proviene de la Organización de Estados Iberoamericanos, sino del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), -actualmente Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, (EDINEN)-, es decir, cada Escuela Normal o cada Departamento de Educación Normal de los estados

con recurso federal asignado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) – ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)- financiarían la estancia de movilidad de sus estudiantes.

Las escuelas normales se demoraron en formar parte de este programa, en comparación con las Instituciones de Educación Superior, esto se ve reflejado en lo tardías que comenzaron las convocatorias, las primeras a España y a Francia, fueron publicadas en el 2015, muy lejano a la recomendación en el PACTEN 2008. Lo hicieron a partir de convenios firmados por el gobierno federal con organismos internacionales.

### **Las experiencias de movilidad de los normalistas potosinos**

Estudiantes normalistas del estado de San Luis Potosí han tenido experiencias de movilidad en otros países y al interior de la República. En el año 2016 hubo un total de 9 estudiantes (0.129% de la matrícula estatal) que se trasladaron a los países Estados Unidos, Cuba, Brasil y Uruguay y a otras entidades de México como Puebla, Baja California y Yucatán (SEGE, comunicación personal, 2019).

En el 2017, esta cifra disminuyó a seis estudiantes (0.804% de la matrícula), que realizaron estancias en Francia (internacional) y en Nuevo León y Jalisco (nacional). En 2018 fue el año en el que hubo más movilidad, aumentó a diez estudiantes (0.203% de la matrícula), los lugares de destino fueron Argentina, Canadá (internacional) y a Sinaloa, Zacatecas, Querétaro, Chihuahua, CDMX y Sonora (nacional) (SEGE, comunicación personal, 2019).

En el 2016 y 2017, de las cinco escuelas normales públicas del estado de San Luis Potosí, únicamente participaron en las convocatorias de movilidad la BECENE y el CREN. En 2016, el CREN tuvo a 5 estudiantes en el programa mientras que la BECENE tuvo 4 alumnos, en 2017 el CREN tuvo un estudiante y la BECENE a cinco estudiantes (SEGE, comunicación personal, 2019).

El año 2018 por primera vez participa la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino con tres estudiantes que realizaron estancias nacionales. El CREN tuvo cuatro

alumnos y la BECENE tres. La ENEM y la ENOHUAPO no participaron en dicho programa ninguno de los tres años (SEGE, comunicación personal, 2019).

En el caso de la ENOHUAPO se estima que la razón es debido a que es una institución de reciente creación, fue fundada el 10 de octubre de 1994 (, s.f.). Además, se sitúa en un contexto indígena, como lo documentan Hernández y Sántiz (2019), los estudiantes de zonas indígenas no sólo enfrentan la pobreza, marginación y discriminación, sino también la falta de oportunidades, por lo tanto los estudiantes procedentes de Chiapas expresaron “salir del pueblo o de la comunidad para venir a estudiar ya era mucho, pero esto la beca de movilidad es increíble, algo que nunca imaginé”, probablemente esta es una razón por la que los alumnos de la Normal de la Huasteca Potosina no han tenido participación.

### **La movilidad como objeto de estudio. Avances y perspectivas**

La situación actual del conocimiento de la movilidad estudiantil coadyuva de manera significativa a la formación de la presente investigación. La revisión de las investigaciones que se han realizado acerca del tema permite conocer desde donde es importante partir, cuáles son los límites y alcances, la confrontación con lo investigado va abonando a la construcción del objeto de estudio. En este apartado se presenta el análisis de los estudios que se han realizado en el extranjero, en instituciones nacionales y en el ámbito normalista.

#### ***Estudios en el extranjero***

Los estudios que se han realizado en países como lo son España, Argentina, Colombia y Chile en cooperación con Japón ofrecen enfoques interesantes en la cooperación académica internacional multilateral y sus impactos en la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. La información resulta relevante para el análisis, se rescatan valiosas aportaciones que podrían ser comparables y contrastadas con la presente investigación.

El trabajo de investigación de Numan (2018) describe la experiencia de la Universidad Autónoma de Asunción de España en la Red “De la tradición a la innovación en las instituciones de formación docente” (TO-INN), en el marco del Proyecto Erasmus que conforma una red integrada de instituciones europeas y latinoamericanas en un programa para la formación docente.

Los aportes que genera a este trabajo es que permite comparar el proyecto que cada IES debe tener con otra institución asociada y a través de un seguimiento cada socio IES debe explicar su relación y aportación de la institución asociada, así se le da prioridad a los programas que impulsan la calidad, cuestión que no sucede con las escuelas normales de México (Numan, 2018).

Numan (2018) hace una crítica a la Red TO-INN y al programa ERASMUS, mencionando que la relación de la intervención es unidireccional de Europa hacia Latinoamérica, como si los docentes latinos tuvieran que innovar sus prácticas, realizar formación continua y aprender de otras experiencias, modos de hacer y pensar-se, a partir de la otredad, en la que debería asentarse una cooperación internacional integrada en la diversidad de realidades, condicionantes para sus desarrollos y prácticas sociohistóricas y pedagógicas. Cuando, deberían aplicarse los mismos objetivos a los docentes europeos.

Las conclusiones a las que Numan (2018) llega es que, en el caso de formación en docencia, didáctica y posgrado en educación de la UAA, permitió identificar cuáles son las líneas de innovación que inciden en la formación del magisterio; identificar, analizar y difundir las buenas prácticas de enseñanza innovadora para la formación de futuros formadores y; el diseño de un Plan de Formación Institucional sobre docencia universitaria a distancia. Por último, se menciona que los avances en las tareas ya desarrolladas o en proceso se analizarán e intercambiarán entre todos los socios -europeos y latinos- en el quinto encuentro en Ciudad de México.

La investigación se queda en una descripción de la Red como mera introducción, Numan (2018) enuncia que realizó una encuesta a los estudiantes y observación a las actividades en las que participaron, sin embargo, no explica los resultados de las mismas. Informa de las reuniones que se llevan a cabo de distintos países involucrados, pero no ahonda en las conclusiones a las que han llegado.

Aunque ambos trabajos se centran en la formación docente y la movilidad estudiantil, el enfoque de la presente investigación se dirige específicamente a las escuelas normales en San Luis Potosí, México, mientras que el estudio de Numan aborda la experiencia de una red de instituciones europeas y latinoamericanas. Numan (2018) destaca la importancia de la comparación y seguimiento entre instituciones asociadas. Este enfoque podría ser valioso en mi tesis para evaluar

la relación entre las escuelas normales en San Luis Potosí y otras instituciones educativas; así como en comprender los programas y prácticas que impulsan la calidad en la formación docente.

Numan (2018) critica la relación unidireccional del programa ERASMUS, mencionando que la cooperación debería basarse en la diversidad de realidades y prácticas pedagógicas entre Europa y Latinoamérica. Esta crítica podría ofrecer una perspectiva útil para analizar los aspectos de la movilidad estudiantil en el contexto de las escuelas normales en San Luis Potosí, cuestionando si la cooperación internacional realmente fomenta la diversidad y el intercambio bidireccional de conocimientos.

Con respecto al mismo objeto, el trabajo de Belvis, Pineda y Moreno (2007) tiene el objetivo de dar a conocer el alcance y los flujos de la movilidad en España, a través del análisis de los principales factores que influyen e inhiben la participación en los programas Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (ERASMUS, por sus siglas en inglés) y el Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles (SICUE) en las Facultades de Educación de cinco universidades españolas, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los resultados muestran que ha habido un considerable aumento en ambos programas. La movilidad está condicionada por un perfil de estudiantes que buscan la madurez personal, la experiencia de turismo y ocio y la adquisición de un perfil profesional. El interés de los estudiantes en el caso del programa ERASMUS es el aprendizaje y perfeccionamiento del idioma; mientras en SICUE es estudiar asignaturas o especialidades que no se ofertan en la Universidad de origen (Belvis, Pineda & Moreno, 2007).

Además, Belvis, Pineda y Moreno (2007) mencionan que notaron la fuerte incidencia del factor origen socioeconómico y cultural de los estudiantes como determinante de participación en los programas de movilidad. La mayoría procede de un nivel socioeconómico medio-alto, debido a que hay un difícil acceso al programa ERASMUS. Las facultades y escuelas no inciden en la promoción y difusión de los propios programas.

El estudio anterior es de interés para la presente investigación debido a que ERASMUS fue un referente para la implementación del Programa de Movilidad Iberoamericana Jaime Torres

Bodet-Paulo Freire y se pueden encontrar similitudes entre ambos, en que se otorgan apoyos económicos para la movilidad de parte de una institución mexicana; en el caso normalista de México, al principio por la DGESE y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), posteriormente por las Escuelas Normales y los Departamentos de Educación Normal de los estados. La comparación de los factores que influyen en la movilidad puede ser útil para enriquecer el análisis y entender mejor los motivos detrás de la movilidad estudiantil en escuelas normales específicas.

Mientras la presente tesis se centra en la formación de profesores y la transformación social, el estudio de Belvis, Pineda y Moreno (2007) aborda los motivos de la movilidad estudiantil y la influencia de factores socioeconómicos y culturales. Comparar estas perspectivas podría ser valioso para entender mejor los motivos y efectos de la movilidad estudiantil en diferentes contextos educativos. La comprensión de estos factores puede ayudar a contextualizar y comprender mejor los patrones de participación y acceso a la movilidad estudiantil en el contexto de las escuelas normales en San Luis Potosí.

Jaén y Madarro (2004), también desde España, establecen como objeto de estudio la experiencia realizada en redes del Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) para desarrollar, de forma adecuada, el reconocimiento académico de los estudios cursados en una institución del programa por estudios pertenecientes a otra universidad de la red.

Su trabajo tiene aportaciones interesantes debido a que mencionan que en la actualidad no existe en Iberoamérica un sistema de comparabilidad y de reconocimiento de estudios análogo al European Credit Transfer System (ECTS), desarrollado en la Unión Europea y que PIMA logró el diseño de estrategias y de instrumentos válidos para todas las entidades educativas componentes de las redes. Este último fue un antecedente del Programa de movilidad iberoamericana Jaime Torres Bodet-Paulo Freire (Jaén & Madarro, 2004).

Este enfoque podría ofrecer perspectivas interesantes sobre la transferibilidad y reconocimiento de créditos académicos. La falta de un sistema similar al European Credit Transfer System (ECTS) en Iberoamérica, como se menciona en el estudio de Jaén y Madarro, puede tener implicaciones en la movilidad estudiantil y el reconocimiento de estudios. Esta comparación

podría ayudar a contextualizar los desafíos y diferencias en los sistemas de reconocimiento de créditos académicos entre contextos europeos e iberoamericanos, en comparación con las escuelas normales en San Luis Potosí.

El trabajo de Jaén y Madarro (2004) destaca el diseño de estrategias y herramientas para el reconocimiento de estudios entre universidades participantes en un programa de movilidad. Esta contribución podría proporcionar ideas valiosas sobre el desarrollo de instrumentos válidos y estrategias aplicables a programas de movilidad estudiantil en escuelas normales, quizás para mejorar la evaluación y reconocimiento de la formación docente.

En la misma línea, en otro continente, el estudio de García (2009), sobre la movilidad académica y estudiantil en Argentina, describe los impactos sobre la capacidad de desarrollo social, tecnológico y económico del país de origen: a) positivos (se destaca la formación de alta calidad que los futuros científicos y profesionales reciben en los países industrializados); b) negativos (suelen ser la antesala de la migración definitiva) (García, 2009).

El trabajo de García (2009), tiene varias aportaciones al describir los programas que han surgido en América del Sur con la finalidad de impulsar la integridad y colaboración entre los países, en distintos ámbitos, en cuanto a movilidad estudiantil se han logrado avances importantes. No obstante, ella menciona que no han llegado a la integración que tiene Europa en este tema.

García (2009) señala que América del Sur no ha logrado la integración en movilidad estudiantil que tiene Europa. Se rescata esta comparación para entender los desafíos y brechas entre los sistemas de movilidad en diferentes regiones y cómo esto afecta la formación docente en San Luis Potosí. Es interesante cómo las diferencias y similitudes identificadas por García (2009) en los programas de movilidad estudiantil podrían proporcionar una perspectiva complementaria para enmarcar los resultados y desafíos que enfrentan las escuelas normales en San Luis Potosí.

El artículo de Echeverría y Lafont (2018) presenta los resultados de una encuesta sobre movilidad académica estudiantil internacional entrante y saliente realizada en instituciones adscritas al Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). El objetivo de la encuesta fue recopilar información relevante sobre la movilidad académica internacional de los estudiantes en las instituciones de la Región Caribe Colombiana.



La metodología utilizada en el estudio de Echeverría y Lafont (2018) incluyó la aplicación de una encuesta a las instituciones adscritas al Nodo Caribe de la RCI, con el fin de identificar fortalezas, debilidades, tendencias, incentivos y potencialidades del proceso de movilidad académica estudiantil. Además, se analizó la estructura de gestión que apoya los procesos de movilidad al interior de las instituciones.

Entre las principales conclusiones a las que llegan Echeverría y Lafont (2018), se encontró que las cifras de movilidad saliente son potencialmente mayores a las entrantes en la región del Caribe en Colombia, lo que evidencia el gran esfuerzo que están realizando las instituciones para apoyar al estudiantado en su formación como embajadores del país y profesionales con perspectiva global. Sin embargo, el porcentaje de movilidad saliente es comparativamente muy pequeño frente al número de estudiantes que tienen las instituciones.

En cuanto a los destinos más populares para la movilidad estudiantil, se encontró que los países hacia donde se realiza más movilidad saliente internacional estudiantil son Panamá, España, Ecuador, México, Estados Unidos, Argentina, Chile, Perú, Brasil, Portugal, Francia y Uruguay. En general, el estudio de Echeverría y Lafont (2018) destaca la importancia de la movilidad académica estudiantil como una estrategia clave para la internacionalización de la educación superior en la región del Caribe en Colombia.

Al igual que en la presente investigación, el estudio destaca los esfuerzos institucionales para respaldar la movilidad estudiantil, lo cual es una aportación importante para conocer distintos enfoques y estrategias utilizadas en la Región Caribe de Colombia con los implementados en las escuelas normales de San Luis Potosí. Una observación interesante del estudio es la disparidad entre la movilidad entrante y saliente. Esta perspectiva podría ayudar a contextualizar y comparar con el caso potosino. El análisis de los destinos más populares en la movilidad estudiantil podría ser útil para entender qué destinos son preferidos por los estudiantes.

El estudio de Miranda y Salto (2012) se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, y se enfocó en la cooperación académica internacional en su modalidad multilateral, a través de dos consorcios universitarios: la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. Para analizar las

experiencias desarrolladas por la Universidad Nacional de Córdoba en materia de cooperación académica internacional, se integraron metodologías cualitativas y cuantitativas. En particular, se utilizó la metodología de estudio de caso, que permitió documentar las experiencias en profundidad y entender el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron.

Las conclusiones en la investigación de Miranda y Salto (2012) destacan la importancia de la cooperación académica internacional multilateral para la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Además, se identificaron desafíos y problemáticas que dificultan un mayor nivel de cooperación, como la compatibilidad de títulos, programas y planes de estudio, las habilitaciones profesionales y la movilidad académica. Por otro lado, se valoraron los avances logrados gracias a la cooperación académica internacional multilateral, como el desarrollo de proyectos de investigación y la posibilidad de cubrir los cursos necesarios para la culminación de los estudios.

Al igual que la presente investigación, este estudio se centra en la cooperación internacional, aunque en un contexto más amplio. Conocer la movilidad estudiantil en los consorcios universitarios analizados en este estudio podría ser útil para comprender mejor los desafíos y beneficios específicos de la cooperación en el ámbito de la formación docente.

Comprender los desafíos relacionados con la compatibilidad de títulos, programas y planes de estudio, y la movilidad académica podrían ser relevantes para considerar en la investigación y de esta manera evaluar si existen barreras similares o distintas en las experiencias de movilidad estudiantil de las escuelas normales en San Luis Potosí. Así mismo, los avances en la posibilidad de desarrollo de proyectos de investigación y la finalización de estudios permite comparar estos logros con los resultados y efectos de la movilidad estudiantil en las escuelas normales, lo que ofrece una perspectiva adicional sobre los efectos esperados y reales de la cooperación.

El estudio de Guasta (2020) se enfoca en la movilidad académica y su contribución a la cooperación para el desarrollo entre Chile y Japón. Se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa que incluyó entrevistas a universidades de ambos países y la definición de los principales conceptos que aparecerían en el estudio, los instrumentos permitieron responder preguntas de índole social, económica e institucional, reuniendo opiniones expertas e

interpretaciones de los temas por parte de los participantes. Aunque se presentan algunas cifras relevantes que apoyan el análisis en torno a la hipótesis y las preguntas de investigación, no se desarrolló un análisis cuantitativo exhaustivo para probar la hipótesis.

Las conclusiones de la investigación de Guasta (2020) destacan la importancia de la movilidad académica como herramienta para la cooperación para el desarrollo entre Chile y Japón. Se identificaron desafíos y oportunidades en la implementación de políticas de internacionalización de la educación superior en ambos países, y se destacó la necesidad de fortalecer la coordinación institucional y el financiamiento para promover la movilidad académica y su impacto en el desarrollo.

La comparación de la movilidad entre países como Chile y Japón con la movilidad estudiantil en las escuelas normales de San Luis Potosí muestra similitudes y diferencias en los desafíos, impactos y oportunidades. Ambas investigaciones implementan la metodología cualitativa, el uso de entrevistas y la definición de conceptos clave para responder preguntas de índole social, económica e institucional, lo que resulta un modelo útil para investigar la contribución de la movilidad estudiantil en la formación docente. Las conclusiones del texto de Guasta (2020) resaltan desafíos y oportunidades en la implementación de políticas para la implementación de este programa, lo cual proporciona una perspectiva valiosa sobre la necesidad de coordinación institucional y financiamiento, aportaciones para realizar una propuesta de mejora en las instituciones formadoras de docente potosinas.

Otero, Giraldo y Sánchez (2018) realizan una investigación en dos universidades públicas: Universidad de los Llanos de Colombia y de la Universidad Veracruzana de México, con el objetivo de analizar las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en los procesos de movilidad internacional. La teoría utilizada se centró en la revisión de literatura sobre la internacionalización regional y la promoción de la movilidad académica internacional.

La metodología utilizada por Otero, Giraldo y Sánchez (2018) fue cualitativa y se basó en entrevistas a dieciséis estudiantes de las ciencias empresariales y de la administración. Los resultados se analizaron para formar un concepto general y una primera comprensión del fenómeno

global, así como para detectar acuerdos y desacuerdos significativos entre los participantes de los dos países.

Los hallazgos del estudio de Otero, Giraldo y Sánchez (2018) indican que la movilidad académica internacional tiene un impacto positivo en la capacidad de adaptación y el trabajo en equipo de los estudiantes, así como en su desarrollo personal y académico. Además, se encontró que el contacto con otra cultura y la autonomía son aspectos clave en la experiencia de los estudiantes. En general, se destaca la importancia de promover la movilidad académica internacional como una herramienta para la internacionalización de la educación superior en América Latina.

Al igual que el presente estudio, el artículo de Otero, Giraldo y Sánchez (2018) se centra en las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en la movilidad académica internacional. Los hallazgos sugieren un impacto positivo en la adaptación, trabajo en equipo, desarrollo personal y académico. Comparar estas percepciones con las de los estudiantes de las escuelas normales de San Luis Potosí podría revelar similitudes y diferencias en la contribución que tiene esta actividad no sólo a la formación profesional, sino también a conocimientos y habilidades para la vida, así como en la influencia de la exposición a diferentes culturas.

El artículo de Elías, Ibáñez y Corbella (2022) se enfoca en la movilidad internacional y la inclusión en la educación superior, y se basa en un estudio realizado en la Universidad Nacional del Sur en Argentina. El objetivo del estudio es explorar los determinantes que influyen en la probabilidad de que un estudiante acceda a oportunidades de movilidad internacional. Para llevar a cabo el estudio, se utilizó una metodología de regresión de tipo multinivel, que ha sido utilizada en diversos antecedentes para estudiar las variaciones en las características de los individuos que forman parte de grupos. En este caso, se consideraron las variaciones en áreas temáticas, programas y carreras.

Los resultados del estudio de Elías, Ibáñez y Corbella (2022) muestran que existen varios factores que influyen en la probabilidad de que un estudiante acceda a oportunidades de movilidad internacional, como cumplir con el plan de estudios, dominar el idioma del país de destino y tener un promedio general alto. Además, se concluye que los programas de movilidad internacional

pueden ser una herramienta de política de inclusión educativa, y se hacen recomendaciones a las universidades para mejorar la inclusión en estos programas.

En resumen, Elías, Ibáñez y Corbella (2022) exploran los determinantes que influyen en la probabilidad de que un estudiante acceda a oportunidades de movilidad internacional. Los hallazgos muestran la importancia de cumplir con el plan de estudios, dominar el idioma del país de destino y tener un promedio general alto, y se concluye que los programas de movilidad internacional pueden ser una herramienta de política de inclusión educativa. Se hacen recomendaciones a las universidades para mejorar la inclusión en estos programas entre las que destacan que haya una mayor igualdad de oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a la movilidad.

El estudio de Elías, Ibáñez y Corbella (2022) identifica factores determinantes para el acceso a oportunidades de movilidad internacional, como el cumplimiento del plan de estudios, el dominio del idioma del país de destino y un alto promedio tiene similitudes en los factores que influyen en las escuelas normales de San Luis Potosí. Resulta útil evaluar las recomendaciones ofrecidas para mejorar la inclusión en los programas de movilidad y a partir de esta información realizar una propuesta para la mejora de políticas para las escuelas normales con la finalidad de fomentar una mayor igualdad de oportunidades de acceso a estos programas.

Los nueve estudios desarrollados en Universidades de diversos países de América Latina que fueron presentados en este apartado, aunque tienen la diferencia de no desarrollarse en el contexto normalista, brindan aportaciones interesantes que enriquecen el análisis y generan una visión más integral sobre la movilidad estudiantil y su impacto en la formación profesional, desarrollo académico, personal y cultural, así como en cuanto a la inclusión de los estudiantes. También proporcionan información relevante que contribuye a la formulación de una propuesta de política educativa para las escuelas normales de San Luis Potosí.

### ***Estudios en instituciones nacionales***

Las investigaciones que se describen a continuación ofrecen una perspectiva valiosa sobre los beneficios y las áreas de desarrollo que los estudiantes obtienen a través de la experiencia de

movilidad estudiantil en instituciones educativas de México, las cuales podrían ser consideraciones relevantes para la presente tesis.

El estudio de Fresán (2009) describe el Programa de Movilidad Académica en la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAMC), en Morelos, México, D.F., muestra los obstáculos que se presentaron en la implementación de la movilidad estudiantil. Algunos docentes y administrativos se opusieron a la puesta en marcha del programa, existió un debate de los requisitos para los alumnos y el procedimiento y surgió una alternativa a la falta de oportunidades económicas a través del otorgamiento de becas.

Se recurrió al instrumento encuesta con escala de Likert. Evaluaron la comparación de habilidades entre la universidad receptora y la UAMC y los resultados arrojaron que las habilidades son similares, con excepción de los de la Licenciatura en Diseño, la autora lo atribuye al carácter del Plan de Estudios que en la UAMC tiene una orientación pluridisciplinar, a diferencia de otras instituciones. El apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad y la evaluación obtuvo una calificación baja. Mientras, la importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación fue calificada como una influencia muy importante en el desarrollo de la autonomía.

El trabajo de Fresán (2009) es un referente importante de un programa que comienza por iniciativa de la propia institución, a pesar de las adversidades y oposiciones de otros docentes. Sin embargo, el artículo no menciona la matrícula total de alumnos en la Institución, lo que no permite apreciar el porcentaje de estudiantes que participan en movilidad.

En cuanto a las aportaciones que tiene este estudio a la presente investigación. Examinar los desafíos en la implementación del programa puede proporcionar una comprensión más profunda sobre los obstáculos comunes en la experiencia de las escuelas normales en San Luis Potosí. Además, el análisis sobre el apoyo recibido y su impacto en el éxito de la estancia de movilidad; así como la importancia de la movilidad en el desarrollo de la autonomía son aspectos que tienen similitudes con la experiencia de los estudiantes potosinos y puede ser valioso para la interpretación de las narrativas.

Humberto (2005) realiza un estudio del programa de movilidad de la Facultad de Contabilidad y Administración de Colima del 2000-2004, partiendo de una pregunta guía ¿Cómo impacta la experiencia de la movilidad académica en la formación de los estudiantes? Menciona que en el marco de la calidad que se está fomentando en la Educación actualmente, la movilidad académica resulta indispensable en la internacionalización para lograr los estándares de calidad.

Humberto (2005) utilizó una encuesta con escala de Likert. Los aspectos señalados por los estudiantes como un apoyo en su formación son: ampliación de su visión del mundo, preparación distinta, crecimiento personal, incremento de su sentido de responsabilidad, convivencia con personas de distintas culturas, habilidades para resolver problemas, por lo que la autora concluye que el impacto de la movilidad en los estudiantes tiene una consecuencia positiva.

El trabajo de Humberto (2005) es de utilidad debido a que no sólo muestra la investigación que se realizó, si no también aportes al debate teórico en torno al tema. En el estudio se destacó que la mayoría de los estudiantes mantuvieron o aumentaron su promedio de calificaciones durante la movilidad. Es relevante considerar cómo este impacto en el rendimiento académico se relaciona con la experiencia de los estudiantes en las escuelas normales de San Luis Potosí durante su movilidad, especialmente en cuanto a la adaptación a diferentes sistemas de enseñanza y evaluación.

La investigación de Humberto (2005) resaltó que la movilidad académica resultó en un crecimiento personal y profesional para la mayoría de los estudiantes, lo que incluye la ampliación de su visión del mundo, el incremento del sentido de responsabilidad y el desarrollo de habilidades interculturales. Estos aspectos tienen similitudes con los hallazgos de la presente tesis sobre la formación de profesores normalistas.

Gerard y Grediaga (2009) analizaron una base de datos nacional de 3 861 profesores-investigadores que trabajaban en 64 Instituciones de Educación Superior de México en todas las disciplinas. Comparan cuantitativamente las Licenciaturas de Ciencias Exactas con Sociales y concluyen con que la movilidad y la obtención de grados en el extranjero son sellos fuertes en las trayectorias y el perfil de actividades científicas futuras, por lo que es un importante referente para conocer algunas diferencias y tendencias de la movilidad en ambos rubros.

Además, Gerard y Glediaga (2009) mencionan que los científicos de las ciencias duras tienen un mayor vínculo con investigadores extranjeros que sus colegas de las ciencias blandas y se orientan más a los anglófonos, después hispanoparlantes y francófonos. Parecería que el estudiar en el extranjero brinda oportunidades de publicación y vinculación que permiten obtener prestigio y reconocimiento dentro de la comunidad científica nacional.

Los hallazgos presentados por Gerard y Grediaga (2009) arrojan luz sobre las diferencias en la movilidad académica entre disciplinas, el vínculo de los científicos de ciencias duras con investigadores extranjeros puede sugerir variaciones en la manera en que los profesionales establecen redes y colaboraciones internacionales. El énfasis en el reconocimiento y prestigio asociados con la publicación y la obtención de grados en el extranjero puede indicar un impacto significativo en las futuras actividades científicas de los investigadores, lo que resulta relevante para el presente estudio sobre la movilidad estudiantil y su impacto en la configuración de las actividades y relaciones académicas de los futuros profesores de educación básica.

El estudio de Guarín (2018) se llevó a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Azcapotzalco, en la Ciudad de México. El objetivo de la experiencia de movilidad estudiantil fue enriquecer la formación académica y personal de los estudiantes participantes. La metodología utilizada para la sistematización de la experiencia incluyó la recopilación de información del país destino, la identificación de los momentos clave de la experiencia, la elaboración de un diario de campo y la realización de entrevistas a los estudiantes participantes. Los resultados obtenidos permitieron identificar los principales beneficios de la experiencia, como el desarrollo de habilidades interculturales, la mejora del idioma y la adquisición de conocimientos académicos y culturales.

Las conclusiones a las que llega Guarín (2018) son que la experiencia de movilidad estudiantil en la UAM unidad Azcapotzalco resultó en una oportunidad enriquecedora para los estudiantes participantes, quienes pudieron desarrollar habilidades interculturales, mejorar su nivel de idioma y adquirir conocimientos académicos y culturales. La sistematización de la experiencia permitió identificar los momentos clave de la misma y los principales beneficios obtenidos, lo que puede ser de utilidad para futuros estudiantes interesados en participar en programas de movilidad estudiantil.



El trabajo de Guarín (2018) proporciona una visión general de los beneficios y las oportunidades derivadas de la experiencia de movilidad estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Estos hallazgos podrían ser relevantes para tu tesis, ya que resaltan los aspectos positivos de la movilidad estudiantil y cómo ha impactado positivamente en el desarrollo de habilidades interculturales, el dominio de idiomas y la adquisición de conocimientos.

El estudio de Guarín (2018) resalta la importancia de las habilidades interculturales y el enriquecimiento académico como uno de los principales beneficios de la movilidad estudiantil. Esto se relaciona con el análisis de la identidad y cultura; con la formación docente, la transformación social y la apertura a nuevas perspectivas dentro del contexto educativo. Por lo tanto, la investigación tiene aportes interesantes que pueden ser de utilidad para el análisis de la presente tesis.

La investigación de Aguilar (2016) es relativa a la Cooperación Académica en la Alianza del Pacífico. Se enfoca en cómo la plataforma de movilidad estudiantil y académica puede ser un instrumento para la integración regional y cómo puede contribuir a la profesionalización de la tasa de remplazo a través de la internacionalización de la educación superior. La teoría utilizada en este estudio se basa en la integración regional y la institucionalización de la cooperación internacional para el desarrollo en América Latina.

La metodología utilizada en el estudio de Aguilar (2016) se basa en la revisión bibliográfica y documental, así como en la observación directa y la entrevista a actores clave en el proceso de la integración regional y la cooperación académica en la Alianza del Pacífico. Se analizan los resultados en términos de la movilidad de estudiantes y académicos, la calidad de la educación, la internacionalización de las instituciones de educación superior y la contribución a la integración regional.

Las conclusiones del trabajo de Aguilar (2016) muestran que la plataforma de movilidad estudiantil y académica es un instrumento importante para la integración regional en la Alianza del Pacífico. Se destaca la importancia de la movilidad estudiantil y académica para la formación

de profesionales con una cosmovisión latinoamericana, y se señala la necesidad de fortalecer la cooperación académica entre los países de la Alianza del Pacífico.

El estudio de Aguilar (2016) ofrece una visión importante sobre la cooperación académica en la Alianza del Pacífico y cómo la plataforma de movilidad estudiantil y académica puede ser un instrumento clave para la integración regional y la profesionalización en la región. Este enfoque de integración a través de la movilidad puede ser un tema interesante para explorar en el contexto de la formación de profesores, ya que la exposición a diferentes perspectivas y sistemas educativos puede enriquecer su preparación y su visión de la enseñanza. El énfasis en la formación de profesionales con una cosmovisión regional latinoamericana podría ser un punto relevante para evaluar cómo la movilidad estudiantil en el marco del Proyecto Paulo Freire influye en la formación de profesores y en su capacidad para comprender y trabajar con la diversidad cultural y educativa en sus aulas.

El estudio de Arrazola, García y Arreola (2015) se enfoca en los beneficios de la movilidad estudiantil en el nivel medio superior, se llevó a cabo en el plantel Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), donde se implementó un programa de estancias académicas en Italia para los estudiantes. El problema que se aborda es la falta de oportunidades para que los estudiantes de nivel medio superior puedan tener experiencias internacionales que enriquezcan su formación académica y personal.

La teoría utilizada por Arrazola, García y Arreola (2015) es la de la educación internacional, que destaca la importancia de la movilidad estudiantil para el desarrollo de competencias interculturales y la preparación para un mundo globalizado. La metodología utilizada fue la de un estudio de caso, en el que se analizaron los resultados de las estancias académicas en Italia de un grupo de estudiantes del plantel. Se recopilaron datos a través de encuestas y entrevistas a los estudiantes y se analizaron los resultados académicos y personales de los participantes.

Las conclusiones del estudio de Arrazola, García y Arreola (2015) indican que la movilidad estudiantil en el nivel medio superior puede tener un impacto positivo en la formación de los estudiantes, ya que les permite desarrollar competencias interculturales, mejorar su rendimiento

académico y prepararse para un mundo globalizado. Además, se destaca la importancia de establecer convenios de cooperación académica con instituciones extranjeras para facilitar el acceso de los estudiantes a estas oportunidades.

El estudio de Arrazola, García y Arreola (2015) proporciona una perspectiva valiosa sobre la movilidad estudiantil en el nivel medio superior, resalta que la movilidad estudiantil en el nivel medio superior puede tener un efecto positivo en la formación de los estudiantes. Esto puede ser útil para tu investigación, ya que muestra cómo estas experiencias internacionales pueden influir en el desarrollo de competencias interculturales y en el rendimiento académico de los estudiantes.

La idea de Arrazola, García y Arreola (2015) acerca de cómo la movilidad estudiantil enriquece a los estudiantes con habilidades y perspectivas interculturales se relaciona con la formación docente para entornos educativos diversos y cambiantes, identidad y cultura. El énfasis en la importancia de establecer convenios de cooperación académica con instituciones extranjeras para facilitar el acceso de los estudiantes a estas oportunidades es un punto a considerar resulta relevante para evaluar cómo la colaboración entre instituciones puede promover la movilidad estudiantil y qué beneficios ofrece este tipo de colaboración en el contexto de la formación docente.

García y Hernández (2020) presentan un estudio empírico sobre la percepción de los estudiantes acerca del programa de movilidad internacional. El estudio se realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, y se basó en una muestra intencional de 103 cuestionarios aplicados a estudiantes cuyo avance curricular oscila entre el 50% y el 96%, periodo durante el cual el universitario tabasqueño puede aplicar para participar en el programa. Además, se entrevistó al personal responsable de este programa, a nivel institucional y también a nivel divisional.

La investigación de García y Hernández (2020) se apoya en un modelo educativo basado en las teorías constructivistas y humanistas centradas en la adquisición de conocimientos, es decir, el estudiante va construyendo su propio aprendizaje a partir de su propia experiencia y conocimiento enfatizando la participación y significativa. Los resultados del estudio indican que el 94% de los estudiantes encuestados estaría interesado en participar en el programa de movilidad estudiantil. Además, el 60% de los estudiantes prefiere viajar a países donde no se les dificulte el

idioma. En cuanto a los beneficios que los universitarios señalan como resultado de la movilidad, el total de ellos señala que estos beneficios redundarían en desarrollo académico y personal.

En conclusión, el estudio de García y Hernández (2020) muestra que el Programa de Movilidad Estudiantil en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco es altamente valorado por los estudiantes, quienes lo ven como una oportunidad para desarrollarse académica y personalmente. Además, los resultados indican que los estudiantes prefieren viajar a países donde no se les dificulte el idioma y que la teoría constructivista y humanista es una buena base para el diseño de programas de movilidad estudiantil.

El estudio de García y Hernández (2020) proporciona una visión importante sobre la percepción de los estudiantes acerca del programa de movilidad internacional, lo que muestra una receptividad alta hacia este tipo de programas. El dato de que el 60% de los estudiantes prefieren países donde no se les dificulte el idioma resulta relevante para el actual estudio debido a que también se destaca en las narrativas de los normalistas que la lengua resulta una limitante. El hecho de que la investigación se apoye en teorías constructivistas y humanistas es valioso porque existen similitudes con el enfoque teórico de Paulo Freire utilizado en el presente estudio.

El estudio de Ramírez y Alcántara (2020) se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana en México y tuvo como objetivo analizar el impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría. El problema que se abordó fue la falta de información sobre cómo la movilidad internacional afecta la formación de los estudiantes según su origen social.

Para abordar este problema, Ramírez y Alcántara (2020) utilizaron la teoría reproducciónista de Bourdieu y Passeron (1996), que sostiene que la educación reproduce las desigualdades sociales existentes en la sociedad. La metodología utilizada fue mixta, combinando fuentes de información secundarias como bases de datos de movilidad estudiantil y encuestas socioeconómicas, con entrevistas a estudiantes que habían realizado movilidad internacional.

Los resultados del estudio de Ramírez y Alcántara (2020) mostraron que la movilidad internacional puede tener un impacto positivo en la formación de los estudiantes, ya que les permite adquirir capital cultural y capital social, y les da la oportunidad de aprender prácticas sociales y cotidianas diferentes. Sin embargo, también se encontró que la movilidad internacional puede

reproducir las desigualdades sociales existentes, ya que los estudiantes de origen social más privilegiado tienen más oportunidades de acceder a ella. Por lo tanto, se recomienda que se implementen políticas que promuevan la movilidad internacional para estudiantes de todos los orígenes sociales.

El estudio de Ramírez y Alcántara (2020) es relevante para entender el impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría y cómo puede influir en la formación académica y social, particularmente relacionada con las desigualdades de origen social. Entre las similitudes destaca que la movilidad internacional puede ofrecer beneficios significativos a los estudiantes, específicamente para mejorar la formación académica, el desarrollo personal y la adquisición de capital cultural. Además, existe una concordancia en la idea de que la movilidad internacional tiende a favorecer a los estudiantes de origen social más privilegiado. Se recurre a un enfoque teórico al igual que la presente investigación desde Bourdieu y Passeron (1996).

El estudio de Quiroz y Médor (2021) se enfoca en la importancia de la movilidad académica internacional en la formación doctoral en México. El estudio se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a coordinadores de programas de doctorado en educación e historia de cinco instituciones públicas mexicanas, tres de ellas ubicadas en la zona Occidente del país y dos en la zona metropolitana de la Ciudad de México. El problema que se aborda es la falta de información sobre la importancia de la movilidad académica internacional en la formación doctoral en México, así como las dificultades que enfrentan los estudiantes para realizar estancias en el extranjero.

Para abordar este problema, en el trabajo de Quiroz y Médor (2021) se utiliza la teoría de la internacionalización de la educación superior y se analizan las estrategias que han implementado los programas de doctorado para fomentar la movilidad académica internacional, así como los beneficios que se han observado en la formación doctoral a través de la movilidad académica internacional. La metodología utilizada consistió en entrevistas semiestructuradas a coordinadores de programas de doctorado en educación e historia de cinco instituciones públicas mexicanas. Las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2019 y febrero de 2021, y se analizaron a detalle para responder al objetivo del artículo.

Las conclusiones a las que llegan Quiroz y Médor (2021) indican que la movilidad académica internacional es fundamental para la formación doctoral en México, ya que permite a los estudiantes establecer redes de relaciones, conocer otras culturas y foguearse en otros lugares. Además, se observó que los programas de doctorado han implementado diversas estrategias para fomentar la movilidad académica internacional, aunque aún existen dificultades que impiden que los estudiantes realicen estancias en el extranjero.

El estudio de Quiroz y Médor (2021) resalta la importancia de las estrategias de movilidad académica internacional en la formación doctoral en México, particularmente en programas en educación e historia. Muestra las dificultades que enfrentan los estudiantes para realizar estancias en el extranjero. Lo anterior contribuye a analizar las barreras y comprender por qué algunos estudiantes pueden enfrentar obstáculos para participar en programas de movilidad. Los hallazgos contribuyen a proponer recomendaciones específicas para mejorar la participación de los estudiantes en programas de movilidad internacional, considerando las dificultades identificadas.

Los nueve estudios realizados en instituciones nacionales ofrecen perspectivas diversas sobre la movilidad académica en diferentes niveles educativos y en diversos contextos, lo que puede enriquecer la investigación. En ellos se destaca la importancia de movilidad académica y su contribución al desarrollo académico, personal, profesional, la formación de redes y la apertura intercultural de los estudiantes.

Además, en los trabajos analizados se describe cómo la movilidad estudiantil y académica puede ser un instrumento para la integración regional y la profesionalización de la educación superior. También se destacan las desigualdades sociales en referencia al acceso de oportunidades a la movilidad académica. Los hallazgos son aportes importantes a la presente investigación porque permiten comprender mejor las experiencias de los estudiantes normalistas y brindan líneas para una propuesta de política de programas de internacionalización en las escuelas normales.

### ***Estudios en el ámbito normalista***

La investigación en el ámbito de la movilidad estudiantil, específicamente en escuelas normales, ha desempeñado un papel crucial en el análisis y comprensión de las experiencias formativas de estudiantes y docentes. Los estudios que se describen a continuación proporcionan

una mirada detallada sobre los efectos, desafíos y beneficios de la movilidad estudiantil en el contexto educativo de la formación de maestros.

El estudio de Limón y Santillana (2009) es una evaluación de los resultados de la movilidad de estudiantes normalistas del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), la cual se ubica en la Ciudad de Puebla, México durante los períodos 2016-2017, 2017-2018. El instrumento que utilizaron para el análisis de las experiencias fue la encuesta aplicada a 31 informantes clave.

Para el análisis de los resultados se extrajeron 107 unidades, las que se clasificaron dentro de cinco dimensiones: cultura, social, identitaria, personal; como unidades adicionales se incluyeron el uso de una segunda lengua y visión del mundo colocadas como parte de las dimensiones personal y social. Resultan relevantes los hallazgos en este trabajo debido a que muestra los aprendizajes que obtuvieron los estudiantes normalistas. Las categorías que destacaron fueron modelos y enfoques innovadores, autonomía profesional e investigación-docencia pertenecientes a la unidad académica (Limón & Santillana, 2009).

Los alumnos manifestaron la relevancia que tuvo para ellos experimentar un proceso formativo distinto en otra universidad y otro país, lo que les dio la oportunidad de conocer y aplicar nuevas Estrategias de Enseñanza Aprendizaje y demandó el desarrollo de otras técnicas de estudio al enfrentar exigencias de una práctica docente en condiciones culturales distintas, así como conocer nuevas formas de Organización Escolar y el desarrollo de prácticas contextualizadas; también dieron importancia a la investigación-docencia como un proceso fundamental y una diferencia formativa entre la institución de origen y receptora (Limón & Santillana, 2009).

Se destacan aportes del trabajo de Limón y Santillana (2009) a la presente investigación debido a que existen similitudes: el enfoque es el análisis de las experiencias de movilidad estudiantil de estudiantes normalistas, se centra en la formación docente, identificando dimensiones como cultura, social, identidad y personal. Además, se aborda la importancia del conocimiento de nuevas Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y la influencia en la práctica docente. Por lo tanto, se pueden rescatar algunos elementos como nuevas estrategias y conocimientos que contribuyan a la discusión y a la interpretación de las narrativas.

El trabajo de investigación de Simoni y Santillana (2013) relata la experiencia de movilidad académica y estudiantil de las once escuelas normales de Puebla, México. El programa de movilidad se implementó en el año 2009, al respecto detecta como problema inicial que se planteó como una acción aislada, la cultura normalista no es la dedicada a gestionar estos espacios académicos, y poco considerada en los planes de desarrollo institucional, factor que ha limitado la posibilidad de darle seguimiento, así como diversificar las experiencias académicas de aprendizaje de los estudiantes y profesores de educación superior, ha condicionado la posibilidad de fortalecer las escuelas inclusivas y aulas inclusivas de la educación superior.

Simoni y Santillana (2013) concluyen sustentando que la movilidad académica y estudiantil representa un alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad académica de las Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales al promover la diversidad y fortalecer el entendimiento intercultural y la construcción de un clima de acercamiento mutuo; es una estrategia a nivel regional, nacional e internacional que promueve la excelencia profesional y educativa, la visita a otras fuentes potenciales de formación profesional, la posibilidad de valorar la calidad de otras instituciones y de la propia, el desarrollo de habilidades de convivencia, la mejora en los sistemas de trabajo, el descubrimiento de capacidades de aprendizaje y adaptación, plantea la posibilidad de enlazar a las IES por el desarrollo e interés de diversas áreas de conocimiento.

El trabajo de Simoni y Santillana (2013) tiene aportes a la presente investigación debido a que analiza la implementación del programa ante dificultades por una falta de gestión, la movilidad académica no estaba integrada adecuadamente en la cultura institucional, limitando así las posibilidades de seguimiento y diversificación de las experiencias académicas. Lo anterior resulta relevante para considerar cómo la movilidad estudiantil puede ser una estrategia para mejorar la calidad de la educación, y cómo la gestión y el enfoque institucional podrían influir en la efectividad de estas iniciativas, por lo tanto, se pueden recuperar elementos importantes para una propuesta de política educativa.

En otro estudio, Viera (2017) da a conocer la investigación parcial en el Instituto Superior del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO) que busca valorar las experiencias vivenciadas por los alumnos normalistas que han participado en la Movilidad



Académica nacional e internacional. Por otra parte, rescata las sugerencias de los estudiantes encuestados para la mejora del programa de movilidad, entre las que destacan: tener conocimiento previo del país que los va a recibir, organización directa con las instituciones, garantizar el dominio de una segunda lengua y formas de acreditación; así como las fortalezas de un desarrollo de habilidades como comunicación, desempeño frente a grupo, adaptación de otros contextos, manejo de estrategias didácticas y trabajo en equipo.

Las aportaciones del trabajo de Viera (2017) son las sugerencias de los encuestados, lo que podría ser útil para identificar áreas de mejora en el presente estudio, debido a que tienen similitudes con el planteamiento del problema y las dificultades detectadas en la convocatoria Proyecto Paulo Freire. El desarrollo de habilidades son características que coinciden con lo que se ha observado en el análisis de las entrevistas en la movilidad estudiantil de las escuelas normales en San Luis Potosí. Por lo tanto, la información podría fortalecer la presente investigación al proporcionar directrices para proponer mejoras en la movilidad estudiantil y entender los beneficios específicos que conlleva esta experiencia para los alumnos normalistas.

En el estudio de Arriaga, Cabrera y Enríquez (2018) sistematizan la experiencia de 15 estudiantes de distintas escuelas normales de México que participaron en el Programa de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” durante las estancias en Cuba, Colombia, Uruguay y Brasil. Lo anterior, derivado del Seminario Jaime Torres Bodet organizado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la cual convocó a 60 estudiantes normalistas.

Arriaga, Cabrera y Enríquez (2018) concluyen que las opiniones incisivas de los estudiantes normalistas que participaron en movilidad, sobre muchos de los temas que conducen la discusión sobre nuestro sistema educativo- la formación de maestros, la evaluación, la importancia del docente como agente de cambio y como líder, entre otros- incentivaron un ambiente propicio para la crítica propositiva, aquélla que va acompañada de alternativas de mejora. Esto permitió resaltar la importancia de la innovación educativa.

Las aportaciones de Arriaga, Cabrera y Enríquez (2018) a este trabajo son muy importantes, debido a que, en los relatos los estudiantes muestran sus reflexiones respecto a las similitudes y diferencias en la enseñanza entre los países (receptor y emisor) y al compartirlo sugieren aspectos para el análisis. La metodología que utilizaron es la investigación narrativa, aunque no se menciona de manera explícita, lo que coincide con el enfoque en el presente estudio y puede brindar puntos de comparación valiosos en cuanto a las experiencias de movilidad.

El énfasis en las reflexiones de los estudiantes normalistas sobre las diferencias y similitudes en la enseñanza entre los países involucrados y el fomento de un ambiente para la crítica propositiva e innovación educativa podría ofrecer una visión enriquecedora para la presente investigación.

En el trabajo de Montes (2018) se establece como propósito dar a conocer los avances de la implementación de programas de movilidad académica en las escuelas normales, que de 2015 a 2018 se han operado en los ámbitos nacional e internacional, en el marco de las políticas educativas impulsadas por la actual Administración Pública Federal.

En el estudio se menciona que no se habían incluido a las escuelas normales en estas prácticas de cooperación educativa y que uno de los objetivos es internacionalizar a las escuelas normales como verdaderas instituciones de educación superior, ante lo que cabe preguntar ¿antes que no participaban en estas actividades no eran consideradas como verdaderas IES? Y contribuye a la discusión de las dinámicas o requisitos que imponen otras IES para entrar en el campo (Montes, 2018).

El trabajo de Montes (2018) ofrece una perspectiva valiosa sobre la inclusión de las escuelas normales en prácticas de cooperación educativa y en la internacionalización, un tema que también se vincula con la presente investigación sobre la movilidad estudiantil. Además, plantea la transformación de las escuelas normales para que sean consideradas verdaderas instituciones de educación superior; esta perspectiva coincide con la discusión sobre la evolución y el reconocimiento de las escuelas normales en el contexto educativo y su participación en prácticas de movilidad académica planteados en el presente trabajo. Los aportes podrían contribuir a

entender los requisitos y dinámicas que rigen la participación de estas escuelas en programas de movilidad.

El estudio de Salazar, Iribe y Urbina (2018) recauda las experiencias de movilidad a través de las narrativas de siete estudiantes que realizaron una estancia en Canadá, quienes estudian la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda en Ciudad Victoria, Tamaulipas y laboran como maestras de inglés de Preescolar en el sector privado y público.

El problema detectado es el bajo rendimiento de las alumnas en el curso de inglés teniendo altos índices de reprobación durante los ciclos escolares 2012 a 2014, ante lo que se implementaron acciones dentro de la institución a partir del ciclo escolar 2014-2015 para fortalecer el trayecto formativo, una de ellas fue las oportunidades de becas, implementadas por la DGESE para movilidad estudiantil (Salazar, Iribe & Urbina, 2018).

Salazar, Iribe y Urbina (2018) concluyen comentando que el vínculo entre los cursos del Trayecto de Práctica Profesional con el curso de inglés ha permitido que los estudiantes desarrollen competencias docentes que les son de utilidad durante la práctica docente. La movilidad internacional incorpora a la institución representaciones de prácticas más dinámicas e innovadoras y práctica profesional adecuada para atender los requerimientos en materia de educación.

El trabajo de Salazar, Iribe y Urbina (2018) tiene aportes a la tesis, debido a que similar al caso de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, la presente investigación podría beneficiarse con elementos que aportan al análisis de cómo las oportunidades de movilidad influyen en el fortalecimiento del proceso de formación de los estudiantes de escuelas normales, especialmente en áreas relacionadas con la enseñanza. La diferencia es que el estudio se enfoca en el modelo de competencias; la presente tesis se centra en el de transformación social. Sin embargo, proporciona una visión sobre cómo la movilidad estudiantil puede fortalecer habilidades docentes.

El trabajo de Hernández y Sántiz (2019) analiza las políticas de internacionalización de la educación superior, así como las exigencias que se atribuye a la formación inicial docente

intercultural en México a partir de las reformas curriculares y el proyecto de transformación (2015-2018) de las escuelas normales en México.

Hernández y Sántiz (2019) concluyen mencionando que la participación de chiapanecos en el programa de movilidad a nivel nacional es poco representativa, ya que constituye 32 personas de los cuales 27 son estudiantes, en comparación con el total de 1,326 becarios en los distintos programas a nivel nacional. A lo que los autores califican como una “brecha de oportunidades para alumnos indígenas en los programas de movilidad” (p. 6).

Además, Hernández y Sántiz (2019) reflexionan respecto a que muchos estudiantes indígenas no solo se enfrentan a la pobreza, la marginación y la discriminación, sino además a la falta de oportunidades para continuar sus estudios en todos los niveles, las Escuelas Normales de Chiapas reciben alumnos de lugares muy alejados, por lo que las experiencias de movilidad abrieron las expectativas y reposicionaron de forma crítica a los estudiantes.

El conocer universidades de otros contextos afirma en los estudiantes la otredad (término que será abordado más adelante en esta tesis), al mencionar en repetidas ocasiones que las Normales en nada se parecen a las universidades, las Escuelas Normales pasaron a ser instituciones de educación superior a través de un proceso de profesionalización, sin embargo, no pierden su esencia particular. El trabajo de investigación de Hernández y Sántiz (2019) contribuye al análisis de la situación actual de los normalistas de origen indígena y las dificultades a las que se enfrentan para acceder a este tipo de oportunidades, lo cual puede ayudar a explicar la situación de algunas normales que su participación en estos programas ha sido nula durante el periodo estudiado.

Aguilar (2020) realiza una investigación acerca de la participación que tuvieron estudiantes normalistas en el programa de movilidad internacional “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la Organización de Estados Iberoamericanos y el programa de becas en Francia. El estudio es de corte cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario socioeconómico a 26 estudiantes normalistas de escuelas normales rurales y urbanas y se entrevistaron a funcionarios relacionados con este tema.

La investigación de Aguilar (2020) se enfoca en analizar el desarrollo de aspiraciones y habilidades a posteriori en la estancia de movilidad. Como principal hallazgo resulta que los

estudiantes que tienen mayor capital cultural, económico y *habitus* hacia la investigación al regresar fueron quienes tuvieron un particular interés por esta actividad.

La investigación anterior tiene como aporte al presente objeto de estudio la identificación de la influencia del origen de los estudiantes con la manera en la que perciben la vivencia actual. Lo que puede ser analizado con los conceptos de *habitus* y capital cultural, económico y social acuñados por Bourdieu (1990) y que son definidos en esta tesis. El *habitus* en que se desenvuelven los estudiantes, incide al viajar a otros países, pues forma parte de su capital cultural, social y económico heredado tiene como consecuencia la búsqueda de estas experiencias, tema que será abordado en el tercer capítulo de esta tesis.

Castro y Rangel (2020) realizan una investigación documental y descriptiva referente a la implementación de los programas de internacionalización de la educación superior en las escuelas normales, señalando que se enfrentan grandes retos principalmente desde lo curricular y en las políticas públicas. Se presenta un análisis de datos cuantitativos de la movilidad estudiantil a nivel mundial, en nuestro país con la revisión de la Encuesta PATLANI y la base 911; y particularmente en las escuelas normales describiendo las políticas implementadas y las becas que han sido ofertadas.

Castro y Rangel (2020) argumentan que con base en la experiencia de otras IES, las escuelas normales mexicanas tienen oportunidad de incursionar en el ámbito de la movilidad académica y de sentar las bases de los programas de institucionalización para lo que necesitan en primer lugar, plantear las razones por las que se desea implementar estos programas para que resulte como incentivo; posteriormente, replantear sus planes institucionales de largo plazo integrando perspectivas de orden académico, estructural y financiero; por último generar conciencia y sensibilidad entre la comunidad normalista de la importancia de estas políticas.

El estudio de Castro y Rangel (2020) tiene similitud con la presente tesis en la descripción histórica de la implementación de las políticas de movilidad académica en las escuelas normales de manera reciente en comparación con la trayectoria de las instituciones de educación superior en las que se habían iniciado con antelación, lo que se aborda en el apartado de antecedentes. El principal aporte que tiene este estudio es la propuesta de la necesidad de concientizar a la

comunidad de las instituciones formadoras de docentes para que descubran las razones institucionales y los beneficios de estos programas y replanteen la planeación de estos programas enfocándose en la gestión, aspectos curriculares y académicos para lograr una mejora de los procesos.

En el trabajo de investigación de Buendía, Guzmán y Miller (2021) se analizan las experiencias de movilidad académica internacional de estudiantes de escuelas normales públicas de México durante el periodo de 2016 al 2019, con el objetivo de “encontrar tendencias generales que resulten significativas, pero fundamentalmente, identificar áreas de oportunidad, propuestas de mejora y líneas de acción” (p. 2).

Buendía, Guzmán y Miller (2021) realizan una caracterización de los estudiantes normalistas que han participado en este periodo, mencionan que predominan las mujeres: 189 mujeres (84%) y solamente 36 hombres (16%), en promedio tenían 21 años con una desviación de 1.9 años, destacan los estados de origen: Estado de México, Baja California y Sonora.

En cuanto a las experiencias académicas, Buendía, Guzmán y Miller (2021) encuentran tres tipos de aprendizajes: 1) el conocimiento de nuevos sistemas educativos que transformaron su visión de los procesos educativos y del ser maestro; 2) conocimiento de algún método o herramienta particular y 3) desarrollo de habilidades comunicativas y/o cognitivas; en cuanto al aspecto personal, destacan los siguientes aspectos: 1) crecimiento personal; 2) autoconocimiento y 3) reafirmación de la identidad.

Afirman las autoras Buendía, Guzmán y Miller (2021) que es una oportunidad de crecimiento académico y personal que les permite ampliar su capital cultural y social que no fue heredado. Busca socializar las experiencias de los estudiantes que participaron en este programa desde dos dimensiones: la organizacional y la pedagógica.

La propuesta de Buendía, Guzmán y Miller (2021) resulta útil, se podrían recuperar datos importantes de las instituciones formadoras de docentes a nivel nacional. Existen similitudes con la presente investigación: se estudia el mismo programa, contexto, periodo y es un referente teórico el capital cultural de Bourdieu (1987). Lo anterior proporciona elementos para el análisis con el caso de San Luis Potosí. Así mismo, existe una coincidencia con la postura de las autoras en que,

de no tener acceso a un viaje de estudios con recursos propios, las becas ofertadas son una oportunidad para que puedan involucrarse en estas actividades.

El estudio de Altamirano, Soto y Corona (2021) de corte cualitativo y método fenomenológico es sobre las experiencias de movilidad de 32 estudiantes normalistas del estado de Sonora, enfocándose en el análisis de tres dimensiones: personal, sociocultural y académica. Con el método fenomenológico analizaron los textos producidos por los becarios a posteriori la estancia. Del análisis de los resultados, determinaron que la experiencia fue transformadora y les permitió a los estudiantes aprender de contextos socioculturales diversos, desarrollar competencias interculturales y aprender de docentes con perfiles distintos.

Aunque se trata de una investigación parcial la de Altamirano, Soto y Corona (2021), tiene aportaciones importantes con respecto al análisis de la experiencia de movilidad de estudiantes normalistas considerándola como transformadora. Coincide con un aspecto de esta tesis, por lo que podría ser relevante evaluar los hallazgos realizados y comparar con la interpretación de las narrativas para el caso de los normalistas potosinos.

Limón, Santillana y Herrera (2021) buscan recuperar el significado que le atribuyen 53 estudiantes normalistas de la Licenciatura de Educación Inicial Preescolar, Primaria, Telesecundaria, Física y Especial que participaron de alguna beca de movilidad en los ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2019-2020 a la experiencia de movilidad estudiantil a través de esta investigación de corte cualitativo y enfoque fenomenológico.

Los principales hallazgos de Limón, Santillana y Herrera (2021) son que los normalistas eligen la institución receptora que fortalezca sus conocimientos y les dé prestigio curricular; han podido comparar sus competencias con las que tienen compañeros en el país de destino y a partir de ser conscientes de áreas de oportunidad, poder desarrollar estas habilidades. Después de la experiencia, valoran la interculturalidad y tienen otra visión acerca del mundo.

La investigación de Limón, Santillana y Herrera (2021) tiene aportaciones importantes debido a que permite conocer la percepción, intereses e intenciones de los becarios normalistas para participar en los programas de movilidad estudiantil, brindando conocimientos e información relevante acerca del tema. Existe una diferencia con el caso de estudiantes normalistas de San Luis

Potosí, debido a que los potosinos han manifestado en las entrevistas que no se respetaron los intereses de viajar algún país en específico. El texto podría contribuir de manera significativa a enriquecer el presente estudio.

Aguilar y Flores (2019) realizan una investigación con enfoque cuantitativo de las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE), durante su participación en la estancia de estudios en instituciones de educación superior nacionales e internacionales, con el objetivo de analizar si el programa de movilidad académica repercute en el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

El instrumento utilizado por Aguilar y Flores (2019) fue la encuesta y se aplicó a alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria en referencia a tres variables a) Desarrollo de Habilidades de los alumnos; b) Calidad del apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad, y c) Importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación. Los resultados obtenidos son que los estudiantes manifiestan una falta de seguimiento y comunicación; además, expresaron que fue una experiencia de aprendizaje que les permitió practicar el idioma inglés, la habilidad para hablar en público, socializar y trabajar en equipo.

El trabajo anterior tiene una aportación a la actual investigación en el sentido en que, a diferencia de otros estudios, en este se muestra una inconformidad de parte de los estudiantes en cuanto al apoyo y seguimiento de parte de los directivos, los aspectos positivos que resaltan los alumnos son diferentes a otros que se habían presentado en las investigaciones revisadas. Lo anterior puede brindar puntos de comparación valiosos en cuanto a la percepción de los estudiantes normalistas en referencia a las experiencias de movilidad estudiantil.

En conjunto, estos estudios han ampliado la comprensión de la movilidad estudiantil en el ámbito normalista, evidenciando cómo influye en la formación académica y profesional de los estudiantes y docentes de las escuelas normales, resaltando tanto sus beneficios como las áreas para la mejora. Estos análisis han contribuido significativamente a la discusión en torno a la calidad y eficacia de la movilidad estudiantil en el ámbito de la formación de maestros.

En las conclusiones, los autores citados destacan la aportación de la movilidad al aspecto académico, a través del conocimiento de enfoques y modelos innovadores, el desarrollo de



habilidades como autonomía profesional, de investigación y docencia, entre las que destacan la comunicación, desempeño frente a grupo, trabajo en equipo, adaptación de otros contextos; además, resaltan el papel de la movilidad académica y estudiantil como una alternativa para elevar la calidad y competitividad académicas de las instituciones.

Como parte de sus resultados incluyeron las reflexiones de los estudiantes participantes, quienes por una parte hicieron sugerencias para mejora del programa de movilidad (que se tenga previo conocimiento del país que los va a recibir, mayor organización entre las instituciones receptora y de origen y formas de acreditación) y por otra, compararon contextos e instituciones sobre temas del sistema educativo, formación de maestros, evaluación, entre otros. Hicieron una crítica a la movilidad, como lo fue el caso de la brecha de oportunidades que viven las escuelas normales chiapanecas, de las que la mínima representación de estas instituciones en la movilidad estudiantil es sólo un reflejo.

La aportación a este trabajo es la oportunidad de conocer la experiencia de estudiantes del ámbito indígena, las motivaciones, su contexto sociocultural y la manera en la que influye en la toma de decisiones y en la propia experiencia. Una de las escuelas normales de la entidad es de contexto indígena y no tuvo participación durante el periodo estudiado, por eso es de suma importancia este trabajo.

Las investigaciones de movilidad académica en el ámbito normalista que se abordaron en este apartado concluyen que los aportes de la movilidad a la formación inicial docente son los conocimientos de otras estrategias de trabajo, práctica en condiciones culturales distintas, habilidades de comunicación, desempeño frente a grupo, adaptación en otros contextos, trabajo en equipo, reflexión y comparación de sistemas educativos y propuestas de mejora, tanto al ámbito educativo como al programa. Otros estudios se enfocaron en una visión neoliberal, mencionando que resulta una opción viable para elevar la competitividad y la calidad académica.

Ninguno de estos estudios analizó la movilidad desde una teoría crítica, con la que se analice la movilidad como un dispositivo, estrategia de poder implementada a modo de un indicador de calidad, la carencia de democracia en el proceso de ingreso; tampoco situaron el paradigma en el que se concentra la movilidad, si promueve la competitividad o la transformación

social. Por lo tanto, la presente investigación tiene una línea que podría tener aportaciones al estado de conocimiento.

### **El problema de investigación: Movilidad, internacionalización y transformación**

Como se observa en el apartado de antecedentes, en las escuelas normales la movilidad académica se ha construido como un elemento relevante en la política educativa. La antes Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) ha impulsado esta actividad con el objetivo de que enriquezcan el bagaje cultural y social, brinde experiencias significativas y permita analizar, investigar y conocer los métodos de trabajo para plantear nuevas cuestiones con el fin de proponer mejoras en la labor educativa en condiciones reales de trabajo (DGESPE, s.f.).

Sin embargo, se detectan problemas para que se logre potenciar la contribución de la movilidad estudiantil a la formación de los alumnos, cumplir con los objetivos por los que fue implementada y conseguir una transformación de la sociedad a partir de la acción educativa. La primera dificultad es que, si bien se otorgan becas por parte de la Secretaría de Educación Pública, como se presenta en la Tabla 4, éstas son escasas en comparación con la matrícula a nivel nacional. Lo que resulta una participación en movilidad estudiantil del 0.18% en el 2016, 2.43% en el 2017 y el 0.56% en el 2018 del total de estudiantes en las escuelas normales públicas de México.

**Tabla 4.**

*Movilidad en las escuelas normales públicas de México*

	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Becas otorgadas a las escuelas normales públicas del país	185	579	489
Matrícula de estudiantes de las escuelas normales públicas del país	104213	23856	87740

Porcentaje de becas en comparación con la matrícula	0.18%	2.43%	0.56%
---	-------	-------	-------

*Nota.* Fuente: Datos de la SEP et al., 2016, 2017, 2018 & 2019.

A nivel estatal, como se puede observar en la Tabla 5, la diferencia entre las becas que fueron otorgadas y la cantidad de población estudiantil en las escuelas normales públicas durante los años 2016, 2017 y 2018 es aún más notoria. Únicamente representa el 0.129% en el primer año, el 0.804% en el segundo y 0.203% en el tercero. Lo que significa una desigualdad de oportunidades, si se considera que algunos estudiantes no podrían participar en la movilidad estudiantil sin un apoyo económico de este tipo.

### **Tabla 5.**

*Movilidad estudiantil en las escuelas normales de San Luis Potosí*

	2016			2017			2018		
Total de estudiantes	2	0	9	1	0	6	3	0	10
Matrícula	6956			746			4931		
Porcentaje	0.129%			0.804%			0.203%		

*Nota.* Fuente: Datos del Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

Sobre este respecto, Didou (2017) advierte que es importante democratizar las oportunidades de acceso a la movilidad en América Latina y el Caribe (ALC), lo que no ha sido prioridad para las Instituciones de Educación Superior y los gobiernos, debido a que consideraron más bien la internacionalización como un indicador de calidad, conforme a lo que es fácil de medir más que en el mejoramiento de los procesos y de los resultados.

Un segundo punto es que no existe una capacitación previa en la que se den a conocer los objetivos, lo que se espera de los estudiantes, cómo deben generar las sugerencias e ideas a la transformación de su entorno educativo, únicamente se les brinda una plática breve; tampoco en

la convocatoria se especifica, aunque sí se exige la entrega de un informe y la manera en la que se van a socializar los resultados (SEP, et al., 2019).

Un tercer aspecto es que los requisitos de las convocatorias exigen ser alumno regular y tener un promedio mínimo, esto es útil para determinar si los estudiantes seleccionados son responsables y dedicados al estudio, pero no se les solicita un proyecto para la mejora educativa, tampoco se busca un perfil de personas que estén interesadas en proponer una transformación en su práctica docente y en la sociedad en general (SEP, et al., 2019).

En cuarto término, los estudiantes no eligen la institución en la que van a realizar la movilidad, se les informa días antes de su traslado, en ocasiones no es el mismo plan de estudios, ni Licenciatura, lo que implica que no conozcan con anticipación lo que van a aprender y que no está basado en sus aspiraciones e intereses.

El quinto problema es que las estancias de movilidad a través del Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire son de 3 meses, esto permite que los estudiantes conozcan métodos, sistemas educativos y culturas distintas. Aunque no es suficiente para lograr que los investiguen, analicen y reflexionen con profundidad para aprender de ellos, generar propuestas de mejora en la labor educativa en condiciones reales de trabajo, adquieran experiencia para una inserción laboral; tampoco para lograr una transformación en la formación profesional y personal en los estudiantes y un compromiso social y para el desarrollo educativo de su localidad.

Por último, durante el periodo 2016-2019 solo participaron estudiantes de tres de cinco escuelas normales públicas de San Luis Potosí. Esta situación genera diversas implicaciones que vale la pena explorar y comprender. La participación desigual entre las escuelas normales sugiere la existencia de desigualdades en el acceso a oportunidades educativas y formativas.

Por lo tanto, se consideran ambiciosos los objetivos por los que ha sido implementada la movilidad académica en las escuelas normales públicas, hace falta replantear y analizar las razones por las que fue implementada para que haya congruencia con la manera en la que se lleva a cabo en la práctica y que se le dé el seguimiento y evaluación oportunos al programa con la finalidad de determinar si los propósitos se están cumpliendo. Al ser de reciente creación, es importante

considerar que existen todavía áreas de oportunidad que se deben tomar en cuenta para mejorar la convocatoria.

La movilidad en las escuelas normales se enfrenta a dos posibilidades: por una parte, puede ser un dispositivo para la transformación educativa y social que lleve a que los estudiantes se cuestionen, analicen, reflexionen y sean críticos tanto de su propia práctica, como de las situaciones sociales en las que se desarrolla; y por otra, únicamente ser un reproductor de las condiciones impuestas por el sistema hegemónico que se sostiene desde las instituciones para posicionarse y obtener prestigio, generando estudiantes con interés competitivo y adeptos de la meritocracia, debido a los vicios que se mencionan anteriormente y no se genere ningún cambio.

La experiencia de los alumnos que salen de movilidad ha sido muy poco estudiada y uno de los problemas que esto genera es que no se conocen cuáles son los aportes a la formación de los estudiantes, qué cambios y en qué sentido se perciben en el discurso de aquellos que tuvieron esa oportunidad, en qué aspectos contribuye a formar estudiantes con espíritu transformador.

Al respecto, se genera la siguiente interrogante: ¿En qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas de San Luis Potosí, como base para la transformación social y de su práctica docente o a la reproducción de estructuras sociales existentes?

## **Formulación del problema**

### ***Objeto de estudio***

La contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí: entre la transformación social o la reproducción del modelo de competencia.

### ***Preguntas de investigación***

- ✓ General

- ¿En qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas, como base para la transformación social y de su práctica docente o a la reproducción de estructuras sociales existentes?
- ✓ Específicas
  - ¿Cuáles son los acontecimientos que definen y/o caracterizan la experiencia de movilidad del estudiante normalista?
  - ¿Qué elementos de la experiencia de movilidad contribuyen a la transformación de la práctica pedagógica del estudiante normalista?
  - ¿Cómo incide la fuerza de la reproducción del contexto normalista en las posibilidades de transformación que la experiencia de movilidad genera como dispositivo pedagógico?

### ***Supuesto***

- ✓ La experiencia de movilidad estudiantil contribuye a la formación de profesores normalistas. Se configura desde el dilema: la posibilidad de transformación de su práctica pedagógica y la reproducción de las condiciones institucionales preexistentes en el contexto normalista.

### ***Propósitos***

- ✓ General
  - Indagar en el sentido en el que la experiencia de movilidad contribuye a la formación de profesores normalistas: para la transformación social y de su práctica docente o a la reproducción de estructuras sociales existentes.
- ✓ Específicos
  - Identificar los acontecimientos que permiten caracterizar la experiencia de movilidad estudiantil en las escuelas normales.

- Comprender los elementos de la experiencia de movilidad que contribuyen a la transformación de la práctica pedagógica del estudiante normalista.
- Identificar la manera en la que incide la fuerza de la reproducción del contexto normalista en las posibilidades de transformación que la experiencia de movilidad genera como dispositivo pedagógico.

### **Justificación**

El proceso de globalización ha obligado a las instituciones educativas a realizar intercambios de profesores y estudiantes. La movilidad estudiantil es una de las principales estrategias utilizadas de cooperación educativa y colaboración entre instituciones y una importante política implementada por gobiernos con respecto a la internacionalización de la educación y en materia de desarrollo.

Las escuelas normales han incursionado de manera reciente en la dinámica, por iniciativa del gobierno federal para enriquecer las habilidades culturales, la adquisición de nuevos lenguajes, el conocimiento de otras formas de trabajo para proponer mejoras derivadas de otros contextos (DGESPE, s.f.).

Por lo que es pertinente, significativo y factible buscar conocer cuál es la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil en la formación de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí y cuál es la aportación en generar elementos clave en el proceso de transformación social y por ende el campo de la educación o si sólo influye en reproducir las mismas prácticas que se han desarrollado, no sólo en las escuelas normales, una educación que no ha podido dejar atrás el conocimiento dogmático, positivista, memorista, individualista y meritocrático que priva en las instituciones de educación superior.

Los resultados podrán aportar al campo de la investigación en un tema que ha sido poco abordado en las escuelas normales del país. Conjuntamente, podrá colaborar al debate teórico con respecto a la efectividad de los programas de cooperación educativa.

### Capítulo III

#### Diseño de la Investigación a Nivel Epistemológico y de Método

Los fundamentos teóricos en los que se respalda el análisis de esta investigación son la Sociología de la Experiencia propuesta por Larrosa (2009) y Dubet (2010), la internacionalización de la educación superior desde Didou (2006 y 2017), el enfoque de transformación social de Warner (1992, como se citó en Qiang, 2003; Bustos y Vega, 2015), la formación docente de Yurén (1999 y 2005), el concepto de dispositivo de Foucault, la perspectiva de Echeverría (1998 y 2010) y Giménez (2003 y 2009) con respecto a cultura e identidad, los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1996) en referencia a la Reproducción y la pedagogía crítica, desde el enfoque de la alfabetización liberadora o concientizadora de Freire (2005).

En cuanto a la metodología, considerada como la ciencia que proporciona la estrategia y permite dirigir el proceso para que la investigación sea eficiente y eficaz, la cual está conformada por una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí (Cortés e Iglesias, 2004), también es abordada en este capítulo. La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, desde la tradición de la corriente crítica, utilizando para ello el método biográfico – narrativo.

#### Fundamentos teóricos y conceptuales

Para definir el concepto de movilidad estudiantil, es importante diferenciarlo con los términos movilidad académica e intercambio. La movilidad académica es definida como el desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos a instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos o proyectos de investigación particulares. Intercambio académico implica reciprocidad. Dentro del término de movilidad académica se encuentra la movilidad estudiantil que se refiere exclusivamente a los alumnos (Allende y Morones, 2006; García, 2013; Madarro, 2011).

En este sentido el concepto clave del objeto de estudio es la movilidad estudiantil. Es menester realizar la diferenciación con el término de movilidad académica e intercambios, debido a que algunas personas los utilizan como sinónimos, aunque no lo son. En la política educativa de las escuelas normales públicas de México es recurrente la utilización de movilidad académica,



presente en las convocatorias de becas ofertadas por la Secretaría de Educación Públicas a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, debido a que están abiertas a incluir tanto a docentes como alumnos, en ocasiones directivos; así mismo se encuentra en diversos estudios e investigaciones, algunas de ellas han sido citadas en el presente estudio, sin embargo, cabe hacer la aclaración de que el presente estudio está enfocado a la movilidad de estudiantes.

En los conceptos, propósitos y estudios de movilidad estudiantil que han sido planteados por instituciones educativas y distintos autores destacan las ventajas que esta actividad otorga a los participantes y se relacionan con el objetivo trazado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

García (2013) mencionó que la movilidad es una oportunidad para convivir con formas de trabajo académico y formación profesional diferentes y exitosas y aprender de ellas; para acercar culturas, estilos de vida y lenguajes; intercambiar resultados de investigaciones, conocimientos e información relevante; así como ampliar la visión de los estudiantes a través del contacto con expresiones diversas de la realidad mundial.

La movilidad estudiantil en las escuelas normales de San Luis Potosí ha otorgado conocimientos y aprendizajes diversos a los alumnos de culturas y contextos, así se muestra en las narrativas de las experiencias de los becarios. La definición de García (2013) tiene coincidencia con el primer enfoque intrínseco en el objeto de estudio: La contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí: entre la transformación social o la reproducción del modelo de competencia. El segundo se muestra en la definición de Humberto, Flores y Pérez (2008) que se describe a continuación.

La movilidad, por otra parte, es considerada como una importante actividad que implementan las Instituciones de Educación Superior para incrementar las competencias profesionales y alcanzar una mejor y más rápida inserción en el sector laboral de sus egresados (Humberto, Flores y Pérez, 2008).

Los conceptos planteados por las instituciones y autores muestran distintas miradas de los beneficios de la movilidad estudiantil y de las causas que motivan su implementación en la

educación. Algunas definiciones y propósitos, por una parte, se enfocan en el aprendizaje de conocimientos y habilidades enfocados a la transformación social; otros en cambio tienen una visión al desarrollo de competencias para la inserción laboral.

De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2013), la movilidad estudiantil tiene el objetivo de fortalecer la formación profesional de los alumnos y enriquecer sus perspectivas sociales y culturales, para un mejor desempeño en el campo laboral. En las Escuelas Normales es considerada la movilidad estudiantil como un aspecto indispensable de la formación de los estudiantes. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, s.f.) ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) ha impulsado la movilidad con el objetivo de que esta actividad enriquece el bagaje cultural y social, brinde experiencias significativas y permite analizar, investigar y conocer los métodos de trabajo para plantear nuevas cuestiones con el fin de proponer mejoras en la labor educativa en condiciones reales de trabajo (SEP, 2008 y 2016).

Sin embargo, a pesar de la variedad de conceptos encontrados, para este trabajo se tomará en cuenta la definición de la UNAM (2013), la cual está enfocada a la contribución de la movilidad estudiantil a la formación profesional a través de la movilidad estudiantil y desde luego, la definición de la DGESPE ahora DGESuM, es importante debido a que es la institución encargada de coordinar a las escuelas normales en el país.

La movilidad académica se considera como una actividad que forma parte de la internacionalización de la educación superior. La movilidad estudiantil es una dimensión estrella de la internacionalización en América Latina y el Caribe, es la actividad que las Instituciones de Educación Superior han apoyado más (Didou, 2017).

La internacionalización de la educación superior se refiere al proceso que promueve la cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) de diversos lugares del mundo; es decir, a la dimensión internacional de la educación. Desde hace años, la actividad más realizada ha sido la movilidad académica, aunque no es la única. Actualmente se puede hacer referencia a internacionalización del currículum, programas de titulación conjunta y doble, redes

de investigación, cursos en línea, conferencias, entre otros trabajos colaborativos. Existen una variedad de modelos.

Según Warner (1992, como se citó en Qiang, 2003; Bustos y Vega, 2015), existen tres modelos que se persiguen con la internacionalización de la educación superior: el primero, el modelo de competencia, se centra en incrementar la competitividad y posición de los estudiantes instituciones y país en la economía mundial de libre mercado. Perspectiva que coincide con lo que menciona Luchilo (2006), la movilidad estudiantil ha sido objeto de competencia entre países, existe una preocupación por el destino de los mejores y más brillantes.

En la era global, en la que los países y las instituciones educativas buscan tener una posición estratégica en el escenario internacional, siendo prestigiosos, con un reconocimiento y estatus, el modelo de competencia ha sido una mirada desde la que implementan la movilidad estudiantil y coincide con los objetivos de algunas instancias. Mientras algunos países buscan atraer a los estudiantes más destacados; los países de origen tienen la intención de que regresen los alumnos que cursaron estudios en el extranjero, ambos con una visión de competencia.

Didou (2006) menciona que pocas instituciones incluyen en sus objetivos vincular la movilidad con la profesionalización de la formación, la transferencia de competencias innovadoras o la redistribución social de oportunidades. La movilidad estudiantil sigue siendo, mayoritariamente, producto de elecciones individuales y de sectores de la población privilegiados y producto de capitales culturales y sociales acumulados en las familias. Desde los años noventa no se ha tenido una atención específica a la vinculación de la movilidad con los procesos de reforma educativa, ni un interés prioritario para la resolución de problemáticas propias, tampoco en evaluar en qué medida las cooperaciones mejoraron los desempeños de los sistemas de educación superior. Además, el acceso a las becas es controlado por los patrocinadores, a través de convocatorias que filtran a los aspirantes por nivel, área disciplinaria, tipo de establecimientos y grupo de objeto, que lo vuelve más transparente pero no más equitativo.

El modelo de competencia promueve la desigualdad cada vez más latente entre las poblaciones que no pueden tener acceso a estas oportunidades, debido a que las convocatorias seleccionan a los estudiantes en un sistema de meritocracia que deja fuera a alumnos que por sus

condiciones no tienen la posibilidad de contar con algunos requisitos como lo es el pasaporte, la visa que implican un costo para el trámite; algunos jóvenes no pueden mantener un promedio alto debido a que se ven forzados a trabajar por su condición económica; el idioma en múltiples ocasiones se requiere una inversión adicional en alguna institución privada para alcanzar el nivel requerido de dominio de la lengua.

El segundo modelo, el liberal, considera que todo proceso de internacionalización debe ser la cooperación y entendimiento cultural; identifica como objetivo principal el desarrollo personal en un mundo cambiante y/o educación global para relaciones humanas y la ciudadanía. El tercero, se centra en la transformación social, modelo que sugiere que el objetivo más importante de la internacionalización es dar a los estudiantes profunda conciencia de situaciones internacionales e interculturales, relacionadas con justicia y equidad y darles las herramientas para trabajar activamente y críticamente hacia la transformación social (Warner, 1992, como se citó en Qiang, 2003; Bustos y Vega, 2015).

El segundo y tercer modelos están relacionados, coinciden en que la cooperación y el entendimiento cultura son fundamentales para el desarrollo. La tercera perspectiva añade los aspectos de la transformación social, pensamiento reflexivo-crítico y trabajo activo. Al rechazar la visión de la competencia se está evadiendo el sentido de supremacía del mercado y optando por una perspectiva más humanista y a favor del bien común. Siendo este último modelo en el que se pretende enfocar este trabajo, debido a que se relaciona con el propósito de la implementación de la movilidad en las escuelas normales.

El primero y segundo modelos de la internacionalización de la educación superior (competencias y transformación) contribuyen a tener un fundamento teórico que guía la presente tesis, al presentar dos perspectivas distintas por las que la movilidad es implementada y por lo tanto, los conocimientos, habilidades y valores interiorizados que se adquieren durante la experiencia de movilidad estudiantil pueden tener algunos de los dos enfoques, partir de estos modelos contribuye a dar respuesta las preguntas de investigación encaminadas a indagar ¿En qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas, como base para la transformación social y de su práctica docente o a la reproducción de estructuras sociales existentes?

### *La experiencia*

El objetivo general de la presente investigación es conocer la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí. La comprensión profunda del concepto de experiencia se convierte en un ejercicio enriquecedor al explorar las perspectivas de dos destacados pensadores: Larrosa (2009) y Dubet (2010), quienes aportan elementos y características importantes para el análisis de las narrativas.

Para Larrosa (2009) la experiencia es “eso que me pasa” (p. 13). El primer principio es el de alteridad, exterioridad o alineación. Es decir, es algo que no está en mi ámbito de control, no depende de mí, llega desde afuera. En el análisis de las experiencias de movilidad estudiantil existe un interés en conocer qué fue lo que les pasó a los estudiantes durante su estancia en el extranjero, cuáles fueron sus vivencias y acontecimientos que no son el resultado de los pensamientos, ideas, sentimientos o percepciones de los alumnos.

El segundo principio que menciona Larrosa (2009) para definir la experiencia es el de subjetividad, reflexividad o transformación. A partir de lo que me pasa, es mi decisión lo que hago con ese acontecimiento o lo que realizo a partir de lo que me sucede. Yo decido si lo convierto en un pasaje formativo por medio de la reflexión crítica, concientizar aspectos que me permitan crecer y desarrollarme como persona. Soy capaz de permitir que algo afecte mis palabras y mis pensamientos. La experiencia puede ser transformadora y generar en mí un cambio significativo.

En la presente investigación, se pretende conocer la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas y a la transformación de su práctica docente y de la sociedad. Es importante saber qué o quiénes son ese algo o alguien externo pero que produjo que sucediera algo con los becarios, que existiera un proceso subjetivo que cambiara las estructuras de pensamientos, creencias, ideas, sentimientos y que lleve a una metamorfosis mediante la reflexión crítica.

La primera parte del tercer principio de experiencia de acuerdo a Larrosa (2009) es el pasaje, en latín *ex/periri* significa peligro. Los estudiantes normalistas que participaron en la movilidad estudiantil tuvieron una travesía en otro país durante un periodo de tres meses, este camino recorrido tuvo aventuras y desventuras, aspectos positivos y negativos del exterior. Por lo

tanto, es importante recuperar las experiencias y esos acontecimientos que fueron subjetivados, reflexionados y los llevaron a una formación y transformación, o se quedaron en una reproducción de las prácticas existentes.

La segunda parte del tercer principio de experiencia según Larrosa (2009) es la pasión, considerando este último término como la acción de padecer, el sujeto de la experiencia es ese que permite que le pase algo. Los estudiantes normalistas son receptivos a atravesar por una serie de acontecimientos en el extranjero al decidir participar en la movilidad estudiantil, sin saber lo que les pasará, existe incertidumbre, pero quieren tener la aventura.

El cuarto principio de acuerdo a Larrosa (2009) es el de singularidad. Cada experiencia es distinta para cada quien. Los estudiantes normalistas que participaron en la misma convocatoria, incluso los que acudieron al mismo país y tuvieron acontecimientos similares, interpretaron, dieron significado y reflexionaron de manera diferente debido a que son únicos e irrepetibles. El sistema de creencias y la manera en la que ven el mundo es distinto.

El quinto principio es el de la incertidumbre y libertad (Larrosa, 2009). Aunque los normalistas que tuvieron una estancia de movilidad estudiantil ya habían escuchado de esta actividad, existía una duda de lo que iba a suceder cuando se subieran al avión, se trasladaran a otra nación, cuando vivieran en otro contexto; el efecto sorpresa estuvo presente y es lo que vuelve a la experiencia distinta a cualquier otra, eso es lo que lo vuelve un espacio libre.

Para Dubet (2010), la experiencia social no es una esponja que absorbe todo lo que pasa en el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo a través de categorías del entendimiento y de la razón. Esta actividad requiere la reflexión, ya que es un proceso cognitivo, de verificación de lo construido.

La diferencia entre los dos conceptos es que mientras Larrosa (2009) se refiere a lo que nos pasa, aunque explica que el sujeto es el que permite que le pase algo; Dubet (2010) por su parte hace alusión a la construcción de la experiencia por el individuo, suena como a algo que la persona elige. No obstante, ambos autores son puntuales al hacer énfasis en que no basta con el acontecimiento; la experiencia implica un proceso de entendimiento, razón y reflexión de lo acontecido.

Por lo tanto, no todo lo que nos sucede es una experiencia en los términos descritos. Se pueden vivir situaciones sin llevar a cabo un proceso consiente que, permanezca en una reproducción o en su defecto, se puede atravesar por un pasaje que favorezca la formación y la transformación del pensamiento, de la práctica docente y de la sociedad. Es de suma relevancia para el presente estudio recuperar la lectura que los normalistas dan de lo que les pasó y observar en los datos cualitativos si los estudiantes llevan a cabo un proceso reflexivo-crítico y de interpretación de lo vivido como se analizará en un apartado posterior.

Las ideas de Dubet (2010) se diferencian de la sociología clásica, cuyos precursores (Durkheim, Parsons, Elias) han sido considerados como funcionalistas, bajo el precepto enfocado en que la sociedad existe y está compuesta por individuos; por otra parte, toma distancia de los paradigmas actuales (Simmel, Schultz) centrados en el individuo. Propone una teoría intermedia, basándose en las ideas de Weber al definir la experiencia como una combinación de lógicas de la acción (conductas humanas con un sentido subjetivo definidas por relaciones sociales), mismas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema.

Otra discrepancia entre ambos conceptos es que Larrosa (2009) no hace referencia de manera específica al aspecto social, aunque sí al de alteridad o exterioridad por medio de lo que me pasa, que es algo distinto a lo que yo soy, lo que se interpreta incluye las relaciones sociales y todo lo externo. Dubet (2010) mientras tanto, lo puntualiza, mencionando que el individuo construye su experiencia socialmente, a través de la articulación con las estructuras sociales existentes, por medio de las relaciones, interiorización de valores y cultura.

Siguiendo a Dubet (2010), la experiencia tiene cuatro características: La primera es que “el actor no está completamente socializado” (p. 86). Esta característica se relaciona con la de singularidad de Larrosa (2009). Los becarios que participaron en las convocatorias Proyecto Paulo Freire y Proyecto Paulo Freire-Torres Bodet tuvieron oportunidad de pensar acerca del viaje, su experiencia es únicas e individual debido a que cada persona tiene características, deseos y percepciones que constituyen quienes son.

La segunda característica de acuerdo a Dubet (2010) es que la sociología de la experiencia “parte de la subjetividad de los actores (...), haciéndose mucho más subjetiva, la experiencia individual se vuelve mucho más social” (pp. 90 y 93). Nuevamente, este aspecto está presente en

el concepto de Larrosa (2009). Se refiere a la conciencia que los seres humanos tienen del mundo y de sí mismos; no se reduce únicamente a los sentimientos, alude a la libertad de los sujetos. En el análisis de las narrativas resulta significativo recuperar la percepción que los alumnos que participaron en movilidad tienen de los acontecimientos y de sí mismos, ya sea de manera negativa o positiva, vista como un drama, un desafío, un juego, un problema, expresando los contratiempos u obstáculos.

La tercera característica es que “la experiencia social no es ni una esponja, ni un flujo de sentimientos y emociones, no es la expresión de un sujeto puro, pues está socialmente construida” (Dubet, 2010, p. 93). La concepción del mundo social como algo único y coherente procede del trabajo del individuo que organiza su experiencia a partir de formas definidas. Los estudiantes normalistas se basan en lo que conocen, en sus pensamientos, creencias, cultura, identidad, valores que provienen del desarrollo personal que los ha vuelto quiénes son, todo esto influye en su percepción del mundo. Es por eso que no está completamente individualizada, aunque es a la persona a la que le pasa, se articula con las estructuras sociales definidas.

La cuarta característica de acuerdo a Dubet (2010) es que “la experiencia social es crítica (...), pues el individuo sólo puede evaluar su experiencia en relación a otros y a los debates normativos aparecidos en una situación” (p. 95). Los actores están siempre reconstruyendo una distancia en relación a sí mismos. Es decir, para lograr la construcción de la experiencia, se requiere un proceso de reflexión crítica; los seres humanos siempre toman distancia en relación a su propia experiencia y con respecto a la sociedad, crean debates fundamentándose en la normatividad establecida y se necesita un mayor análisis cuando las situaciones no son muy obvias. Tras cada acontecimiento puede existir una formación y transformación de las ideas, del pensamiento, de las creencias.

En este sentido, puede ser que los estudiantes que participan en los programas de movilidad, al estar realizando estancias estudiantiles en otro contexto, envueltos en cultura y sociedad distintas, su experiencia no esté determinada por la sociedad de origen, ni de destino, pero estos jóvenes pueden retomar de ambas estructuras sociales lo que deseen, lo que les sirva para construir, un alumno que tiene un familiar o amigo que ya se trasladó anteriormente a otra entidad o país, esto lo motive e impulse a hacerlo; un estudiante que ya vivió en otro contexto le



es más fácil manejar y enfrentar una situación de vivir solo y subirse por primera vez al avión; en cambio un estudiante que en su familia nunca ha viajado nadie y tampoco ha vivido solo, le va a costar más trabajo pero no es imposible, él decide si participa o no.

Los estudiantes normalistas toman una distancia crítica con respecto a sí mismos y a la sociedad, lo que les permite manifestar su percepción de la misma, ya sea que les parezca enriquecedora, que tiene aportes importantes, de aprendizajes para su vida personal y profesional o por el contrario, difícil, un desafío debido a la falta de adaptación.

El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. Dubet (2010) clasifica las lógicas de la acción en tres, retomando la tipología de la acción de Touraine: La primera, *la integración*, se refiere a los mecanismos de funcionamiento que hay en toda sociedad, sin ser identificables a la sociedad en su conjunto. La segunda se denomina *la estrategia*, en la que la identidad, las relaciones sociales y retos del actor, se definen de acuerdo a los fines competitivos, es la acción orientada al éxito.

La tercera, *la subjetivación*, se refiere a la actividad reflexiva crítica que realiza el sujeto y que exige una lógica cultural, gracias a esto, el actor se diferencia de las otras lógicas de acción con las que entra en tensión. “La ética de la convicción, más allá de la figura heroica del profeta, se define sobre todo en su tensión con la racionalidad instrumental, o con la moral comunitaria” (Dubet, 2010, p. 115). Es decir, es la distancia que toma el sujeto a través de un pensamiento crítico con respecto a lo que pasa a su alrededor.

Para el análisis de las experiencias de movilidad de estudiantes normalistas, es importante tomar en cuenta que existe una diversidad de lógicas de la acción, podría ser cultural, autoconocimiento o reflexión y que dichas conductas humanas están constituidas por aspectos subjetivos. Es decir, la manera en la que cada alumno concibe su vivencia, como una dificultad, un reto o como un aprendizaje está siempre ligada a relaciones sociales. Por ejemplo, tal vez influyó la manera en la que se relacionaron con los compañeros de clase, los profesores en la institución receptora, cuando participaron en prácticas educativas, el maestro titular y los alumnos de educación básica.

Se deberá partir del procedimiento, que consiste como primer paso en describir y aislar las lógicas de la acción de cada experiencia de movilidad de los estudiantes normalistas. El segundo paso es buscar comprender la manera en la que cada joven combina estas lógicas de la acción. El tercer paso sería ir de lo individual a lo social, tratando de comprender la manera en la que cada uno de los jóvenes las concibe en el plano subjetivo, como la articulación con el aspecto social. El actor construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de la acción que no le pertenecen y que le vienen dadas desde las distintas dimensiones del sistema. Sin embargo, esto no impide la formación de una experiencia autónoma. La relación del actor con el sistema se define en términos de juego, no en términos de mercado.

En el estudio de las experiencias de movilidad estudiantil de los normalistas, las perspectivas de Larrosa y Dubet ofrecen dimensiones complementarias que enriquecen la comprensión de este fenómeno. Ambos autores convergen en la idea central de que la experiencia va más allá de un simple acontecimiento; implica un proceso consciente de construcción y reflexión. Larrosa (2009) destaca la dualidad de la experiencia, siendo algo que nos sucede pero que, a su vez, implica una elección consciente de transformación.

Desde la óptica de Larrosa, la experiencia se despliega en cinco principios que abarcan la alteridad, la subjetividad, el pasaje, la pasión, y la singularidad. La movilidad estudiantil se convierte así en un viaje único para cada estudiante, donde la libertad y la incertidumbre se entrelazan con la capacidad de transformación personal y profesional. Es el espacio donde la singularidad de cada individuo se manifiesta, permitiéndoles construir su experiencia a través de la reflexión crítica y la interpretación de los eventos vividos.

Por otro lado, Dubet (2010) aporta la dimensión sociológica al concepto de experiencia, subrayando que esta no es simplemente la absorción de sentimientos y emociones, sino una construcción activa del mundo a través de categorías de entendimiento y razón. La teoría de Dubet destaca la importancia de la reflexión y la articulación de lógicas de acción diversas en la formación de la subjetividad del actor. Además, señala que la experiencia no se reduce a la individualidad, ya que está socialmente construida y siempre se evalúa en relación con otros y los debates normativos presentes en la situación.

Integrando ambas perspectivas, se reconoce que la experiencia de movilidad estudiantil implica la interacción única entre lo que sucede externamente y la subjetividad del individuo, en línea con Larrosa. Sin embargo, Dubet aporta el componente social, destacando que esta construcción subjetiva no se realiza en aislamiento, sino en conexión con las estructuras sociales existentes.

En resumen, las experiencias de movilidad estudiantil de los normalistas no solo son eventos aislados, sino procesos dinámicos de construcción personal y social. Cada estudiante, en su singularidad, elige qué significados otorgar a su experiencia, reflexionando críticamente sobre los acontecimientos vividos en un contexto sociocultural específico. El análisis conjunto de Larrosa y Dubet proporciona una perspectiva integral para explorar cómo esta actividad contribuye a la formación profesional, la transformación personal y la conexión con la sociedad.

### ***Formación docente: un acercamiento teórico-conceptual***

El concepto de formación es empleado de maneras diversas, en ocasiones como sinónimo de educación, en otras se asocia con los estudios y la trayectoria profesional, no existe mucha claridad en su definición. Por lo que el presente escrito tiene como objetivo un acercamiento teórico-conceptual al término de formación docente.

De acuerdo a la Real Academia Española (2024), la palabra formación proviene del latín *formatio*, *-ōnis* y se refiere a: 1. acción y efecto de formar o formarse; 2. forma (configuración externa). Formar es definido como preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas. Por su parte la palabra preparar tiene como significado el estudiar y enseñar, dar clases a alguien antes de una prueba.

Formación entró al latín derivado de la palabra forma, que se asocia con “figura” o “imagen”, da una idea de apariencia o de un ente físico, el considerar este concepto únicamente como un efecto de dar forma, suena ambiguo. Es por eso que al trasladarlo al ámbito pedagógico y por definiciones como las descritas, se ha considerado un sinónimo de educación y estudio; no obstante, el término *bildung* (formación en alemán) tiene otras connotaciones que se describirán a continuación.

El concepto de formación tiene raíces en la filosofía griega, la palabra “forma” fue retomada, aludía a la figura interna de las cosas captables solamente por la mente. Es la “idea” de Demócrito y de Platón, en cuanto forma esencial de toda realidad existente (Venegas, 2004). La conexión con la filosofía resalta que la formación no es solo un proceso técnico, sino que tiene dimensiones más profundas relacionadas con la esencia humana.

El primer aspecto que está presente en el concepto de formación es la transformación. El filósofo Hegel (como se citó en Villegas, 2008) define formación como la transformación de la esencia humana, previo reconocimiento de que el ser no es en plenitud, si no que llega a ser a través del *bildung*. Por lo que se trata de un proceso de cambio que promueve una reorientación sustancial del ser.

Esto sugiere que la formación no es simplemente acumulación de conocimientos, sino un proceso dinámico que impulsa cambios sustanciales en el individuo. En el contexto docente, esto podría resaltar la importancia de un enfoque formativo que vaya más allá de la mera transmisión de información. En la presente investigación existe un interés en conocer la contribución que tiene la movilidad de los estudiantes normalistas a la formación docente, por lo tanto, es menester en este sentido indagar en las aportaciones a la transformación de la esencia humana, es decir, de los aspectos personal, profesional e intercultural.

Por su parte Gadamer (como se citó en Villegas, 2008) para quien la formación es uno de los conceptos fundamentales de las ciencias del espíritu y del humanismo, retoma del pensamiento de Hegel (como se citó en Catoggio, 2007) que la formación genera una transformación del ser humano, reflejada en la sensibilidad y el carácter; así como el reconocimiento del espíritu subjetivo en el espíritu objetivo a través del *bildung*, como un movimiento interno que confiere al individuo el trato con el mundo, ascendiendo de su estado natural hacia lo espiritual, por medio del idioma, costumbre e instituciones de su pueblo.

La formación ha sido considerada como un concepto que alude a la adquisición de conocimientos y habilidades para una actividad determinada, relacionada con la educación formal que se lleva a cabo en la escuela o extracurricular fuera del espacio escolar. Sin embargo, este término tiene un significado más amplio, implica la transformación integral del ser humano.

La segunda característica de "bildung" va más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades, abarcando la socialización y la enculturación. Yurén (1999) menciona que el concepto de cultivo (desarrollo de capacidades para la apropiación de la cultura) es insuficiente para describir la formación, debido a que *bildung* engloba la socialización y enculturación.

Esta comprensión más amplia de la formación aplicada a la docencia se relaciona con la idea de que los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también participan en la formación integral de los estudiantes como seres sociales y culturales. Por lo tanto, el proceso de conocimiento sociocultural al que los estudiantes que participaron en movilidad se exponen al estar en otro contexto, implica un aprendizaje que podría transformar las estructuras de pensamiento de los estudiantes en todos los ámbitos de su vida y de esa manera contribuir a un cambio sustancial en su práctica docente y, por lo tanto, una contribución a la sociedad.

El tercer aspecto del concepto de formación es la práctica reflexiva-crítica. Yurén (1999) añade que el proceso de socialización y la enculturación se lleva a cabo mediante la praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto, favoreciendo la realización de valores que respondan a las necesidades radicales (que son necesidades sociales).

Al ser una transformación integral del individuo, el docente requiere llevarlo a cabo mediante un proceso de reflexión crítica de la práctica y dicho cambio tiene que ser consiente e intencional. Esta característica resalta la importancia de un pensamiento activo en la formación docente y cómo las experiencias pueden ser más formativas cuando van acompañadas de reflexión.

Por lo anterior, la cuarta característica es la subjetividad. Hegel (como se citó en Catoggio, 2007) refiere que la formación requiere el reconocimiento del espíritu subjetivo en el espíritu objetivo a través del *bildung*, como un movimiento interno que confiere al individuo el trato con el mundo, ascendiendo de su estado natural hacia lo espiritual, por medio del idioma, costumbre e instituciones de su pueblo. De acuerdo a Yurén (2005), las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto; así como procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación.

La formación docente implica un proceso en el que participa la percepción, pensamientos, ideas, emociones y mirada del sujeto con respecto a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y del contexto que lo rodea. Durante la jornada de movilidad participa la subjetividad del normalista, la manera en que concibe el mundo a través de la comparación de sistemas educativos, estrategias de práctica docente y aspectos socioculturales, los que se recuperan para analizar la contribución de la experiencia al desarrollo personal y profesional de los alumnos de las Escuelas Normales públicas.

El quinto aspecto es la experiencia. Yurén (2005) añade que toda formación requiere experiencia y reflexión, pero no toda experiencia es formativa, una experiencia es formativa cuando lo vivido y reflexionado logra romper el equilibrio de las disposiciones y la forma en que están articuladas las experiencias y estructuradas las identificaciones.

El concepto de Yurén aporta elementos importantes para el análisis de las experiencias de los normalistas. Se considera que la movilidad estudiantil implica socialización y enculturación cuando los jóvenes se trasladan a otro país, conocen y aprenden de una cultura y sociedad diferentes a la propia y refuerzan sus valores con respecto al contexto de origen y de destino.

Las experiencias de movilidad académica son significativas para los estudiantes, ante las cuales reflexionan; no obstante, va más allá de la vivencia, los lleva a una transformación de su propia práctica educativa y de la sociedad en la que viven, de sus disposiciones, por lo que requiere de una mente abierta para que no continúen reproduciendo las mismas tendencias y también lleva a reforzar o cambiar su identidad.

Los conceptos de experiencia y formación tienen una estrecha relación. Desde la perspectiva de Larrosa (2019), como se describió en el apartado anterior, la experiencia alude a lo que me pasa, refiriéndose a acontecimientos que suceden desde el exterior; sin embargo, ante esos eventos, el individuo decide si se convierte en un proceso formativo o transformador a través de la reflexión y la subjetividad.

La formación representa una experiencia transformadora, que a partir de la reflexión crítica se logre un cambio en los pensamientos, las disposiciones, las ideas, las acciones. Por lo tanto,

desde esta perspectiva una experiencia que genera una transmigración o metamorfosis del individuo es formativa.

Según Delgado (2013, como se citó en Nieva y Martínez, 2016) hay cuatro paradigmas conforme los cuales se define la formación docente:

- Paradigma conductista: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.
- Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.
- Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Coinciden con las cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional, planteados por Hargreaves (1996):

- La edad pre-profesional

Sitúa esta etapa en la primera parte del siglo XX, aunque en México esto continuó durante todo este siglo. Se caracterizó por mantener el control de la clase, los métodos de enseñanza en la educación básica consistieron en la exposición oral del maestro y la toma de apuntes, sesiones de preguntas y respuestas y trabajo del alumno en su banco. Los profesores aprendían la docencia mediante el aprendizaje práctico y progresaban en su profesión a través del método de ensayo y error.

- La edad del profesional autónomo

Se caracterizó por el desafío a la singularidad de la docencia y a las indisputables tradiciones en que se inspiraba. El principio era que el maestro tiene derecho a escoger los métodos que considera más idóneos para sus alumnos. Sin embargo, la autonomía profesional lejos de estimular la innovación pareció inhibirla. Los beneficios de capacitación en servicio impartida a educadores en forma individual, rara vez llegó a implementarse como práctica del aula porque regresaban a la escuela y a otros docentes no se lo habían implementado. Y la pedagogía languidecía ante la incapacidad-o renuencia- de los maestros a romper esquemas.

- La edad del profesional colegiado

En la segunda mitad de los 80, la autonomía era insostenible. En la edad del profesional colegiado, se evidencian esfuerzos cada vez mayores encaminados a construir sólidas culturas profesionales de colaboración que apunten a un propósito común, faciliten el manejo de la incertidumbre y la complejidad.

- La edad post-profesional

La edad post-moderna plantea aún otros desafíos a la cambiante naturaleza de la labor del maestro y a su desarrollo profesional. Estos, guardan relación con su distintiva geografía social. La geografía social del post-modernismo se caracteriza por la disolución de los límites inter-institucionales, menor segregación de roles y bordes crecientemente irrelevantes.

En esta época, las escuelas se están tornando más “comercializadas” (Kenway, 1993, como se citó en Hargreaves, 1996), más conscientes del mercado, más competitivas en la captación de clientes, más preocupadas de su imagen y de sus relaciones públicas; al mismo tiempo, se caracteriza por un efecto del multiculturalismo, las comunidades trascienden las fronteras establecidas y los maestros se deben adaptar a estos esquemas de trabajo.

Hargreaves (1996) considera que los intentos por redefinir y codificar cuidadosamente el conocimiento práctico del maestro le dan certeza a la incertidumbre, se establece una ciencia a partir de un oficio. Sin embargo, en la práctica pueden intensificar el control central y la desprofesionalización de la docencia y limitar seriamente las posibilidades de aprendizaje profesional; asimismo, se limita en vez de verse incrementado.



En México a lo largo de la historia, en la formación docente, han predominado los paradigmas mencionados por Delgado (2013, como se citó en Nieva y Martínez, 2016), primero el conductista, era una educación basada en la repetición, en dar indicaciones a los alumnos, leer en voz alta, no daba lugar al análisis, crítica y reflexión de los alumnos.

Posteriormente, ha predominado el paradigma indagador, reflexivo y crítico, así como el humanista, debido a que han surgido discursos y debates en torno a que el docente debe reflexionar sobre su práctica, con teorías de Schön y Dewey; actualmente la Nueva Escuela Mexicana tiene un enfoque humanista.

La exploración de paradigmas como el conductista, tradicional, personalista/humanista, y el indagador/reflexivo puede ser esencial para comprender cómo la formación docente en los normalistas ha evolucionado y cómo estos paradigmas influyen en la percepción de la movilidad como experiencia formativa y pueden contribuir a la dualidad presente en el supuesto, donde se plantea un dilema entre la transformación y la reproducción.

Las distintas edades del profesionalismo propuestas por Hargreaves ofrecen un marco temporal para analizar cómo ha evolucionado la formación docente y cómo la movilidad se integra en diferentes etapas. Comprender cómo estas etapas influyen en la transformación o reproducción de las estructuras sociales.

### ***Dispositivo de formación***

Michel Foucault, a través de su enfoque teórico en el dispositivo, proporciona una lente única para explorar las complejidades arraigadas en las prácticas y relaciones de poder, particularmente en el ámbito educativo. Su conceptualización, expuesta en obras fundamentales como "Vigilar y Castigar" y "Historia de la Sexualidad", publicadas en 1975 y 1977 respectivamente, trasciende la noción convencional de herramienta o estructura. En lugar de ello, presenta el dispositivo como un entramado dinámico de elementos que operan estratégicamente en la intersección del saber y del poder.

El concepto foucaultiano se complementa con el de Yurén, quién aporta elementos teóricos para la comprensión de dispositivo formativo en dos vías: heteroformación y autoformación. En

este contexto, se analiza la aplicabilidad de estos conceptos en el ámbito educativo, específicamente en la movilidad estudiantil como un dispositivo pedagógico.

El término dispositivo desde la perspectiva de Foucault (como se citó en Anzaldúa, 1998) se emplea en tres sentidos: El primero, es como un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, normas, concepciones, filosóficas, morales. Tanto lo dicho como lo no dicho en torno a este conjunto de elementos que entretejen en una red compleja.

El dispositivo se presenta como un conjunto heterogéneo que va más allá de lo simplemente visible. En el caso de la formación docente, este conjunto implica no solo los elementos evidentes como discursos y reglamentos, sino también aspectos más sutiles como concepciones filosóficas y morales. Esta amplitud se refleja en la complejidad de la movilidad estudiantil como un dispositivo pedagógico, abarcando desde regulaciones institucionales hasta la experiencia subjetiva de los estudiantes.

En segundo término, Foucault (como se citó en Anzaldúa, 1998) se refiere al dispositivo como la naturaleza de los vínculos que pueden existir entre los elementos heterogéneos tanto discursivos como no discursivos presentes en una práctica.

Foucault destaca la importancia de la naturaleza de los vínculos entre elementos heterogéneos en un dispositivo. En la movilidad estudiantil, estas relaciones pueden explorarse en los lazos entre los diferentes actores que involucra a las instituciones educativas, la autoridad, los directivos, docentes y alumnos; las prácticas discursivas y no-discursivas; y las experiencias individuales de los estudiantes. Estos vínculos son cruciales para entender cómo la movilidad actúa como estrategia dominante en la formación docente.

La tercera función del dispositivo es fungir como una estrategia dominante. Foucault reconoce que todo dispositivo tiene como génesis responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación (Foucault, como se citó en Anzaldúa, 1998). La noción de estrategia dominante es esencial para comprender la movilidad estudiantil como un dispositivo pedagógico. En este contexto, la movilidad se erige como una estrategia para posicionar a las instituciones educativas

en un contexto más amplio y como una iniciativa que busca influencia y reconocimiento. Foucault (1975, p. 27) refiere que,

(...) el poder que se ejerce, no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una "apropiación", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar; que se le dé como modelo la batalla perpetua más que el contrato que opera una cesión o la conquista que se apodera de un territorio.

Es claro que la concepción de Foucault de poder varía con el poder soberano, en el que se establecía la relación vertical de parte del rey a los ciudadanos a través del castigo y tortura a los cuerpos, lo cual resulta costoso, difícil de llevar a cabo, finalmente un espectáculo para la población y no una lección como se pretendía. Posteriormente, los reformadores promueven un biopoder aplicado a cuerpos vivientes, con castigos menos violentos asociados con la naturaleza del delito, transparente, representativo, se implementaba el conocimiento para tener una población más fuerte, eficaz y productiva y que los delincuentes pudieran incorporarse a la sociedad. Finalmente, la disciplina se combina con la vigilancia por medio del panóptico para dar lugar al poder disciplinario.

Por lo tanto, el concepto Foucaultiano de poder refiere que éste no se posee, ni se transmite, se ejerce y no es por el soberano o la autoridad, sino también puede ser por las personas que están abajo, es decir, el alumno al maestro, el ciudadano al gobernante; por lo tanto, el concepto de poder está asociado con la resistencia, esto se representa la microfísica del poder.

Foucault (1977, como se citó en Vega, 2017) define dispositivo como estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber y a su vez soportadas por ellos. Por lo tanto, el dispositivo es la relación o red de saber/poder en la que se inscribe la escuela, el cuartel, convento, hospital, cárcel, fábrica y no cada uno de ellos de forma separada. La interconexión entre saber y poder es fundamental en la conceptualización de Foucault:

(...) hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican

directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1975, p. 27).

La movilidad estudiantil se configura como un espacio de saber/poder, donde el conocimiento y la capacidad de influir se entrelazan. Esta perspectiva resuena con la idea de que como se ampliará en el siguiente capítulo, la movilidad podría analizarse como un dispositivo de dominación al interpretar las narrativas de las experiencias de los estudiantes.

No obstante, para Foucault (1977, como se citó en García, 2011), el dispositivo no es una red entre instituciones, ni las formas en las que se organizan los distintos componentes (discursivos y no-discursivos) de una institución cualquiera. Para funcionar como dispositivo, la institución tiene que dejar de serlo por su captura en una red cuyos hilos son prácticas discursivas y no-discursivas que reconfiguran la naturaleza de las instituciones que asocian.

La captura de instituciones en una red de prácticas discursivas y no-discursivas destaca la importancia de los elementos menos evidentes en la formación docente. La movilidad estudiantil, al ser analizada como un dispositivo, requiere explorar no solo las políticas institucionales explícitas, sino también las prácticas diarias, discursos subyacentes y las experiencias individuales que reconfiguran la naturaleza de las instituciones y de la ideología y prácticas singulares que han sido interiorizadas y llevadas a cabo por los diferentes actores educativos, incluyendo las narrativas de los estudiantes.

Por otra parte, se retoma el concepto de Yurén (2005) de dispositivo refiere que es más heteroformativo cuanto menos posibilidad tiene el sujeto en formación de tomar decisiones con respecto a los objetivos, los contenidos, las formas de orientación, los recursos, los métodos y/o del manejo del tiempo y los espacios. La autoformación comienza cuando los modos de habituales de sentir y pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento.

Yurén aporta aspectos complementarios para el análisis de las narrativas de los estudiantes normalistas con respecto a sus experiencias de movilidad estudiantil debido a que es crucial conocer hacia dónde se inclinan las vivencias y prácticas de esta actividad, si existe una tendencia al control de parte de las decisiones que se toman o se le permite al estudiante ser autoformativo, lo que lo lleva a la construcción de su propia trayectoria, en la problematización y en el desarrollo de un pensamiento reflexivo crítico y un actuar más independiente.

La movilidad estudiantil se constituye como un dispositivo pedagógico, debido a que es una estrategia dominante que implica un conjunto de elementos, diseñada para la formación docente, en un espacio de saber/poder, debido a que fue implementada para buscar una posición institucional y gubernamental a la par de otras instituciones de educación superior que ya participaban en estos programas y de esta manera adquirir prestigio.

La conceptualización foucaultiana del dispositivo emerge como una herramienta potente para desentrañar las complejidades inherentes a las prácticas educativas y sus dinámicas de poder. Al explorar la movilidad estudiantil como un dispositivo pedagógico, se destaca su amplitud para el análisis de las narrativas de los normalistas, desde elementos tangibles como la convocatoria hasta aspectos más sutiles como concepciones filosóficas y morales. La atención a los vínculos entre actores, las prácticas discursivas y no-discursivas, y las estrategias dominantes revela cómo este dispositivo busca influir y posicionar a las instituciones educativas en un contexto más amplio.

### ***Cultura e identidad***

Las narrativas de los estudiantes que participaron en movilidad estudiantil en los países Argentina, Cuba y Uruguay han dado cuenta de encuentros culturales que los lleva a una reflexión con respecto a las diferencias y similitudes entre México y estas naciones; y un reforzamiento y desarrollo de su identidad.

Este apartado tiene como propósito definir cultura e identidad. Siendo dos conceptos íntimamente relacionados, recurro a los planteamientos de Gilberto Giménez y Bolívar Echeverría, debido a que considero que los postulados de ambos autores tienen particularidades que contribuyen al análisis del proceso de entendimiento cultural de los estudiantes normalistas que tuvieron estancias de movilidad; y del desarrollo y reforzamiento de la identidad individual y

colectiva a partir de la memoria y de lo Otro con lo que los becarios se enfrentaron, complementando con las aportaciones de la sociología de la experiencia de Dubet.

Echeverría (2010) explica que el término surgió en la sociedad de Roma antigua como la traducción de *paideia*: “crianza de niños”, desde entonces tiene sus raíces en la palabra “cultivo” del humanitas, concebida en primer lugar, como la relación de las comunidades grecorromanas con los dioses; en segundo término, como el conjunto de costumbres, artes y sabiduría que se generaron en ese mundo. La palabra cultivo va a ser retomada más adelante y forma parte de la definición del autor.

Por otra parte, Giménez (2009) plantea que el proceso de formación histórico del concepto se inicia en 1871 con Edward B. Tylor; en la década de los 70's se define como estructuras de definición socialmente establecidas, concepción que surge en 1973 con Clifford Geertz, en la que deja de ser visto como pautas de comportamientos como en 1950, sino ahora como modelos de significados.

Echeverría (2010) retoma el planteamiento de Jean-Paul Sartre, quién afirma que el individuo social es un ente dotado de iniciativa, capaz de trascender las leyes naturales, aunque reconoce que el comportamiento del ser humano está determinado por las estructuras naturales, hace hincapié en que el comportamiento implica la presencia de *libertad*. Esta última palabra conforma un aspecto importante en la teoría de la cultura de Echeverría, es decir el poder de elección de los seres humanos.

La siguiente cualidad del concepto de cultura de Echeverría consiste en la capacidad del mundo de lo humano en crear una *nueva materialidad*: la de “su propia socialidad”, es decir, la identidad social es la materia prima, lista para ser transformada. Esta nueva materialidad son las relaciones sociales del ser humano (García, 2012).

Por lo tanto, la conexión de los aspectos: *libertad* y *nueva materialidad* dan lugar a la noción de Echeverría de cultura, la cual se interpreta como la libre determinación, construcción y transformación del conjunto de relaciones que otorgan identidad a una sociedad; entonces, los seres humanos tenemos la capacidad de elegir y modificar los elementos que están planteados de

manera natural y determinados socialmente, todo aquello que está dado de forma automática, lo que pertenece a nuestra cotidianidad.

Giménez (2009) define cultura como “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 8).

Echeverría (1998) distingue dos tipos de actividades del ser humano: la primera es automática, el proceso de reproducción físico o natural de la comunidad humana, por medio del cual cumplen el programa implantado en su estructura instintiva; el segundo es el libre, el proceso de reproducción meta-físico o político, en el que sus miembros transforman a los otros al modificar la naturaleza e igualmente se dejan cambiar por ellos.

Por lo anterior, no significa que todos los individuos transformen su realidad y al hacerlo influyan en el cambio a otros, hay quienes aceptan y reproducen lo que les es dado por la sociedad de manera automática, obedecen y siguen patrones y normas; sólo son algunas las personas que hacen uso de su libertad de construir la identidad.

El término de cultura de acuerdo a Echeverría es el *cultivo* de la identidad social propia retomando la terminología citada en párrafos anteriores que era considerada como la agrupación de individuos en tiempos posteriores a la Roma antigua, en el enfoque de Echeverría la cultura es aquella actividad que reafirma, en términos de la singularidad, el modo en el que una comunidad determinada realiza o lleva a cabo el conjunto de las funciones vitales; reafirmación de la identidad o el ser sí mismo, que lo es también de la figura propia del mundo de la vida, construido en torno a esa realización (Echeverría, 1998, p.126).

Lo anterior es posible únicamente en la medida en que existe un cuestionamiento del propio código particular o subcodificado, las formas culturales solamente se mantienen cuando están en juego, arriesgando su identidad (García, 2012).

Es decir, la cultura más allá de ser simplemente la integración de un grupo, es construida por sus miembros a través de un proceso de reafirmación individual de su propia identidad; sin

embargo, se requiere un pensamiento reflexivo y crítico que permite cuestionar el estatus quo hasta transformarlo y reconstruirlo.

Giménez (2009) explica que por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las representaciones objetivadas de la cultura; y por otra, -retomando a Bourdieu (1987)- para interpretarlas se requieren los esquemas cognitivos o habitus que nos habilitan para ello.

Sin embargo, aclara que no todos los significados pueden llamarse culturales, tienen que contar con las siguientes características: deben ser ampliamente duraderos dentro de un grupo o una sociedad, no se consideran los que son pasajeros como la moda, deben mostrar una relativa estabilidad tanto en los individuos como en los grupos; revisten una gran fuerza motivacional y emotiva; y con frecuencia suelen pasar de un contexto particular a uno más amplio (Giménez, 2009).

En el contexto de la movilidad estudiantil, la concepción de Echeverría sobre la cultura como el cultivo de la identidad social ofrece un marco teórico valioso. La movilidad estudiantil implica un proceso dinámico donde los estudiantes, al entrar en contacto con nuevas culturas, participan en el cultivo y transformación de su propia identidad. La libertad de elección y la capacidad de modificar relaciones sociales se manifiestan en la experiencia de interactuar con lo Otro, lo no familiar, y ajustar su identidad en función de esas experiencias.

La reproducción de la vida humana es un proceso en el que la sociedad cifra un mensaje. Al reconformar la naturaleza de acuerdo a una técnica de transformación, la sociedad que trabaja atrapa a lo *Otro* dentro del código inherente a esa técnica, y lo entrega, con-formando adecuadamente, para que la sociedad que disfruta o consume saque provecho o, lo que es lo mismo, se informe de él (Echeverría, 1998, p. 134).

En el concepto de cultura de Echeverría es fundamental el papel que juega lo *Otro*, aquello que es ajeno y resulta un referente importante en la reafirmación y construcción de la identidad de los sujetos que integran una sociedad y que es convertido en un código o mensaje que a su vez es transmitido y trabajado por ese grupo de personas.



Los encuentros culturales durante la movilidad estudiantil pueden entenderse como procesos de cultivo de la identidad según Echeverría. La libertad para reinterpretar y transformar las relaciones sociales se evidencia en cómo los estudiantes, al enfrentarse a nuevas costumbres, valores y formas de vida, reafirman su identidad al integrar selectivamente elementos de lo Otro en su identidad social.

Ahora bien, retomando a ambos autores, la cultura la defino como la libertad de construir, reproducir o transformar las relaciones sociales y la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivadas en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Giménez (2003) plantea que los conceptos de identidad y cultura son inseparables, debido a que el primero se construye a partir de materiales culturales. La cultura se refiere a la organización social objetivada en formas simbólicas.

Esto nos lleva a definir el concepto de identidad recurriendo a los dos autores. Para Echeverría, al igual que cultura existe una estrecha relación con lo *Otro* o, mejor dicho, es esto último lo que guía la conformación de la identidad. La identidad surge cuando lo no familiar es traído al ámbito del sentido de lo familiar, cuando lo extraño es definido e integrado en una perspectiva que lo hace parecer propio, representa lo que es diferente y ajeno, es la condición *evanescente* a la que refiere el autor (Parra, 2015).

Giménez (2009) por su parte, se refiere a una identidad sentida, vivida y exteriormente reconocida entre sí en los más diversos campos. La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. El concepto de Giménez se relaciona con el de *identidad compromiso* de Dubet (2010), en el sentido en que este último autor la define como la identificación de un sujeto con la cultura que se asume como propia.

La identidad desde Echeverría es una representación de lo extraño porque es el vehículo y motor que le permite a los seres humanos tener una familiaridad en la que pueden representarse. Un ejemplo de lo *Otro* son las personas que tienen costumbres, alimentación, modismos y acentos

distintos, lo que hace que haya un reforzamiento de la unión con el primer grupo, con quienes tienen mayores temas, intereses, origen, historia en común.

Echeverría identifica dos tipos de lo Otro llamados otredad y alteridad. El primero se refiere a otro radical, lo que no tiene sentido y completamente extraño a lo familiar, es la condición y combustible de la identidad. El segundo surge en un marco de familiaridad, existen coordenadas que definen lo que es extraño y lo que no lo es, lo otro es construido por la identidad como contraste de lo que es propio, es el resultado de una definición de la identidad (Parra, 2015).

Giménez (2009) hace una distinción entre identidades individuales e identidades colectivas, ambas se complementan entre sí. En primer lugar, se encuentra la identidad individual, la define como un proceso subjetivo, autorreflexivo por el que los sujetos definen su diferencia, autonomía y demarcación de otros sujetos y de su entorno social, en lo anterior se relaciona con la definición de Echeverría.

Giménez (2009) refiere que lo anterior se lleva a cabo mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo; y dicha autoidentificación del sujeto requiere ser reconocida por los otros, resultado de cómo nos ven los demás y cómo nos vemos a nosotros mismos. La identidad individual tiene atributos de *pertenencia social y particularizantes*. La primera implica la identificación con distintos grupos, categorías y colectivos sociales; el segundo se refiere a la unicidad idiosincracia del sujeto en cuestión.

Para Echeverría por su parte, la otredad surge cuando la identidad no está formada, debido a que los seres humanos tienen representaciones, simpatía, rechazo o repugnancia hacia un aspecto que no forma parte de lo que están acostumbrados, por lo que de esa manera desarrollan la familiaridad. La alteridad, en cambio, sucede posterior a la consolidación de la identidad, el marco de familiaridad está estable, los individuos tienen claro su entorno, sus creencias, su sentido de pertenencia y lo extraño llega a reforzar lo que ya existe en ellos.

El concepto de Giménez se relaciona con la *identidad integradora y recurso* de Dubet, definida la primera como la manera en la que un individuo se presenta ante los demás a través de

su pertenencia social e integración a un grupo y la segunda como la forma en la que el sujeto se ve a sí mismo ante los demás, su posición y estatus en comparación con los otros.

Algunos aspectos por lo que los individuos se identifican y se distinguen de los demás son: 1) por atributos que podrían llamarse “caracteriológicos”; 2) por su estilo de vida reflejado principalmente en sus hábitos de consumo; 3) por su red personal de relaciones íntimas; 4) el apego a un conjunto de objetos materiales que poseen, y 5) por su biografía personal (Giménez, 2009).

Por otra parte, las identidades colectivas se diferencian de las individuales en varios aspectos: 1) los grupos y colectividades carecen de autoconciencia, de voluntad y psicología propia; 2) no constituyen entidades discretas, homogéneas y nítidamente delimitadas; 3) no forman un componente natural del mundo social (Giménez, 2009).

No obstante, las identidades colectivas son similares a las individuales en que tienen “la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una duración temporal” (Sciolla, 1983 en Giménez, 2009, p.17).

Lo anterior lo logra la identidad colectiva a través de las personas que las representan o administran a través de una real o supuesta delegación o representación (Bourdieu, 1984 en Giménez, 2009). Es considerada, por lo tanto, un sistema de relaciones y representaciones; es una definición común y compartida de las orientaciones, fines y medios de acción del grupo; implica vivir esa definición compartida como valor, modelo cultural susceptible de adhesión colectiva; por último, se requiere una historia y una memoria colectiva que confieran estabilidad a la autodefinition identitaria (Melucci, 1982 como se citó en Giménez, 2009).

La identidad colectiva se refiere al grupo al que pertenecen las personas, con los que se identifican, con quienes comparten intereses, fines y medios afines, experiencias y estilos de vida similares y una cultura e historia en común.

El análisis de Giménez sobre las identidades individuales y colectivas proporciona un marco para comprender cómo los estudiantes, a nivel individual, pueden reinterpretar su identidad a través de la autoasignación de atributos culturales en un contexto de movilidad. Al mismo

tiempo, la identidad colectiva se refleja en la formación de grupos de estudiantes que comparten intereses, experiencias y valores similares en el nuevo entorno.

La capacidad de reflexión y transformación de las identidades individuales, resaltada por ambos autores, se manifiesta en cómo los estudiantes, al participar en programas de movilidad, no solo conservan su identidad sino que también pueden cambiarla o enriquecerla. La reflexión sobre lo Otro y la incorporación de nuevas experiencias contribuyen a la transformación de las identidades individuales y colectivas.

Mientras para Echeverría el nutriente y motor de la identidad es lo *Otro*, para Giménez (2009) es la *memoria* debido a que considera que la carencia de ésta es el olvido, lo que significa la pérdida de la identidad, la que debe efectuarse a través de un sentimiento de continuidad temporal.

En el proceso de migración, hay personas que se trasladan a otro país siendo jóvenes o niños y olvidan su idioma, la comida típica de su país, dejan de llamar a sus familiares, ya no realizan las actividades tradicionales como las fiestas, la música y el baile, entre otras cuestiones. Un ejemplo de esto son algunos migrantes mexicanos en Estados Unidos, en el que hay una pérdida de la identidad.

En el contexto de la movilidad estudiantil, la pérdida de la identidad podría ocurrir si los estudiantes olvidan sus raíces culturales o abandonan prácticas significativas. La memoria, en este caso, se convierte en un factor crucial para preservar y fortalecer la identidad en un entorno cambiante.

Los conceptos de cultura e identidad de Echeverría y Giménez proporcionan recursos útiles para desentrañar la manera en la que la experiencia de movilidad estudiantil influyó en el descubrimiento y conocimiento de una identificación, por una parte, de aspectos con los que los alumnos se sienten identificados, lo que representa la otredad y por otra parte, de las vivencias de la cultura y sociedad que producen una alteridad a lo conocido, a lo propio; para analizar la manera en la que se integran a un grupo con el que se sienten identificados y fortalece la unión el estar lejos y en un lugar desconocido.

## ***Reproducción***

Bourdieu y Passeron (1996) retoman del marxismo la idea de la lucha de clases, en ella, la clase dominante intenta por diversos medios perpetuar sus intereses. Los autores, desarrollan su teoría, en el sentido de que es la educación la herramienta que utiliza la clase dominante a través de una selección de contenidos que definen mejor sus objetivos y conceptos ideológicos con lo que intentan reproducir su pensamiento como hegemónico en el resto de la sociedad, logrando la reproducción de su cultura. Lo anterior lo logra este grupo al ejercer un poder simbólico, es decir, sin utilizar la fuerza, recurriendo a la comunicación, al diálogo, la coerción y la indicación.

Bourdieu y Passeron (1996) proponen que la educación sirve como la principal herramienta de reproducción cultural de la clase dominante. En el contexto de tu tesis sobre movilidad estudiantil, este enfoque podría arrojar luz sobre cómo las experiencias educativas en los países de destino están diseñadas para perpetuar ciertas ideologías y valores culturales, y cómo estos influyen en la identidad de los estudiantes.

La noción de poder simbólico es crucial. En lugar de depender de la fuerza, la clase dominante utiliza la comunicación y la persuasión. En el ámbito de la movilidad estudiantil, este poder simbólico puede manifestarse en la influencia de las instituciones educativas y los contenidos curriculares en la adopción de determinadas perspectivas culturales por parte de los estudiantes, influyendo en su forma de pensar y actuar.

La sociedad está representada de acuerdo a Bourdieu (1979, como se citó en Innocenti, s.f.) por dos conceptos: *campos* y *habitus*. El primero referente a lo social hecho cosa (objetivo), el lugar en el que se juegan las posiciones relativas que ocupan las distintas clases o grupos y las relaciones que se establecen entre ellos, también es el espacio en el que se constituye el *habitus*, es decir, lo social inscripto en el cuerpo (subjetivo), una serie de disposiciones duraderas que determinan nuestro actuar, sentir o pensar.

El concepto de *campo* de Bourdieu (1990) se refiere a lo que está en juego y a los intereses específicos que son irreductibles a lo que importa en otros campos y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo. Los *campos* y *subcampos* están históricamente

constituidos, con instituciones y leyes que son válidas para todos dentro del espacio y se definen de acuerdo a lo que quieren, defienden y manejan las personas que forman parte del grupo.

Bourdieu (1990) define *habitus* como un oficio, un conjunto de técnicas, de referencias y de creencias, propiedades que dependen de la historia de la disciplina, de su posición en la jerarquía de las disciplinas y que son a la vez condición para que funcione el campo y el producto de dicho funcionamiento. Para que el *campo* marche con normalidad es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada del conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes, es decir el *habitus*.

El *campo* del arte -dentro de él los *subcampos* de la música, literatura, cine, etc.- tiene particularidades distintas al científico, por ejemplo, porque los intereses de las personas que lo integran, las reglas y todo lo que se juega en ese lugar es distinto entre uno y otro y no se decidió hace poco, son prácticas y costumbres que se han adoptado a través de la historia, para ingresar y mantenerse se requiere contar con una serie de conocimientos, actitudes, la manera de hablar, incluso de vestir (el *habitus*).

El concepto de campos y habitus de Bourdieu proporciona un marco para entender cómo los estudiantes, al ingresar en nuevos entornos educativos, se ven afectados por las reglas, valores y prácticas específicas de esos campos. Los subcampos de la movilidad estudiantil (como cumplir con los requisitos en la convocatoria: idioma, pasaporte, cuenta bancaria; la cultura, la academia y adaptación en el lugar de destino) tienen reglas distintas que los estudiantes deben aprender para participar efectivamente.

Otro concepto importante es el de *Capital Cultural*, mismo que para la presente investigación resulta de gran utilidad para entender algunos aspectos que están presentes en las experiencias de movilidad y que con el uso de esta herramienta pone al descubierto la parte oculta de las vivencias de esta actividad. Es decir, desde donde la clase dominante busca a través de la movilidad, perpetuar una forma de pensar y actuar acorde con su ideal de sociedad.

El *capital* puede definirse como un bien socialmente valioso, acumulado que se produce, se distribuye, se consume, se invierte y se pierde. Puede ser económico, cultural, social (las

relaciones, amistades, etc.) y simbólico (es común a los tres anteriores, referente al prestigio) (Bourdieu, 1987).

El *capital cultural* se encuentra en tres estados: el primero es incorporado en los sujetos como disposiciones duraderas, es decir en forma de *habitus*, lo son los conocimientos, saberes y apreciaciones sobre la realidad; el segundo es objetivado como bienes culturales, por ejemplo, libros, esculturas, pinturas, etc.; y el tercero es institucionalizado por medio de títulos que acreditan haber cursado un nivel de estudios como Licenciatura, Maestría o Doctorado, entre otros (Bourdieu, 1987).

Bourdieu (1987) refiere que, el *capital cultural* es subjetivo, pertenece al sujeto, no es transferible como los bienes materiales, se puede conservar, acumular y reproducir, su transmisión es invisible debido a que se genera en la familia y en el ámbito escolar, posteriormente se convierte en innato y meritorio en la sociedad.

Los padres que han cursado un mayor nivel educativo: Licenciatura o posgrado, es común que expongan a sus hijos a estudios similares o superiores; hay otras familias que quieren que sus progenitores se involucren en las artes y los inscriben en clases de danza, pintura y música; otros en cambio, en los deportes. Los niños adquieren *capital cultural* derivado de esta instrucción familiar, posteriormente ante la sociedad estos conocimientos y habilidades pasan como mérito propio y se convierten en *capital simbólico*, sin considerar la herencia familiar.

La noción de capital cultural es esencial para entender la movilidad estudiantil. Los estudiantes llevan consigo un capital cultural incorporado, objetivado y institucionalizado. En el nuevo entorno, este capital cultural puede ser reconocido, valorado o incluso cuestionado. Puede influir en la forma en que los estudiantes son percibidos y cómo perciben a los demás, contribuyendo a dinámicas de inclusión o exclusión.

Las estrategias de conservación y reproducción del capital cultural dentro de las familias podrían influir en las decisiones de los estudiantes durante la movilidad, guiándolos hacia ciertos campos o subcampos y afectando su adaptación y éxito en el nuevo entorno.

El análisis de Bourdieu y Passeron (1996) proporciona una lente penetrante para entender las complejidades de la movilidad estudiantil. La noción de campos y *habitus* se erige como pilares

fundamentales, delineando cómo los estudiantes, al ingresar a nuevos campos culturales, se ven inmersos en sistemas de reglas, valores y prácticas únicos. Esta perspectiva permite explorar las distintas dimensiones de la movilidad, desde cumplir con los requisitos prácticos hasta la adaptación en un nuevo entorno cultural y académico.

El concepto de capital cultural surge como una herramienta esencial para desentrañar las experiencias de movilidad, desempeña un papel crucial en la forma en que los estudiantes son percibidos y perciben a los demás en su nueva realidad. La transmisión de este capital, invisible y arraigado en la familia, se revela como un factor determinante en las decisiones y trayectorias de los estudiantes durante su experiencia de movilidad.

En última instancia, la comprensión de Bourdieu y Passeron (1996) arroja luz sobre los mecanismos sutiles pero poderosos que subyacen en la intersección entre educación, movilidad estudiantil y reproducción cultural. Este enfoque enriquece la percepción de cómo los estudiantes, al cruzar fronteras académicas y culturales, llevan consigo no solo conocimientos, sino una carga profunda de capital cultural que configura su experiencia y contribuye a la dinámica social y educativa en su nuevo contexto.

### ***Transformación***

Este estudio se adentrará en la obra de Freire, explorando cómo su concepto de oprimido y opresor, enraizado en las ideas marxistas y la dialéctica hegeliana, se conecta con la realidad de las relaciones de poder en diversas esferas, desde la política hasta la educación. Con un enfoque particular en la movilidad estudiantil, examinaremos cómo la propuesta pedagógica de Freire, centrada en la educación problematizadora, el diálogo horizontal y la conciencia crítica puede ofrecer perspectivas valiosas para comprender la contribución de la experiencia de aquellos normalistas que cruzaron fronteras culturales y educativas para la transformación de su práctica docente y de la sociedad.

Paulo Freire nació en Recife, capital del Estado de Pernambuco en Brasil, el día 19 de septiembre del año 1921, en una de las regiones más pobres del país. Mackie (como se citó en Ocampo, 2008) considera que, haber crecido en un lugar rodeado de las masas populares con



dificultades de sobrevivencia influyó en el pensamiento de Freire. Posteriormente, observó que en el país no se les permitía el voto a los analfabetos a quienes llamó “los oprimidos”.

Publicó diversos libros, particularmente *Pedagogía del Oprimido* que escribió en Chile cuando se encontraba en el destierro de su natal Brasil, después de que un grupo de militares brasileños hizo el golpe de estado ante un gobierno que se consideraba comunista y persiguió a los reformistas. Dicho texto lo publicó en 1970 en México (Ocampo, 2008).

El concepto de Freire del *oprimido* y *opresor* tiene influencia de las ideas marxistas de que la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la lucha de clases. La división que realizan Marx (1998, como se citó en Rojas, 2022, p. 187) entre estos dos grupos, constituidos por “(...) hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos”. El proletariado no es consciente de su condición, la clase a la que pertenece, ni los intereses de la misma.

Para Freire (2005), el oprimido es la persona que se encuentra en una condición de sumisión ante el opresor representada por la gente con poder que ejercen la violencia, la explotación y la injusticia. Por lo tanto, si seguimos esta definición, podríamos considerar a la relación que oscila entre las binas conformadas por el jefe y los subordinados; el maestro y los alumnos; el empresario y los empleados; el policía y el civil; el político y el ciudadano, etc., siempre y cuando se cumpla la condición de opresión.

De acuerdo a Freire (2005), los oprimidos anhelan su libertad y dejar su condición para convertirse en opresores. Es decir, en este mundo de tendencia capitalista, las personas de bajos recursos sueñan con convertirse en millonarios y para hacerlo, adoptan las actitudes de opresión, injusticia y explotación que aprendieron de sus jefes.

En el ámbito pedagógico, en la relación entre educador y educando, el mecanismo que permite dicha opresión según Freire (2005) es la *educación bancaria*, en la que se considera a los educandos como vasijas vacías que requieren ser llenadas con contenidos mediante depósitos de información. En este tipo de formación se favorece la memorización y las repeticiones; el maestro es el único que posee los valores, conocimientos, saberes, pensamientos, reglas y voz y los transmite a la asamblea la cual es ignorante y asume el papel pasivo de oyente y obediente. “Lo

que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p. 81).

De acuerdo a Freire (2005), los oprimidos lograrán la libertad y transformación a través de la conciencia de su condición, lo que se logra por medio de la educación problematizadora y el diálogo, se caracteriza por considerar a los educandos como personas pensantes, inteligentes, con capacidad de problematizar, analizar, razonar y reflexionar de manera crítica.

En lugar de una educación que se lleva a cabo a través de la imposición de una determinada y única visión del mundo, que conquista, castiga y no permite el cuestionamiento, lo que significa una guerra entre dos grupos; Freire propone un diálogo abierto, discutiendo los significados, problematizando la realidad social que lleve a la interpretación, partiendo de preguntas generadoras. En esta propuesta, tanto el educador como el educando tienen una relación horizontal debido a que no hay un sabio e ignorante absolutos, sino que se asume que ambos están aprendiendo el uno del otro y construyendo los saberes en conjunto.

En el proceso de concienciación, de acuerdo a Freire (1973, como se citó en Chesney, 2008) hay tres fases: la *mágica*, cuando el oprimido es consciente del problema, pero se encuentra ante una situación de impotencia con respecto a lo que lo acecha, no hace nada para resolverlo, simplemente se resigna a aceptar su condición, a esperar que se solucione solo. La *ingenua*, en la que el individuo comprende la situación, pero cuando reflexiona acerca del problema, no logra ir más allá para ser consciente de las causas, incluso, llega a adoptar el comportamiento del opresor.

Estos dos niveles de conciencia son los que favorecen al opresor y a la educación bancaria porque no hay una crítica a la opresión. Aunque el oprimido conozca su situación, se resigna, acepta y soporta su condición con la idea de que es algo que no se puede cambiar; incluso en la segunda fase, desea ser como el tirano, dictador, explotador o dominador, quizás se adapta por miedo o porque es la única forma que conoce de vida, fue lo que le enseñaron sus padres y lo que ha observado en la sociedad que lo rodea. Un ejemplo de esta situación es las mujeres que adoptan actitudes machistas, tratando a su esposo o pareja como superior porque así las formaron en su familia y de esa manera educan a sus hijos para reproducir un patrón durante generaciones.

La tercera fase de consciencia es la *crítica*, el oprimido tiene un entendimiento global de la estructura y el papel que tienen el opresor y oprimido para el funcionamiento del sistema opresivo, logra ver los problemas que afectan a sí mismo y a la sociedad que lo rodea, pero no se compadece, ni acepta la situación sin hacer nada, tiene la suficiente confianza en sí mismo y en sus iguales para rechazar la ideología del opresor. Posteriormente, el sujeto actúa para cambiar la situación a través del diálogo con sus iguales, la colaboración y el esfuerzo colectivo (Freire, como se citó en Chesney, 2008).

El concepto de transformación de Paulo Freire significa la libertad de la consciencia en su fase crítica, momento en el que el oprimido conoce la situación de opresión en la que vive, pero su valentía, seguridad en sí mismo lo hace tener la fuerza para tomar la decisión para transformarse a sí mismo y por consecuencia contribuir al cambio de su sociedad. Esto lo logra con la educación problematizadora, no se educa en solitario, lo hace por medio del diálogo, en colaboración con los otros; sin embargo, es sólo él, el que puede cambiar su condición y romper con la cadena de opresión que invade a su pueblo, al decidir no convertirse en el opresor.

En el ejemplo anterior, la mujer que ha crecido en una sociedad machista con violencia de género, al haber dialogado con otras mujeres que creen en una igualdad de género, toma consciencia para romper con los patrones que han invadido a su familia durante generaciones y se transforma a sí misma y a las personas que ella educa (sus hijos) por medio del cuestionamiento, la reflexión y problematizando la realidad social que los rodea.

La filosofía educativa de Paulo Freire, plasmada en su obra "Pedagogía del Oprimido", presenta un enfoque revolucionario que resuena de manera significativa con el contexto de tu tesis sobre movilidad estudiantil. Freire, forjado en las realidades de la opresión y la lucha por la justicia social en Brasil, propone un proceso educativo que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En el contexto de la movilidad estudiantil, donde los individuos atraviesan fronteras culturales y educativas, el concepto de Freire de la educación problematizadora y la transformación cobra especial relevancia. El sistema de educación tradicional, que él denomina "bancario", se asemeja a un depósito de información en el que los estudiantes son receptores pasivos. Este

modelo, según Freire, no solo refuerza la opresión existente, sino que también limita la capacidad de los educandos para cuestionar y transformar su realidad.

En contraste, la propuesta de Freire implica un diálogo horizontal entre educadores y educandos. Este diálogo no solo reconoce la capacidad de pensar y reflexionar de los estudiantes, sino que también los involucra activamente en la construcción de conocimiento. Relacionando esto con la movilidad estudiantil, donde los estudiantes se enfrentan a nuevos entornos y culturas, este enfoque sugiere una apertura a la diversidad de perspectivas y experiencias, fomentando un intercambio equitativo de conocimientos.

Por lo anterior, la perspectiva de Freire resulta de utilidad para dar respuesta a las preguntas de investigación y determinar cuáles son los elementos de la experiencia de movilidad que contribuyen a la transformación de la práctica pedagógica del estudiante normalista para el desarrollo de un pensamiento reflexivo-crítico a través de la educación problematizadora.

### **Enfoque metodológico**

En el presente apartado se explora la base metodológica que sustenta la investigación, sumergiéndonos en el paradigma interpretativo y el método empleado para desentrañar las complejidades de las experiencias de movilidad estudiantil. Este enfoque metodológico se erige como el andamiaje conceptual que guía la exploración profunda y contextualizada de los fenómenos sociales en estudio.

Dentro de este paradigma interpretativo, se adopta el método biográfico-narrativo como una herramienta poderosa para explorar las experiencias de los estudiantes normalistas en movilidad estudiantil. Originado en el enfoque hermenéutico, este método se sumerge en la interpretación de datos a través de narrativas.

La recolección de datos se realiza mediante la entrevista narrativa, una herramienta intrínseca al método biográfico-narrativo con la que se busca desencadenar relatos coherentes y profundos sobre las experiencias de estudiantes normalistas del estado de San Luis Potosí que participaron en programas de movilidad entre 2016 y 2019. Representando diversas instituciones y contextos educativos, estos sujetos ofrecen una panorámica única de las experiencias de movilidad estudiantil en un contexto específico.

### *Paradigma interpretativo*

En el presente análisis, nos sumergimos en el terreno del paradigma interpretativo, un enfoque que ha transformado la manera en que comprendemos y abordamos los fenómenos sociales. El término paradigma tiene sus orígenes en la tradición filosófica, siendo utilizado por Platón en el sentido de "modelo" y por Aristóteles en referencia a un "ejemplo".

En el ámbito de las ciencias sociales, el significado de paradigma ha evolucionado y se atribuye a Thomas S. Kuhn (como se citó en Corbetta, 2007) la conceptualización como un conjunto integral de creencias, valores, técnicas y suposiciones compartidas por una comunidad científica en un momento específico. Estos elementos guían tanto la investigación como la práctica científica dentro de un campo determinado, incluyendo la identificación de hechos relevantes, la formulación de hipótesis explicativas y la aplicación de técnicas de investigación empírica.

Según Kuhn (como se citó en Marín, 2007), los paradigmas desempeñan un papel fundamental en lo que él denomina "ciencia normal", etapas en las que prevalece un paradigma aceptado por toda la comunidad científica. Este marco de referencia común facilita la comunicación y el progreso dentro de una disciplina, estableciendo las bases para la resolución de problemas y la acumulación gradual de conocimiento.

Una vez que hemos definido el término paradigma, es importante realizar un acercamiento a los enfoques utilizados en la metodología en ciencias sociales. Hay varias perspectivas como corrientes filosóficas que han sido relevantes, en este apartado me voy a referir a dos: el positivismo y el interpretativismo, enfocándome en el último que es el utilizado en esta investigación.

El paradigma positivista tuvo un auge importante durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, da inicio con August Comte (1896, como se citó en Ramos, 2015) cuando en 1849 publica su *Discurso sobre el espíritu positivo* y Emile Durkheim (1938 y 1951, como se citó en Taylor y Bogdan, 1984) que afirmaba que el científico social debe considerar fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas. Ricoy (como se citó en Ramos, 2015) afirma que se califica por ser cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático

gerencial y científico-tecnológico. Este enfoque comenzó en las ciencias físicas o naturales y posteriormente, se adoptó por las ciencias sociales.

El paradigma interpretativo surge como una alternativa al enfoque positivista, marcando un cambio significativo en la forma en que se aborda el estudio de los fenómenos sociales. En este contexto, se introduce la perspectiva de la sociología comprensiva de Max Weber como un precursor fundamental de este paradigma. Weber (como se citó en Corbetta, 2007) distingue las ciencias sociales de las ciencias naturales no por el objeto de estudio ni por la búsqueda de formas de generalización, ya que ambos tipos de ciencias comparten estos aspectos. La distinción radica en la orientación de las ciencias sociales hacia el individuo.

Según Weber (como se citó en Corbetta, 2007), el método apropiado para las ciencias sociales es comprender de manera racional las motivaciones de los actos humanos. Este enfoque va más allá de la intuición, centrándose en la interpretación sistemática de los objetivos de las acciones, la magnitud de sus propósitos, las intenciones detrás de la acción humana y la capacidad de identificación con el otro. En esencia, la sociología comprensiva propuesta por Weber abraza un enfoque más holístico y cualitativo, reconociendo la complejidad de los fenómenos sociales y la importancia de comprender el significado subyacente en las acciones individuales y colectivas.

El paradigma interpretativo se centra en la comprensión del mundo desde las subjetividades y la interpretación que hacen los individuos de su entorno. Este enfoque epistemológico promueve el análisis detallado de los fenómenos sociales, lo que permite el desarrollo de metodologías que buscan comprender y dar significado a las relaciones que se establecen en las realidades sociales. Además, el paradigma interpretativo reconoce la existencia de múltiples perspectivas y la diversidad de visiones que se articulan en la comunicación y la interpretación en los ambientes naturales donde emergen los fenómenos (Miranda y Salto, 2020).

Este cambio de perspectiva hacia la comprensión profunda de las motivaciones y significados sociales representa un quiebre con el positivismo, que se centra en la observación empírica y la cuantificación. El paradigma interpretativo, en cambio, aboga por una aproximación más reflexiva y contextualizada, en la que se reconoce la subjetividad inherente a la experiencia

humana y se valora la interpretación rigurosa como una herramienta fundamental para desentrañar la complejidad de los fenómenos sociales.

De acuerdo a Lincoln y Guba (1985, como se citó en González-Monteagudo, 2001) el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

- 1) La naturaleza de la realidad. Frente al ideal del positivismo de control y predicción, esta perspectiva tiene como objetivo de la investigación la comprensión de los fenómenos.
- 2) La relación entre el investigador u observador y lo conocido. En contraposición a la propuesta positivista de la independencia entre el investigador y el objeto investigado, el paradigma interpretativo postula que ambos son inseparables.
- 3) La posibilidad de generalización. Ante la aspiración positivista de generar leyes o principios de validez universal, el paradigma interpretativo busca desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el objeto de estudio.
- 4) La posibilidad de nexos causales. Frente a la suposición positivista de toda acción puede ser explicada como el efecto de una causa real que la precede en el tiempo, el postulado interpretativo de que los fenómenos se encuentran en situaciones de influencia mutua.
- 5) El papel de los valores en la investigación. En oposición a la idea positivista de que la investigación está libre de valores, la perspectiva interpretativa argumenta que está comprometida por valores, debido a que está influida por el investigador, desde la elección del paradigma metodológica y la teoría que guía el análisis de los datos, los valores forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

De estos axiomas se desprenden las siguientes características según Lincoln y Guba (1985, como se citó en González-Monteagudo, 2001):

- 1) Ambiente natural.
- 2) Instrumento humano.
- 3) Utilización del conocimiento táctico.
- 4) Métodos cualitativos.

- 5) Análisis de los datos de carácter inductivo.
- 6) Teoría fundamentada y enraizada.
- 7) Resultados negociados.
- 8) El informe tiene la forma de estudios de casos.
- 9) Interpretación ideográfica.
- 10) Criterios especiales para la confiabilidad.

En sintonía con el paradigma interpretativo, esta investigación busca trascender el enfoque positivista de control y predicción para adentrarse en la comprensión profunda de los fenómenos relacionados con la movilidad estudiantil. La realidad se concibe como una red de significados y experiencias subjetivas. También se reconoce la inseparabilidad entre el investigador y el objeto de estudio. La participación activa del investigador se percibe como fundamental para capturar la autenticidad y riqueza de las experiencias de movilidad estudiantil. Además, la investigación se centra en la descripción detallada y contextualizada de las experiencias de movilidad, reconociendo la singularidad de cada relato.

Se adopta la perspectiva interpretativa de que los fenómenos sociales están inmersos en situaciones de influencia mutua. Se busca comprender las complejas interacciones que dan forma a las experiencias de movilidad estudiantil. Así mismo, se reconoce y abraza la influencia de los valores en todas las etapas del proceso investigativo, desde la elección del paradigma metodológico hasta la interpretación de los datos, se entiende que los valores del investigador forman parte integral del contexto de la investigación.

La investigación se desarrolla en el ambiente natural de las experiencias de movilidad estudiantil, buscando capturar la autenticidad y complejidad de dichos contextos sin intervenciones artificiales. El investigador es un participante activo, no solo como observador, sino como alguien inmerso en el proceso. Las interacciones humanas y las interpretaciones subjetivas se valoran como componentes esenciales.

Se aplica un conocimiento táctico que va más allá de la mera aplicación de técnicas, abrazando la sensibilidad y la adaptabilidad para abordar la complejidad de las experiencias de movilidad. Además, los métodos cualitativos se destacan, priorizando la calidad sobre la cantidad.



Se emplean entrevistas narrativas para profundizar en las perspectivas individuales y obtener una comprensión holística.

El análisis se aborda de manera inductiva, permitiendo que los temas y patrones emerjan de los propios relatos de los participantes, en lugar de imponer estructuras predefinidas. Igualmente, la teoría se construye a partir de los datos recopilados, arraigada en las experiencias concretas de los participantes. Se busca una comprensión contextualizada que refleje la complejidad del fenómeno estudiado.

El proceso de obtención de resultados se concibe como una construcción de significados entre el investigador y los participantes. Conjuntamente, la interpretación se orienta hacia lo ideográfico, destacando la singularidad y riqueza de cada experiencia. Se busca comprender las motivaciones y significados individuales que subyacen en los relatos. Asimismo, se aplican criterios específicos para garantizar la confiabilidad en el contexto interpretativo, reconociendo que la validez de la investigación se fundamenta en la autenticidad y fidelidad a las vivencias narradas.

En conclusión, el enfoque interpretativo adoptado en la presente investigación se alinea con la perspectiva de comprensión profunda de las experiencias de movilidad estudiantil desde la mirada subjetiva de los propios participantes. El análisis de los datos narrativos se aborda desde una posición que respeta la autenticidad de las experiencias, pero también reconoce la participación activa del investigador con el respaldo teórico y la generalización de los datos.

Es crucial encontrar un equilibrio en el análisis, evitando imponer interpretaciones forzadas, pero también asegurándose de que el investigador aporte su perspectiva y conocimiento teórico al proceso. Esta combinación busca enriquecer la comprensión de las experiencias de movilidad estudiantil sin limitar el análisis a la sola narrativa de los entrevistados.

### ***Método narrativo***

La investigación biográfico-narrativa, arraigada en el enfoque hermenéutico ha evolucionado como un método valioso que permite el análisis profundo de datos a través de una actividad interpretativa. En este marco, este método se presenta como un recurso poderoso para

capturar la complejidad de las experiencias de los estudiantes normalistas que participaron en estancias de movilidad estudiantil.

La investigación biográfico-narrativa tiene sus orígenes en el enfoque hermenéutico surgido en los años setenta en las ciencias sociales (Bolívar, 2002), método que propone para el análisis de datos es una actividad interpretativa, que permite la captación plena del sentido de los textos en los diversos contextos (Ricoeur, 1984, como se citó en Arráez, Calles & Moreno, 2006). El análisis se aplica a la existencia del autor (su propia historia de vida, su contexto) y al texto mismo, el cual adquiere personalidad e independencia. En esa realidad del autor, el texto y el lector, se genera un diálogo (Arráez, Calles & Moreno, 2006).

El hermeneuta Ricoeur (como se citó en Galardi, 2011) afirma que, sólo a través de la narración, el tiempo se convierte en tiempo humano; de la misma manera, la narración sólo recibe su significado a través del tiempo. La narración se erige como el guardián del tiempo. En la primera, el segundo es reconfigurado, es decir, se hace asequible en su propia constitución.

Por lo tanto, el tiempo cobra sentido a través del relato del mismo y a su vez, sólo por medio de la experiencia temporal, la narración cobra significado. El tiempo es reconfigurado a través de la narración, de tal forma que, por ejemplo, al haber una línea del tiempo que describe una serie de sucesos ordenados cronológicamente, el relato permite dividirlos e interpretarlos.

De acuerdo a Bolívar y Domingo (2016, p. 3), “la narración biográfica permite captar la riqueza e indeterminación de las experiencias”. Se consideran a los fenómenos sociales como textos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central a través de la interpretación. Las historias contadas por las personas y las narrativas creadas por el investigador se combinan de manera efectiva para obtener una comprensión más profunda de la realidad social. Gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social (Bolívar, 2002).

En el ámbito educativo, lo que la persona es o siente no puede ser separado. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo. Precisamente haber recluso, cuando no silenciado, la dimensión personal ha conducido a

una deficiente comprensión de cómo los profesores y profesoras sienten y viven su oficio (Nias, 1996, como se citó en Bolívar, 2016).

De acuerdo a Bolívar (2002), la narrativa se refiere a la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Como enfoque de investigación, se consideran las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995, como se citó en Bolívar, 2002).

La razón de su utilización es que permite al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, al considerarse a la movilidad estudiantil una práctica que otorga oportunidades, aprendizajes y saberes de distintas índoles es importante conocerlos desde las vivencias de los sujetos contadas por ellos mismos. El método biográfico-narrativo consiste no sólo en un proceso en el que interviene la interpretación del investigador, sino sobre todo el captar la de los participantes.

La tradición de la utilización del método narrativo comenzó en los años treinta en la Escuela de Chicago; posteriormente, Oscar Lewis (1966, como se citó en Bolívar, 2002) escribió, a comienzos de los años sesenta, la conocida historia de la familia mexicana de los Sánchez que adquirió gran popularidad, fue publicada en un inicio en el idioma inglés y después se tradujo al francés e italiano.

Bolívar (2002) menciona que existen dos modalidades de investigación narrativa:

1. Análisis paradigmático de datos narrativos: Esta modalidad aborda estudios basados en narrativas, pero su análisis se realiza a través de tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías con el propósito de alcanzar generalizaciones. En términos temporales, los datos pueden presentarse de manera diacrónica o sincrónica. En la primera clasificación, los eventos siguen una secuencia temporal, describiendo cuándo ocurrieron y sus consecuencias; en la segunda, se organizan según las respuestas categóricas implementadas por el investigador.

El análisis paradigmático de datos narrativos implica comúnmente la identificación de temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narrativas recopiladas como datos de base o de campo. Se lleva a cabo de dos maneras: a) derivando conceptos de la teoría previa para determinar cómo cada instancia se agrupa bajo categorías predefinidas, y b) derivando inductivamente categorías de los datos, una práctica más común en la investigación cualitativa.

2. Análisis narrativo en sentido estricto: Este enfoque se centra en casos particulares, donde el proceso de interpretación da lugar al desarrollo de una trama o argumento a través de un relato narrativo que otorga significado a los datos. Aquí, no se buscan elementos generales, sino singularidades que configuran la historia; es decir, el análisis de las narrativas consiste en una narración específica sin la pretensión de generalizar, con el objetivo de revelar la singularidad de un caso individual.

En la presente investigación, la modalidad de investigación narrativa utilizada fue el análisis paradigmático de datos narrativos. Aquí es fundamental destacar que se reconoce la importancia de la interpretación subjetiva de los participantes y se busca comprender sus experiencias desde su propio punto de vista. Sin embargo, también se involucra la interpretación del investigador mediante la aplicación de categorías y generalizaciones respaldadas por la teoría.

En términos temporales, la organización de los datos en la tesis se presenta de manera sincrónica, ya que se organizaron según las respuestas categóricas implementadas por el investigador. Este enfoque permite una comprensión más estructurada de las experiencias de movilidad, facilitando la identificación de patrones y temas comunes en las narrativas de los participantes.

Es importante destacar que la selección inductiva de categorías se realiza después de las entrevistas narrativas, donde se eligen los temas a desarrollar y analizar. Este proceso se basa en los datos recopilados, pero también se apoya en generalizaciones y fundamentos teóricos para proporcionar un marco analítico sólido.

Para el análisis de los datos narrativos se recurrió al QDA Miner, Software de análisis de datos narrativos, a partir de las entrevistas se detectaron algunos aspectos que eran comunes en los relatos

de los estudiantes normalistas, algunos de ellos eran temas culturales, personales y académicos. Posteriormente, se eligieron las categorías y se organizaron en un documento en Excel por pestañas, se crearon tablas, en la columna se escribió el número del estudiante y en la fila la subcategoría temática.

En resumen, en la presente investigación, se utiliza el método biográfico-narrativo con el propósito de desentrañar las complejidades de las experiencias de movilidad estudiantil. Se aplica el análisis paradigmático de datos narrativos para comprender las experiencias de movilidad desde la perspectiva de los participantes, integrando la interpretación del investigador a través de categorías, generalizaciones y fundamentos teóricos.

Además, se destaca la importancia de mantener un equilibrio entre respetar el discurso de los sujetos y permitir una interpretación que enriquezca el análisis sin imponer interpretaciones forzadas ni limitar la comprensión del investigador. La elección consciente de organizar los datos de manera sincrónica, apoyada en categorías inductivas respaldadas por la teoría, ha proporcionado un marco analítico sólido. La narrativa, en su capacidad de revelar singularidades y generalidades, ha sido un faro guía para desvelar la complejidad de las vivencias estudiantiles en el contexto de la movilidad.

### ***Entrevista narrativa***

Como instrumento para la recolección de datos se recurrió a la entrevista narrativa, la que se utiliza en el contexto de la investigación biográfica-narrativa. La sugerencia de Hermans, (1995, como se citó en Flick, 2007), que él considera un principio básico de la entrevista narrativa es pedirle al informante que se presente y hable acerca de la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada. La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final.

Flick (2007) describe un procedimiento para la realización de la entrevista narrativa: se inicia utilizando una “pregunta generadora de narración” (Riemann y Schütze, 1987, p. 353, como se citó en Flick, 2007, p. 110) referente al tema de estudio, se utiliza para estimular el relato principal del entrevistado y se debe formular de manera amplia, pero al mismo tiempo lo

suficientemente específica para que el dominio de experiencia interesante se adopte como tema central.

Posteriormente, el investigador realiza una serie de preguntas de narración a través de las cuales se completan los fragmentos que no se detallaron con anterioridad. El último paso es la “fase de balance, en la que se pueden generar preguntas encaminadas a explicaciones teóricas de lo que sucedió y a hacer el balance de la historia” (Hermanns, 1995, como se citó en Flick, 2007, p. 111).

Flick (2007) añade dos recomendaciones: a) si el entrevistado comienza una narración, es crucial para la calidad de los datos que el entrevistador no le interrumpa, en cambio, como oyente, debe mostrar empatía y atención por la historia narrada y la perspectiva del narrador, así lo anima a terminarla hasta el final. b) Es importante verificar la validez de la información con el criterio de si el relato del entrevistado es fundamentalmente una narración.

El principal problema que detecta Flick (2007) en este tipo de entrevistas son las expectativas de rol de ambos participantes, en primer término, las relacionadas con la percepción que por lo general se tiene de una entrevista, porque (en su mayor parte) no realizan preguntas verbales. En segundo lugar, las expectativas asociadas a la situación de narración cotidiana, debemos considerar que no todo entrevistado es capaz de ofrecer presentaciones narrativas de su vida (Fuchs, 1984, como se citó en Flick, 2007, p. 115).

Las entrevistas realizadas a los estudiantes normalistas se efectuaron de la siguiente manera: a) en un inicio a manera de introducción, la investigadora se presentó, les explicó el propósito de la entrevista, la tesis y los objetivos de la investigación; b) posteriormente, se les preguntó acerca de su experiencia en la estancia de movilidad estudiantil desde que se enteraron de la convocatoria, cuando aplicaron y después de que regresaron, de esta manera se les dio oportunidad de compartir durante el tiempo que ellos consideran sus vivencias, perspectivas, emociones, pensamientos y su propia autointerpretación del periodo mencionado sin ninguna interrupción de parte del entrevistador, únicamente mostrando interés en el relato; c) por último, se les realizó algunas preguntas para solicitarles información adicional específica o clarificar algunos puntos que se requerían (**Anexo A. Guion de entrevista**).

Una dificultad que se presentó fue la percepción que tienen los sujetos de una entrevista, se cree que se deben realizar una serie de preguntas, este modelo utilizado es poco conocido, entonces cuando se les explicó en un inicio el procedimiento, ellos no tenían planeado el discurso, en ocasiones no sabían qué más decir y preguntaban a la investigadora qué más podían aportar, se les volvía a referir el proceso. El resultado fue favorable en la mayoría de las narrativas, sin embargo, hubo una que no aportó mucha información debido a que no fue muy fluido y amplio el relato, aun así, fue de utilidad para el análisis de los resultados.

Ante este reto, la estrategia utilizada fue invitar y reiterar la propuesta a los entrevistados para que relaten toda su experiencia, en algunas ocasiones fue necesario dar una guía de los temas que podría abordar y las preguntas finales fueron importantes para lograr el balance que recomienda Flick (2007) y tener más amplitud en las narrativas con mayor información de utilidad para el trabajo de investigación.

Para el análisis de los datos se utilizó en un inicio el Software QDA Miner, el cual es útil para codificar datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar datos y documentos codificados; brinda también una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la codificación y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales (Provalis Research, 2004).

QDA fue utilizado para analizar las entrevistas y determinar las categorías de análisis. Este programa se eligió debido a que se pueden obtener gráficas variadas de frecuencia de codificación. Las primeras categorías de análisis fueron la práctica reflexiva, de la cual se seleccionaron los códigos: responsabilidad, reflexión en la acción, honestidad, mente abierta y reflexión sobre la acción; la segunda categoría fue identidad, con los códigos cultura interiorizada e interacción de individuos. Los resultados del análisis de las experiencias de movilidad arrojaron una tendencia mayor al desarrollo de la habilidad de práctica reflexiva, específicamente con una tendencia a la responsabilidad.

Sin embargo, posteriormente se detectaron otras categorías con fundamento en la teoría y la relectura de las entrevistas. Por lo tanto, se procedió a crear una tabla en Excel en la que se copiaron las citas textuales de los estudiantes. Cada categoría estaba en una pestaña y dentro se

creó una tabla en la que se reflejaba en las columnas el número de estudiante y en las filas la subcategoría.

### ***Los sujetos***

La población estudiada en este trabajo de investigación son los estudiantes normalistas del estado de San Luis Potosí, que participaron en la *Convocatoria de Movilidad Académica Internacional “Proyecto Paulo Freire” en Países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México* y en la *Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”*, desde su implementación en el año 2016 hasta el 2019.

Los estudiantes en comento constituyen un total de 5 (1 hombre y 4 mujeres), originarios de los Municipios Cedral, Matehuala y San Luis Potosí, de las Instituciones Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3, Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" y Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Se enlistan en la tabla 6.



**Tabla 6.***Normalistas que participaron en movilidad estudiantil*

Sujeto	Sexo	Institución de Origen	Municipio de origen	Lic.	Sem.	Beca	Institución Receptora	Estado/ País receptor	Periodo de Movilidad
1.	Femenino	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado	San Luis Potosí	Educación Preescolar	6°	2da Convocatoria de la etapa piloto del “Proyecto Paulo Freire” 2017	Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”	La Habana, Cuba	Marzo a junio de 2017
2.	Femenino	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado	San Luis Potosí	Educación Preescolar	5°	“Jaime Torres Bodet-Paulo Freire 2019”	Consejo de Formación en Educación	Montevideo, Uruguay	Septiembre a octubre de 2019
3.	Femenino	Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”.	Cedral	Educación Primaria	5°	“Proyecto Paulo Freire”	Instituto de Formación Docente (IFD)	Carmelo, Colonia del Sacramento, Uruguay.	Septiembre a Octubre del 2016.
4.	Masculino	Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”	Cedral	Educación Primaria	5°	Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire 2018”	Instituto Superior de Formación Docente; Perito F. Moreno	Provincia El Chubut, Comodoro Rivadavia, Argentina	Agosto a diciembre de 2018
5.	Femenino	Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3	Matehuala	Educación Secundaria Especialidad en Telesecundaria	5°	Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire 2019”.	Centro Regional de Profesores del Litoral Sede Salto	Salto, Uruguay	Septiembre a octubre de 2019

*Nota.* Fuente. Datos de SEGE (2017, 2018 y 2019).

En conclusión, en este análisis detallado del enfoque metodológico, se ha delineado una ruta que se adentra en las complejidades de las experiencias de movilidad estudiantil, aportando luz desde el paradigma interpretativo y utilizando el método biográfico-narrativo con entrevistas

narrativas. Este enfoque se aplica a un grupo específico de protagonistas, estudiantes normalistas originarios de instituciones educativas distintas en el estado de San Luis Potosí.

Desde el paradigma interpretativo, se abraza una perspectiva que busca entender las motivaciones y significados subyacentes en las acciones individuales y colectivas. Este cambio de perspectiva representa un quiebre con el paradigma positivista, enfatizando la importancia de la subjetividad y la interpretación en la comprensión de los fenómenos sociales. Lo que ofrece una plataforma robusta para explorar las experiencias de movilidad estudiantil en San Luis Potosí

El método biográfico-narrativo emerge como una herramienta valiosa dentro de este paradigma, permitiendo la exploración profunda de las experiencias de movilidad estudiantil. El análisis paradigmático de datos narrativos se elige como enfoque, proporcionando una estructura que busca identificar temas comunes y generalizaciones. La narrativa se revela como un medio poderoso para desentrañar singularidades y generalidades, revelando la riqueza e indeterminación de las vivencias de los estudiantes normalistas.

En el contexto específico de San Luis Potosí, los estudiantes normalistas se convierten en los protagonistas de esta investigación. Originarios de instituciones como la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3, el Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio", y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, este grupo diverso aporta una multiplicidad de perspectivas y vivencias a la investigación.

La elección consciente de organizar los datos de manera sincrónica, apoyada en categorías inductivas respaldadas por la teoría, ha proporcionado un marco analítico sólido. La narrativa, en su capacidad de revelar singularidades y generalidades, se erige como un faro guía para desvelar la complejidad de las vivencias estudiantiles en el contexto de la movilidad.

## Capítulo IV

### Las Experiencias De Movilidad De Los Estudiantes Normalistas

En el presente capítulo se hace un acercamiento al análisis de los resultados de las experiencias de movilidad académica de 5 estudiantes (1 hombre y 4 mujeres) de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3, ubicada en Matehuala, del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" de Cedral y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de la capital potosina. En el marco del Programa de Movilidad Iberoamericano "Proyecto Paulo Freire" y "Jaime Torres Bodet-Paulo Freire", desde su implementación en el año 2016 hasta el 2019.

Se busca con los hallazgos que se presentan a continuación indagar en cuál enfoque se coloca la contribución de la experiencia de movilidad a la formación de profesores normalistas: si es un dispositivo que aporta para dar a los estudiantes una profunda conciencia de situaciones internacionales e interculturales, relacionadas con justicia y equidad, dándoles herramientas para trabajar activamente y críticamente hacia la transformación social y de su práctica docente o en su defecto, tiende a reproducir el modelo de competencia centrado en incrementar la competitividad de los estudiantes, instituciones e insertar al país en la economía mundial de libre mercado.

Por lo anterior, resulta necesario también analizar la contribución sociocultural de la movilidad estudiantil a la formación profesional de los alumnos normalistas de San Luis Potosí; indagar en las aportaciones didáctico-pedagógicas de esta actividad para la formación de estudiantes normalistas y; examinar los aportes que tiene para la práctica educativa. Considero que el análisis e interpretación de las narrativas aportadas por los estudiantes, producto de su experiencia de movilidad, desde las siguientes categorías, contribuye a una mejor comprensión de la realidad subjetivada durante el proceso.

#### **El capital cultural en el acercamiento de la movilidad**

Al analizar las entrevistas se encuentran algunos indicios que dan cuenta de la forma en que los estudiantes se involucraron en el proceso que implica atender la convocatoria de movilidad. En algunos casos la iniciativa e insistencia de los docentes es un factor determinante; en otros, las

actividades de promoción organizadas por la propia institución, y en otros más, la influencia familiar resulta un factor que impulsa la participación, es poca o nula la iniciativa del estudiante.

Inicialmente, pues estaba en duda, porque (...) yo siempre me he caracterizado por ser muy tímida, o de que siempre hablo con mis papás. Cuando me dijeron mis maestros: mira, está esta movilidad, si me llegué a sentir un poquito presionada (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

El arribo inesperado de los docentes que invitaron a la estudiante y que después se convirtió en insistencia es el acontecimiento que provino del exterior, algo que ella no buscó, no formaba parte de sus objetivos, ni anhelos en ese momento, más allá de su propia iniciativa, probablemente no lo conocía, fue lo que le pasó a la estudiante, representa el primer principio de la experiencia: la exterioridad o alteridad de acuerdo a Larrosa (2009). También se observa en la narrativa de otros alumnos, quienes declaran su interés a partir de haber asistido a un foro organizado por la escuela normal:

Hay un foro donde hablan exclusivamente de movilidad, yo miraba cómo compañeras de otras generaciones más adelante, pues, se iban, que salían a Canadá. Entonces, ya también otros profesores, previo, pues nos animaban (...) eran tantas mis ganas, que yo ya más o menos fui a lo largo de los semestres, acumulando pues sí, ahora sí, todo lo que se necesitaba (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Del análisis de las narrativas resulta que los estudiantes no son conscientes de la importancia de la movilidad para su formación profesional integral, -la adquisición de habilidades socioculturales, y una mejor inserción en el ámbito laboral-, en su lugar, se presenta la insistencia por parte de sus profesores en aquellos estudiantes que tienen alto promedio y que cumplen con los requisitos, en ocasiones, en virtud de que existe la posibilidad de perder la beca y con ello que la institución quede fuera de la estadística. La consigna en todo caso tanto para la Escuela como para el docente es cumplir con el requerimiento de movilidad, pues está en juego el prestigio y en ocasiones la cuota asignada.

Me decían: realízalo, tú puedes, tanto tiempo que llevas estudiando y a lo mejor tu trayectoria académica que tienes y sí se puede, tienes la capacidad, hazlo; y que mi hermana

ya se había ido de movilidad académica (...). Mi familia siempre estuvo ayudándome y (...) esto facilitó muchísimo que yo pudiera lograr conseguir todos los papeles, en un tiempo record (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Los estudiantes están inmersos en un principio de alteridad o alineación de la experiencia, en el que la propuesta de asistir a una estancia de movilidad estudiantil proviene del exterior, es el acontecimiento que no es resultado de sus pensamientos, emociones, intenciones o deseos, lo hacen por insistencia o invitación de alguien más.

Los padres o hermanos que han participado en prácticas de movilidad académica tienen la firme convicción de que contribuirá a la formación de sus hijos o hermanos menores por lo que les insisten, es una cultura que se reproduce a las siguientes generaciones. La familia busca incrementar quizá de manera inconsciente lo que autores como Bourdieu (1998) denominan “capital cultural”, autor que define los campos como espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee.

Las personas que no cuentan con el apoyo familiar difícilmente tendrán acceso a las estancias de movilidad porque, aunque se otorga un apoyo de recurso económico por las instituciones organizadoras del programa, éste llega después del proceso de selección; el reunir los documentos implica un costo, que algunas personas que no pueden costear.

Es por eso que, como menciona Didou (2017), la movilidad sigue siendo producto de decisiones de cúpula y de la movilización de los recursos y de capitales culturales y sociales acumulados en las familias, generalmente privilegiadas, que apuestan a ella para mejorar sus oportunidades de movilidad social o conservarlas. La carencia de capital cultural como la falta de dominio de otro idioma se traduce en un obstáculo para la movilidad que contribuye a abrir la brecha entre los que pueden acceder y los que no tienen esa oportunidad.

Yo me encontraba en clase y se acercó una de las maestras y el coordinador y me comentaron que, si yo no estaba, pues, interesada en acudir a alguna movilidad, en ese caso pues ellos me dieron a conocer la de, creo que era para Francia, entonces dije: bueno, estaría

bien. Pero obviamente no sabía francés y supe que esa era como una dificultad que iba a tener (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

En el análisis de la experiencia de los normalistas de San Luis Potosí se observa que el suceso que proviene del exterior es la invitación por parte de maestros, directores o familiares, no forma parte de la iniciativa de los propios estudiantes. Sin embargo, a partir de lo que les pasa a algunos participantes, siguen un proceso de reflexión crítica en el que son conscientes de las áreas de oportunidad que tienen para poder participar en algunas convocatorias como lo es el requisito del idioma. La reflexividad de la experiencia constituye el segundo principio de acuerdo a Larrosa (2009) y la cuarta característica según Dubet (2010).

El dominio de un idioma extranjero, especialmente el francés, es una limitante para la mayoría de los estudiantes de las Escuelas Normales, debido a que esta lengua constituye un aprendizaje que es ofertado por la educación pública, se requieren condiciones socioeconómicas favorables que permitan el desarrollo de este capital cultural. Bourdieu (1998) refiere que el sistema escolar mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores del capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Las autoridades realizan una selección de quienes cuentan con este capital cultural a través de convocatorias que resultan discriminatorias.

Algunos estudiantes por su condición económica, no cuentan con pasaporte, carta de no antecedentes penales, certificado médico y cuenta bancaria, debido a que estos trámites requieren un costo, en ocasiones trasladarse a otro lugar y tiempo implicado en el trámite, Bourdieu llama *capital cultural objetivado* a los objetos con valor cultural, donde estos documentos proporcionan un estatus diferente a quien lo posee.

En la actualidad las Escuelas Normales se ven inmersas en un mundo que no era el de ellas. Ahora, como Instituciones de Educación Superior, se ven obligadas a intervenir en experiencias nunca antes vistas en su entorno, por lo que es necesario intentar ese cambio de identidad, tanto a nivel institucional como en la conciencia de alumnos y docentes.

Cuando yo vi la convocatoria, ya faltaba aproximadamente una semana para entregar los papeles (...) dentro de la Normal no había el mismo apoyo que ya hay actualmente y pues, esto contribuyó a que los trámites prácticamente los tuviera que hacer yo personalmente y

a su vez (...) para gestionar algunas cosas que fueran un poco más rápido, porque yo no contaba con (...) ninguna de la documentación que se pedía (...) y pues eso a la vez te hace pensar: (...) me voy a quedar en el intento (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Retomando lo que menciona Didou (2017), las oportunidades de acceso a la movilidad no son democráticas, debido a que las instituciones de educación superior y los gobiernos de los países lo ven como un indicador de calidad, enfocándose en lo que es fácil de medir, más que en el mejoramiento de los procesos y los resultados.

Las narrativas dan cuenta de un segundo momento reflexivo de la experiencia, sucede cuando los estudiantes observan las áreas de oportunidad del sistema educativo, un proceso administrativo que al ser nuevo para las escuelas normales públicas no existían las facilidades que con el paso de los años se implementaron. Los estudiantes subjetivan estas dificultades y limitantes y las expresan de manera crítica.

La experiencia sucede cuando se logra la transformación, el “me” de la ecuación de “lo que me pasa” de acuerdo a Larrosa (2009, p. 3), eso que permitió que pasara algo con los estudiantes, que hubiera un cambio en ellos. La alumna que no tuvo apoyo en el trámite –el acontecimiento del exterior- se vio forzada a recorrer un pasaje de esfuerzo: pedir permiso a los maestros para poder tramitar y gestionar los documentos solicitados por sí misma y hacer lo posible para cumplir con los requisitos en el tiempo indicado en la convocatoria. La estudiante que participó en el foro, se propuso reunir todos los documentos para poder participar. Esto generó un cambio en ellos porque actuaron de manera autónoma, independiente y perseverante y finalmente, lograron sus objetivos.

Finalmente, el análisis de las narrativas refleja un proceso complejo en el que los estudiantes, en su mayoría, no buscan de manera consciente la experiencia, sino que son motivados por factores externos como la insistencia de docentes, promociones institucionales o la influencia familiar, este fenómeno refleja el principio de alteridad.

Sin embargo, la falta de conciencia sobre la importancia de esta experiencia para su formación integral indica una desconexión entre los objetivos académicos y la percepción de los

estudiantes. La insistencia se centra en aquellos con alto rendimiento académico para preservar el prestigio institucional. La influencia familiar se destaca como un elemento crucial, ya que aquellos con antecedentes de movilidad académica tienden a considerar esta experiencia como valiosa.

La falta de capital cultural empeora la brecha entre quienes pueden acceder a estas oportunidades y aquellos que no pueden. Además, los trámites burocráticos y los costos asociados, como la obtención de documentos, presentan obstáculos adicionales que limitan el acceso a la movilidad. Por otra parte, la transformación de la experiencia se manifiesta en la reflexión crítica de los estudiantes sobre las dificultades administrativas y las limitaciones del sistema educativo. A través de este proceso, los alumnos desarrollan independencia y autonomía.

### **El doble juego del dispositivo de poder**

En relación a factores que están presentes en los procesos de movilidad, y que de alguna manera impactan en la conciencia de los estudiantes que deciden ser parte de ellos, se generan sentimientos contradictorios, para algunos de conformidad y agradecimiento por la oportunidad que se pone ante sus ojos y que de otra manera no estaría a su alcance, mientras que para otros se genera un sentimiento de inconformidad ante lo que consideran como falta de apoyo institucional. Desde esta óptica, se aspira a que las instituciones y los gobiernos de los países generen igualdad de oportunidades, donde las carencias de unos sean tomadas en cuenta para evitar exclusión y marginación. Sin embargo, en la experiencia de los estudiantes sucede lo contrario y estas contradicciones tienen su explicación desde lo que Foucault denomina dispositivo.

Nos pedían que pidiéramos 3 opciones (...), en prioridad puse Colombia, también puse Chile y España (...). Y nos asignaron Uruguay (...). No era el país que yo quería, pero dije: porque no conozco, ¿verdad? Obviamente es la primera vez, no se rechaza y quien la rechace pues de lo que se pierden, pues es algo que enriquece mucho tu formación (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Lo anterior tiene relación con lo que menciona Yurén (2005), en el sentido de que el dispositivo de formación es más autoformativo, cuando el sujeto se hace cargo de su propia formación y heteroformativo, cuanto menos posibilidad tiene el sujeto en formación de hacer estas elecciones.



Todos los estudiantes expresaron que les asignaron un país distinto al que ellos habían elegido. Los normalistas quisieran de acuerdo a sus necesidades de formación o aspiraciones cognitivas escoger a donde viajar. Por lo que el dispositivo de formación se considera con mayor tendencia a la heteroformación y al control, que a la autoformación y la apertura.

En el análisis de la experiencia de movilidad, se identifica que existe un hecho externo que representa el principio de alineación de acuerdo a Larrosa (2009), ese evento que viene del exterior, en este caso es la decisión del país que no es tomada por los alumnos, sino impuesta. Este suceso viene seguido de subjetividad, momento en el que el normalista toma una postura acerca del acontecimiento que, aunque no es reflejo de su interés particular, es vista como una oportunidad única para conocer un lugar y tener aprendizajes diversos, por lo tanto, aceptan la aventura con incertidumbre de lo que les espera en esta travesía.

Por lo tanto, los estudiantes normalistas que participaron en el Programa de movilidad iberoamericana “Paulo Freire-Torres Bodet” lo hicieron por insistencia de personas externas, ya sea la familia, los docentes. Además, se detectaron algunos requisitos que resultan discriminatorios en la convocatoria y no está basada en los intereses iniciales de los becarios.

En el análisis de la experiencia se observa que el principio de exterioridad desde Larrosa (2009) está presente cuando a la normalista no le revalidan las asignaturas, es algo que se encuentra fuera de ella, no lo eligió. Sin embargo, esto tiene efectos en la alumna, ella reflexiona de manera crítica ante esto, sus sentimientos probablemente pasan a enojo y desepción; su discurso interno se transforma, se dice a sí misma que no puede permanecer callada ante lo que considera como una injusticia; por consecuencia, cambia sus palabras y sus acciones, se queja ante las autoridades, expresa su inconformidad y logra la modificación en algunas calificaciones y un presedente para futuras generaciones de movilidad estudiantil.

Los significados interiorizados por los estudiantes normalistas, es decir, los valores y principios que fueron inculcados por su familia y por la sociedad a lo largo de su vida emanan de las experiencias que han vivido y dan lugar a la cultura. En las narrativas se identifican los estudiantes que expresaron la escasa participación en las escuelas normales:

Lamentablemente o afortunadamente fui el único que se animó para poder entregar todos los documentos, mis demás compañeros no se animaron, no se interesaron en esta movilidad y fui el único de la escuela en la que yo estudié (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Se observa que la movilidad no es parte de la cultura de los estudiantes normalistas, la cual continúa generando en los grupos sociales cercanos, como la familia y los amigos, cuando son estudiantes que sus familiares no han participado en la movilidad, que sus amigos tampoco lo han hecho; que ellos mismos nunca han viajado, no han salido de su contexto, es muy probable que no se interesen en hacerlo.

La experiencia desde Larrosa (2009) es singular. Ya se mencionó que la invitación para algunos de los estudiantes proviene del exterior, es la misma para todos los normalistas de instituciones públicas. No obstante, la manera en la que cada uno lo subjetiva y lo transforma es distinto. Por lo tanto, lo que cambió en este alumno es el haber tomado la decisión de participar, aunque sus compañeros no lo hicieran, una elección individual, que sugiere un desarrollo de la independencia y autonomía.

A partir del concepto de experiencia, Dubet (2010) refiere que el sujeto no está completamente socializado; define la lógica de la Subjetivación, conformada por algunos elementos, entre otros, destacan los siguientes: el primero es el *compromiso*, relativo a la parte subjetiva de la identidad, percibida tanto en la desafección como en el compromiso, pues la identificación con la definición cultural de un sujeto prohíbe la adhesión total al nosotros y a los intereses.

Algunos estudiantes toman elecciones en solitario, sin asociarse a un grupo, ni a los intereses de nadie más, desde su individualidad, la lectura que le dan a su propia experiencia es irreplicable, sus pensamientos, palabras y acciones se transforman a partir del suceso de manera distinta a los demás.

En la narración del entrevistado, se puede percibir esa desafección, falta de identificación y, por lo tanto, no hay un compromiso con la movilidad, la cual no va encaminada a los objetivos de la mayoría de los alumnos de las escuelas normales. Probablemente porque durante el periodo

que se está analizando (2016-2019) aún no entraban en vigor las normas que asignan cinco puntos para el ingreso a la Carrera de las Maestras y los Maestros, lo que estaría relacionado como un pensamiento individualista y de competencia, más allá de que los estudiantes conozcan la contribución a su formación docente.

En el análisis de la experiencia, Dubet (2010) define un segundo aspecto de la lógica de subjetivación, la que permite que cada individuo construya sus propios objetivos y perspectivas alejados de *la alineación y la dominación*. Los estudiantes normalistas no identifican del conjunto de su experiencia de movilidad aquellos elementos que tienden a sujetarlos a formas de pensar de la clase dominante, no tienen conciencia de los factores alienantes que van implícitos en la experiencia de movilidad.

Las narrativas dan cuenta del desconocimiento y desasosiego al enfrentar una experiencia en un lugar que nunca habían visitado, pero nunca de lo que entraña el saberse único en un grupo donde hacer una estancia en el extranjero no es lo común, donde viajar en avión es casi para privilegiados, donde las oportunidades son para personas excepcionales, con méritos distintos al resto, y eso para los críticos del pensamiento dominante se llama alienación.

Y primero dije: bueno ¿dónde está Uruguay? porque fue como mi duda. Y luego, luego me fui a un mapa y dije: ¡ay! está muy lejos. Y bueno, pues fue mi primera experiencia en avión (...) si me daba miedo al principio (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

En referencia al nivel sociocultural, no es producto de una necesidad de formación que surja a partir de carencias identificadas con su práctica formativa, no ha llegado el momento en que el estudiante localice alguna disciplina, curso o trabajar con algún investigador o docente con respecto a un tema de interés en una Universidad en el extranjero que será útil en su desempeño laboral. La movilidad entonces deviene en un premio para aquellos que se ajustan a los requerimientos de la autoridad. Además, se identifica el desconocimiento de parte de algunas personas extranjeras en referencia a México:

Ellos tenían mucha duda, ellos creen que México nada más es Cancún, porque nos decían: ¿ustedes saben dónde es Cancún? Yo nunca he ido a Cancún (...), fue la mayoría de los

uruguayos que nos preguntaban eso (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

Las narrativas reflejan que los estudiantes normalistas identificaron un desconocimiento que, al igual que ellos, tenían los estudiantes extranjeros. Esto evidencia que la falta de cultura de la movilidad no se reduce únicamente a las escuelas normales de México, sucede en otros contextos.

Existen acontecimientos que son formativos al ir más allá de la adquisición de conocimientos, abarcan la socialización y enculturación a través del *bildung* (Yurén, 1999), debido a que los aprendizajes acerca de un país que era desconocido para algunos estudiantes pero también el proceso de formación integral tienen una contribución a su vida y a su desarrollo profesional, tomando en consideración que la docencia implica propuestas pedagógicas que involucren a los estudiantes de educación básica en un pensamiento activo como seres sociales y culturales.

La experiencia de acuerdo a Larrosa (2009) involucra riesgo y peligro, también implica incertidumbre y libertad, no supone un camino lineal de planificación, siempre tiene que algo impredecible y sorprendente. El viajar por primera vez en avión genera miedo porque es algo nuevo, aunque algunas personas son conscientes de las medidas y protocolos de seguridad que existen en los aeroplanos y la ingeniería adecuada que fue utilizada en su construcción, ha habido mínimos accidentes que generan pensamientos de desasosiego.

Sin embargo, la elección de transitar esta aventura a pensar de las dudas, implica la libertad de tomar el riesgo, por consecuencia brinda la oportunidad a los estudiantes de que algo se transforme en ellos. La alumna que tuvo miedo de viajar en avión, adquirió mayor autonomía, independencia, la pérdida o gestión de emociones, el enfrentar situaciones de posible peligro y superarlas y el conocimiento de otra manera de trasladarse.

Al regresar, yo sí me molesté muchísimo, me fui a quejar y fui hasta la Dirección Académica y al igual, a la Dirección General para expresar mi molestia, (...) porque pues, esas no son mis calificaciones que yo sé sacar, (...) yo me comuniqué con la DGESE y con OEI (...) y me dijeron: es que nosotros enviamos a tu Escuela Normal el documento en donde mencionaba que se iban a revalidar tus materias, que ibas a llevar materias

similares (...) y les dije: bueno, entonces, yo necesito que ustedes me hagan una carta, en donde me digan y le comuniquen a la Escuela Normal que me tienen que modificar mis calificaciones (...), porque pues afecta mi trayectoria académica, (...) en unas sí me las cambiaron y en otras no. (...) Y pues eso contribuyó yo creo, en que las movilidades que siguieron (...) que no volviera a pasar (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Foucault (1989, como se citó en González, 2015) define los micropoderes como el conocimiento y dominio del cuerpo que no es un privilegio de la clase dominante, ni se reduce a las relaciones estatales, sino que es un efecto del conjunto o más bien del sistema en general, que se manifiesta en todos los grupos que la utilizan en su provecho. La obligación o prohibición, pueden manifestarse en enfrentamientos o focos de inestabilidad que se convierten en micropoderes.

Es decir, el micropoder de acuerdo a Foucault, no sólo es de arriba hacia abajo, no es de un jefe a sus empleados o del gobierno a los ciudadanos, el poder puede ser de abajo arriba o de manera horizontal. El poder no se obtiene, se ejerce a través de estrategias y tácticas. Una manera de ejercer el poder es a través de la resistencia.

En la narrativa anterior de la estudiante que tuvo dificultades administrativas a su regreso, porque no revalidaron las materias que cursó en Cuba, se identifica que el micropoder se ejerce por medio de la manifestación de la inconformidad, de la queja, de la resistencia ante lo que se considera una injusticia. Ella buscó influir en los directivos a través de la insistencia y la demanda para que modificaran sus calificaciones; también influyó en ellos para que esto no volviera a sucederle a otros estudiantes.

En conclusión, en el análisis de los relatos de los normalistas que participaron en movilidad, se muestra un escenario complejo en el que los alumnos se encuentran inmersos en un doble juego de poder. La experiencia de movilidad se convierte en un dispositivo de dominación y de formación con una tendencia más hacia la heteroformación y el control, en lugar de fomentar la autonomía y la apertura.

La resistencia y manifestación de inconformidad reflejan la existencia de micropoderes que se ejercen desde abajo hacia arriba, lo que sienta un precedente para futuras generaciones. La falta de cultura de movilidad entre los estudiantes normalistas evidenciada por el desconocimiento de aspectos socioculturales, subraya la necesidad de una mayor sensibilización y orientación. En última instancia, la movilidad estudiantil es un espacio formativo que contribuye a la socialización, enculturación y desarrollo profesional de los estudiantes.

### **El dispositivo de dominación y su correlato en la cultura del esfuerzo**

Un aprendizaje que adquirieron los estudiantes durante su experiencia de movilidad fue el haber reafirmado o conocido sus cualidades y virtudes, el tener confianza en sí mismos para superar lo que ellos llaman retos y salir triunfantes, demostrarse que son capaces de lograr sus objetivos, el esfuerzo como parte de la cultura de los estudiantes normalistas.

Por una parte, el haber sido seleccionado para cursar un período de su Licenciatura en una institución de América Latina, lo cual, de acuerdo a los normalistas lo ven como el haber obtenido un reconocimiento a su esfuerzo. Así lo relata la siguiente estudiante:

Entonces pasó como un mes y nos dieron los resultados y resultó que sí fui seleccionada y pues, ya te imaginarás la emoción de que íbamos a tener esa oportunidad (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La dinámica de formación es un desarrollo de la persona, orientado a sus objetivos y posición (Ferry, 1993). Yurén (2005), también refiere que el sujeto el que se forma a sí mismo, a partir de su esfuerzo se configura a sí mismo, pero no lo hace en solitario, refiriéndose a los aprendizajes previos, competencias adquiridas en un proceso de enculturación y de motivaciones forjadas.

Motivados o presionados de manera externa, los estudiantes normalistas se plantearon un objetivo y un propósito, el logro de esto forma parte de una experiencia formativa, no lo hacen en solitario porque requiere un acompañamiento, como se ha visto en otras narrativas, el apoyo de parte de la familia y de otras personas colaboró en que se obtuviera el logro de sus metas. Incluso, lo describen como una sorpresa:

Fue algo que no me esperaba porque creo que cuando hice yo mi solicitud, lo ves como algo irrealizable (...), yo la verdad lo miraba como algo lejano, pero dije: no pierdo nada con intentarlo ¿no? y pues sí, quedé (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

En el análisis de la experiencia, se observa que, a pesar de las adversidades, los normalistas decidieron participar, al tener estancias de movilidad, cambian su realidad y reflexionan de manera crítica, cuestionando el papel de las instituciones, de esta manera ellos muestran lo que creen que las autoridades deben realizar y reflejan la cultura interiorizada, lo cual contribuye a su formación y transformación.

Desde la perspectiva de Larrosa (2009), las dificultades que se presentaron corresponden al principio de alteridad, los requisitos que implicaron un esfuerzo extraordinario para reunir, el no contar con el nivel de idioma para otras convocatorias. El principio de incertidumbre aparece cuando existe la duda de si el empeño involucrado en el proceso fue suficiente. Aun así, lograron reunir los documentos para la beca Paulo Freire-Torres Bodet, lo que implica la transformación de sus propias circunstancias al obtener el resultado de aceptación. En el proceso reflexivo, lo ven con una oportunidad inimaginable, una sorpresa.

La estudiante anterior muestra su resistencia ante el poder institucional, ya que ella considera que no recibió apoyo suficiente, sintió una falta de motivación y acompañamiento, sin embargo, hizo su esfuerzo por reunir los documentos y participar.

Para Foucault (como se citó en Anzaldúa, 1998), el dispositivo tiene tres sentidos: a) un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, normas, etc; b) se refiere a la naturaleza de los vínculos que pueden existir entre los elementos heterogéneos tanto discursivos como no discursivos presentes en una práctica; c) tiene una función estratégica dominante (esta última característica está siempre presente).

Se identifica un cambio de postura en las escuelas normales frente a estos programas, la estudiante expresó que en un inicio había una falta de motivación y apoyo por parte de las autoridades de la institución para realizar los trámites más rápido. Posteriormente hay un mayor

apoyo para las siguientes generaciones de alumnos que participaron, incluso en ocasiones se vuelve una presión para participar, debido a que va en juego el prestigio de la institución.

Quizás debido a las exigencias para que las instituciones formadoras de docentes se involucren más en estos programas. Aun así, se identifica que por lo general los directivos, maestros y estudiantes desconocen la contribución de estos programas a la formación de los normalistas, lo hacen por insistencia de las autoridades superiores. La presión para que participen es debido a que hay poco interés de parte de los alumnos, lo que hace que se pierda la beca y la escuela normal quede fuera de la estadística.

Desde esta lógica, los programas de movilidad en las escuelas normales son un dispositivo, una estrategia de poder, a través del andamiaje de discursos y no discursos establecidos: por una parte, se observa en los objetivos de movilidad y por otra, en las convocatorias que resultan discriminatorias y en la presión para que las escuelas normales formen parte de la estadística, las funciones asignadas a partir de su reconocimiento como Instituciones de Educación Superior, donde algunos programas implementados como la movilidad, cuerpos académicos, tutoría y extensión son obligados, de lo contrario existe un riesgo de perder estatus.

Para Foucault, el poder disciplinario se refiere al control de los cuerpos-sujetos, a través de la vigilancia para “encauzar las conductas” (modelarlas). Las tecnologías del yo se definen como el poder que ejerce el sujeto sobre sí mismo, pensando que lo hace libremente, pero en realidad es dirigido por otros (Anzaldúa, 2021).

Se ha construido en la sociedad una cultura del esfuerzo, desde niños en diversas familias y escuelas es inculcada la ideología de la perseverancia con frases como: “para ser alguien en la vida”, “tener éxito profesional”, “un trabajo bien remunerado”, se debe estudiar y trabajar muy duro, algunos sacrifican otros aspectos de su vida por el empleo como la salud o la vida personal, dándole prioridad al trabajo. Este pensamiento es promovido desde las familias, los padres o tutores quienes exigen y motivan para que se tenga éxito profesional y logros económicos, el desarrollo de un capital cultural fomentado desde la infancia. El cual corresponde a la cultura de la clase dominante.



Un reto era poder tener buenas notas porque pues en mi Institución tenía buenas notas, (...) y pues, demostrarme a mí que también fuera de mi país o en otra institución que tenía otro plan de trabajo, que tenía otra forma de enseñar y que también podría yo aprender y estar desarrollando mis competencias y seguir ahí, ósea, que mis evaluaciones ahí siguieran (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Bourdieu y Passeron (1996) refieren que es la educación la estrategia a través de la cual la clase dominante intenta reproducir su pensamiento e ideología como hegemónica en el resto de la sociedad por medio de una selección de contenidos como lo son: el individualismo, la competencia, la búsqueda por destacar a partir de méritos propios y el ser ambiciosos. Todo lo anterior va implícito durante y después del proceso de movilidad.

El estudiante citado busca ser competitivo en la institución a la que llegó, su promedio es muestra de sus logros, del capital simbólico como menciona Bourdieu. El estudiante se compara constantemente con las alumnas de la escuela en la que realizó la movilidad, él continuamente utiliza la palabra competencia, lo que muestra una alineación con el pensamiento de la clase dominante, podría ser reflejo de una reproducción de la cultura impuesta como lo refieren Bourdieu y Passeron (1996).

En el análisis de la experiencia, se identifica que ante lo que les pasa, es decir, las dificultades en el nivel de exigencia, el currículum con ciertas diferencias, algunos estudiantes llevan a cabo un proceso subjetivo, en el que sus pensamientos, reflexiones y actitudes están enfocados a la competencia y el estatus, a tener una mejor posición con respecto a los demás.

En el concepto de experiencia, Dubet (2010) denomina la segunda lógica de la acción: *la estrategia*, en la que la identidad, las relaciones sociales y retos del actor, se definen de acuerdo a los fines competitivos, dentro de esta clasificación se encuentra la *identidad recurso*, dicho de otra manera, definir sus acciones y pensamientos en términos de estatus.

Se identifica que los becarios se autoconocen como estudiantes de excelencia, su *identidad recurso* a la que refiere Dubet (2010) es un estatus que resulta un desafío mantener en un lugar en donde la forma de trabajo, las clases y el nivel de exigencia es distinto, al demostrarlo, refuerzan la concepción que tienen de sí mismos y la manera en la que se muestran ante los demás.

Lo anterior es una forma de competencia debido a que ellos entraron al dispositivo de dominación del sistema educativo, que establece que debemos tener un promedio alto para acceder a ciertas oportunidades, que las calificaciones son muestra de un alumno inteligente, capaz, que se esfuerza en sus estudios.

La manera en la que ellos mismos se ven, el considerarse a sí mismo como un estudiante con la capacidad de mantener un promedio superior en cualquier institución a la que vaya, muestra su *identidad recurso*, término acuñado por Dubet (2010), al verse como estudiantes de “buenas calificaciones”, de alto promedio, alumnos destacados. Con los recursos con los que cuenta, como lo es ser inteligente, trabajador, dedicado, busca influir en sus maestros para lograr mantener sus calificaciones.

Esta identidad, está influida por las tecnologías del yo, el pensar que ellos luchan y se esfuerzan por tener alto promedio es producto de sus deseos, cuando en realidad es parte de la estrategia dominante del dispositivo de dominación que nos ha inculcado esta idea desde que somos niños, que ahora con los requisitos para el ingreso al servicio profesional docente a través de una convocatoria forman parte del dispositivo.

Es el poder disciplinario que nos ha hecho pensar que, para sobresalir, tener un adecuado currículum vitae, necesitamos mantener calificaciones de excelencia, lo que por lo general nos vuelve más obedientes, cumplidos en la realización de las tareas y con habilidad para memorizar para un examen, un estatus dentro de la escuela, el acceso a un empleo bien remunerado y el viajar. Tal como lo muestra la siguiente cita de la entrevista a un estudiante normalista:

Me voy a mudar a Nuevo León (...) y la verdad que sí estoy muy a gusto, porque digo: pues no sé, es que tengo muchos compañeros que les gusta quedarse en su estado, no les gusta migrar a otro lugar, conocer cosas diferentes y pues yo sí, aparte porque dije: si ya me fui a Argentina, que no me pueda ir a Nuevo León que está más cerquita (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Socialmente existe una tendencia a considerar con estatus social a una persona que tiene posibilidades de viajar y conocer el mundo, esto es el dispositivo de dominación de las sociedades

de control, a través de las tecnologías del yo tenemos una tendencia a pensar que esto es una elección individual, cuando en realidad es influenciado por otros.

Por último, la cultura del esfuerzo no sólo radica en los estudiantes, también en las instituciones. Se encuentra el grupo de estudiantes a quienes apoyó el coordinador de la escuela normal no únicamente con la difusión de la convocatoria, sino también a revisar los documentos:

Constancias que la misma escuela me proporcionó, entre otros documentos y fui ese día que se me dio (...). Y yo salía de clases y era de irme con el coordinador a checar todos los documentos (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

Derivado de las narrativas resulta que las instituciones también son parte de la cultura del esfuerzo, ante la poca participación de parte de los estudiantes normalistas, los directores y las maestras se ven forzados a buscar a los alumnos que cuentan con el perfil, a motivarlos, insistirles y apoyarlos, debido a que está en juego el prestigio de la institución, hay una presión de parte de las autoridades para que la entidad tenga representantes. Se puede observar que gobiernos, instituciones educativas y estudiantes están inmersos en el dispositivo de dominación. Actúan de acuerdo a sus intereses, a sus objetivos encaminados en una dinámica de competencia. Además, las relaciones sociales también son impulsadas, como le sucedió a la siguiente normalista que estuvo en Uruguay:

Nos pusieron a cargo de algunas de sus alumnas (...) y ellas se encargaron de incluirnos a su círculo, como que siempre estuvo esa calidez de que nos recibieron y nos trataron lo mejor que pudieron, fueron muy amables, y hasta de hecho todavía sigue la amistad con varias personas, entonces te digo que fue una experiencia bonita (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Se observa en la narrativa, que los directivos asignan la función a un grupo de estudiantes para que se encargan de acompañar e integrar a las becarias mexicanas, se hicieran amigas y que esto generara una experiencia agradable. Algunas relaciones sociales fueron invitadas, incluso forzadas, esto es parte del dispositivo como estrategia de poder, un conjunto de elementos puestos ahí para que suceda lo que un grupo de personas espera con este programa.

Lo anterior se deriva del conocimiento de que el intercambio y conocimiento cultural se da a través de la socialización; estas habilidades y conocimientos son importantes en una sociedad en proceso de globalización, en la que la cooperación y entendimiento entre naciones e instituciones son necesarios; está dentro de los objetivos del programa de movilidad implementado en las Escuelas Normales.

Las narrativas sugieren que, en el caso de algunos de los estudiantes, el proceso de socialización representa un suceso que proviene del exterior, no es algo que surge de las propias iniciativas de los alumnos. Larrosa (2009) refiere que, la experiencia significa que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, es un sendero que representa una aventura. Desde el aspecto subjetivo, la percepción de ciertos estudiantes es que la experiencia fue agradable, por lo tanto, cambia su opinión acerca de estas actividades como un recorrido que produjo satisfacción.

Por otra parte, algunos estudiantes reflexionan de manera crítica, cuestionando el papel de las instituciones. Se identifica un cambio de postura en las escuelas normales frente a estos programas, incluso se observa que no había mucho interés de la Escuela Normal, mostraba su resistencia a este tipo de actividades. Posteriormente hay un mayor apoyo para las siguientes generaciones de alumnos que participaron, incluso en ocasiones se vuelve una presión los maestros y directivos para participar, debido a que va en juego el prestigio de la institución:

(...) Al principio fue un poco complicado porque dentro de la Normal no había el mismo apoyo que ya hay actualmente y pues (...) porque yo no contaba con ninguna de la documentación que se pedía (...) me voy a quedar en el intento ¿verdad? Porque era enfrentarse a buscar toda la papelería en una semana (...). Entonces, yo lo intenté (...), logré conseguir los papeles que se solicitaban (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La reflexión crítica es un aspecto que de acuerdo a Larrosa (2009) y Dubet (2010) está presente en la experiencia, la manera en la que los estudiantes subjetivan el recorrido determina si se logró una formación o transformación del pensamiento, de las ideas y acciones, como futuros docentes activos y dinámicos. La postura que tienen algunos normalistas ante la falta de apoyo de su institución y la perseverancia para reunir los requisitos en un corto tiempo, muestra que la

movilidad estudiantil más allá de un viaje enfocado a conocer otros entornos y contextos, implica independencia y autonomía que contribuye a su desarrollo personal y profesional.

El cambio de postura de la institución comienza probablemente debido a la invitación, solicitud o exigencia de parte de las autoridades estatales y nacionales para que las instituciones formadoras de docentes tuvieran representantes en movilidad académica, la presión para que participen es debido que hay poco interés de parte de los alumnos, lo que hace que se pierda la beca y la escuela normal quede fuera de la estadística.

La cultura del esfuerzo no sólo radica en los estudiantes, también en las instituciones, en las que se logra identificar la influencia del pensamiento hegemónico, es la escuela funcionando como aparato ideológico, forman parte de una cultura competitiva que reproduce las condiciones sociales. En este caso es necesario retomar lo que refieren Bourdieu y Passeron (1996) en el sentido de que las prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica entre el “Campo” que se refiere a lo objetivo (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) y el “Habitus” en referencia a lo subjetivo, (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad).

Lo anterior derivado de la intención de convertir a las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior. Tal vez la presión se dé a través del presupuesto asignado, en la Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) se establecen las ocho categorías de análisis (una de ellas es la movilidad académica) para la asignación de recurso a las Escuelas Normales.

Por lo tanto, las instituciones formadoras de docentes han optado por encaminar sus acciones al camino trazado por las autoridades, de esta manera reafirman la reproducción de prácticas que corresponden a la imposición de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural como lo refieren Bourdieu y Passeron (1996).

Sin embargo, hay algunas Escuelas Normales que han mostrado resistencia hacia estas acciones, mismas que decidieron no participar durante el periodo estudiado: la Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano (ENEM) y la Escuela Normal de la Huasteca Potosina,

probablemente ante la consideración de estas prácticas como que no corresponden con su cultura y sí con la cultura dominante. Giroux (1985) refiere que la noción de resistencia subraya la necesidad de entender con mayor profundidad la manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción.

Se puede observar, por una parte, reproducción en algunas instituciones formadoras de docentes y por otra, resistencia en otras escuelas, dependiendo de la postura de las personas que las conforman, no únicamente radica en las autoridades sino en toda la comunidad normalista, hay quienes deciden no formar parte de estas prácticas desligándose de la clase dominante, del doble arbitrario cultural, de la autoridad, del trabajo pedagógico y el sistema.

Para Foucault (como se citó en Anzaldúa, 1998), el dispositivo tiene tres sentidos: a) un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, normas, etc; b) se refiere a la naturaleza de los vínculos que pueden existir entre los elementos heterogéneos tanto discursivos como no discursivos presentes en una práctica; c) tiene una función estratégica dominante (esta última característica está siempre presente).

Retomando el fenómeno descrito anteriormente, desde esta lógica, los programas de movilidad en las escuelas normales son un dispositivo, una estrategia de poder, a través del andamiaje de discursos y no discursos establecidos: por una parte, se observa en los objetivos de movilidad y por otra, en las convocatorias que resultan discriminatorias y en la presión para que las escuelas normales formen parte de la estadística, las funciones asignadas a partir de su reconocimiento como Instituciones de Educación Superior, donde algunos programas implementados como la movilidad académica, la conformación de cuerpos académicos, así como la acción tutorial y la extensión son obligados, de lo contrario existe un riesgo de perder estatus.

Por lo tanto, los estudiantes y las instituciones forman parte de la cultura del esfuerzo, los primeros buscan mantener su estatus al mantener excelentes calificaciones, la imagen de que proporcionan a los demás es importante; al igual los segundos, ante la exigencia de que debe incluirse la movilidad académica como parte de los ejes estratégicos, se invita o incluso se presiona a los estudiantes a que participen.

En conclusión, la experiencia de los estudiantes normalistas que participaron en movilidad estudiantil muestra que este proceso constituye un dispositivo de dominación y refleja la cultura del esfuerzo. Se manifiesta tanto en las instituciones educativas que inicialmente mostraron resistencia y falta de apoyo, pero posteriormente se adaptaron a la presión de las autoridades; así como en la mentalidad de los estudiantes, quienes internalizan la idea de que el éxito se logra a través de un constante sacrificio y rendimiento académico destacado. Esta ideología se refuerza con la noción de la competencia y la necesidad de mantener un estatus, tanto a nivel académico como social.

### **Lo otro como combustible de la identidad**

Las narrativas dan a conocer los significados derivados de la movilidad estudiantil de los normalistas. Una situación que se presentó es el reforzamiento de la identidad y cultura a través del reconocimiento de la otredad y alteridad. Tomando en consideración que la cultura es la libre determinación, construcción y transformación del conjunto de relaciones que otorgan identificación a una sociedad y la reafirmación de la identidad a través de una serie de actividades que realizamos de manera individual, es decir la apropiación de lo social. Al estar los alumnos normalistas en otros contextos estos aspectos se vuelven más evidentes y juegan un papel importante en el análisis de la experiencia porque permiten conocer los comportamientos sociales.

De acuerdo a Echeverría (2010), la identidad tiene su origen en lo *Otro*, es por medio de identificar las diferencias con las otras personas y traerlo a la cotidianidad. Los dos tipos de lo *Otro*, que ya fueron definidos en apartados anteriores, llamados otredad y alteridad permiten indagar en los acontecimientos que conforman o consolidan el sentido de pertenencia y asociación de los estudiantes normalistas durante la experiencia de movilidad. Por una parte, están los estudiantes quienes se refieren a la sociedad en el país que visitaron. La siguiente estudiante expresa las diferencias en cuanto a la población de Cuba y México:

Algo que me dejó mucho de parte de Cuba, era la empatía, la calidez, la seguridad que se sentía al estar dentro del país, porque a lo mejor aquí no es lo mismo si salimos (...), porque aquí me puedan asaltar, pero pues en Cuba era totalmente distinto, era tranquilo (...),

incluso, si te pasaba algo, ellos eran muy cálidos, también apoyaban (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La estudiante citada identifica una sociedad cubana compuesta por valores, para ella son amables, empáticos, es un país seguro, no existen robos, ni asaltos, son personas en las que se puede confiar, inspiran tranquilidad porque si algo te pasa ellos te apoyarán. Echeverría (como se citó en Parra, 2015) refiere que surge cuando lo no familiar es traído al ámbito del sentido de lo cotidiano, cuando lo extraño es integrado de tal forma que parece propio. Lo que es distinto y ajeno no es opuesto a la definición de la identidad, sino que aparece siempre como su condición y punto de partida.

La normalista identifica aspectos que son diferentes a lo que ve dentro de su país, al integrar cuestiones que ve en otro lugar a su familiaridad como la seguridad, tema que en México no anda muy bien, no puede traer joyas por miedo a que se las quiten o la amenacen con un arma porque la pueden robar, pero esa calidez y confianza que inspira la sociedad cubana es distinta.

Esto para la estudiante anterior resulta diferente, extraño, probablemente no se había dado cuenta de la inseguridad que existe en México o no le había dado importancia porque formaba parte de su cotidianidad, está acostumbrada a ello, su familiaridad es el vivir cuidándose, el no confiar en nadie por temor a que te puedan asaltar, robar, acosar, violar, el no poder dejar sus pertenencias a la vista y tener que vigilarlas y agarrarlas con fuerza cuando está en público, es el no aceptar ayuda de ningún extraño, ni ofrecerla por prevención.

Hasta que estuvo en otro país en el que la sociedad es distinta, el conocer que existe otra forma de relacionarse con las personas, con confianza en extraños que te apoyan sin conocerte en momentos críticos y en dónde existe la seguridad en que no te quitarán tus pertenencias le permite construir su identidad.

La identidad antes que una simple autorepresentación que excluye e incluye a lo otro desde lo propio, de acuerdo a Echeverría (como se citó en Parra, 2015) es una representación de lo distinto a través de la cual los seres humanos pueden tener referentes, simpatías y aversiones con otros seres humanos. Lo otro es el combustible de la identidad, de su intento por reconocer y aprehender la extrañeza en lo propio.



Por lo que se observa que la normalista anterior obtuvo simpatía por las personas en Cuba y por sus conductas que considera adecuadas para relacionarse en sociedad, esto resulta un referente importante en su construcción de la identidad a partir del reconocimiento y aprehensión de lo extraño, quizás de ahora en adelante ella valora más a las personas que tienen esta personalidad de solidaridad, empatía, confianza y ayuda los demás y a su corta edad al ser actualmente recién egresada de Licenciatura, ella toma como referencia estos aspectos para aprender con quiénes se quiere relacionar y quién quiere ser.

La otredad desde Echeverría (como se citó en Parra, 2015) es el primer sentido de lo otro, lo extraño de manera radical, lo que no tiene sentido y completamente extraño a lo cotidiano y conocido. La relación entre identidad y otredad, la segunda es la condición y combustible de la primera, debido a que es necesario para construir la familiaridad.

La otredad es lo que está presente en la estudiante anterior porque el conocimiento que adquirió de comportamientos distintos a lo que ella está acostumbrada en su país de origen la ayudaron a fortalecer su sentido de pertenencia, es decir se encuentra en un proceso por medio del cual los aspectos extraños los ha incorporado a la familiaridad para definir de esta manera su identificación social.

Las conductas de empatía, la calidez, la seguridad, apoyo de la sociedad cubana representa el principio de exterioridad de acuerdo a Larrosa (2009), algo que viene de afuera, forma parte de un pasaje sorpresivo, en el que vivió situaciones inesperadas como lo es conocer un país seguro y tranquilo, en el que la gente es solidaria. En el análisis de la situación, la alumna normalista hace una comparación con la situación de violencia e inseguridad que se vive en su propio país. Por lo tanto, se identifica un viaje interno que lleva a una transformación de su perspectiva de dos países, ahora sabe que existe un modelo de sociedad con características y cualidades distintas al que podríamos aspirar y aprender.

Para Echeverría (1998) la cultura es la reafirmación de las actividades que realiza una comunidad y de su identidad que se lleva a cabo a través de un cuestionamiento del propio código cultural. Lo que se identifica en el relato anterior, debido a que la estudiante reflexiona comparando

la sociedad cubana con la mexicana, la primera es solidaria e inspira seguridad y confianza, mientras en su propio país vive con miedo debido a la inseguridad y la violencia.

El tema de la seguridad, tenía una compañera que era de Sinaloa, entonces ella era la que se encargaba de explicarles como estaba la cuestión (...) tienen ideas o concepciones de que a lo mejor aquí es muy inseguro y pues (...) ella (...) era la que les comentaba de que a lo mejor sí hay grupos, sí hay cárteles, es una realidad pero que (...) si no te metes con ciertos grupos, no te va a pasar nada (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

El contraste entre la primera estudiante y la última en cuanto a su postura ante el tema de la seguridad en México es reflejo de lo que refiere Echeverría (1998) acerca dos tipos de actividades del ser humano en relación con la cultura: la primera es el proceso de reproducción físico o natural de la comunidad humana; el segundo es el libre, en el que los individuos transforman a los otros y se dejan cambiar por ellos.

La última narrativa da cuenta de la aceptación que existe de parte de muchos ciudadanos a la inseguridad en México, esta normalización del tema es porque se ha incluido en la familiaridad del mexicano de tal manera que no se considera algo extraño, vivimos con ello y estamos acostumbrados, en cambio a los extranjeros les sorprende, forma parte de la cultura del país el pensar que si no te involucras con los grupos delictivos no te pasará nada y puedes seguir con tu vida como si nada pasara.

El relato de la estudiante anterior referente a la seguridad en México, muestra la identidad individual y colectiva planteadas por Giménez (2009), expresada en el sentido de pertenencia social de la joven, la identificación con México se hace más fuerte en el extranjero, defiende a su país tratando de minimizar la situación de inseguridad que hay, varias estudiantes normalistas mexicanas se unieron para poder explicarles a los uruguayos que la situación no es tan grave como se dice y se cree, lo hacen porque representan a un grupo de personas que en este caso es una nación completa, por lo que tienen que hablar bien de ella, mostrar lo mejor de este lugar significa hablar bien de sí mismas.

Yo la verdad, tenía mucho miedo, el cómo nos si van a juzgar por ser mexicanas, me di cuenta que allá nos preguntaban de cómo era la vida acá. También de nuestras tradiciones, por ejemplo, el Día de Muertos, ellos pues tenían una idea de que nosotros celebrábamos cuando alguien se moría, que era algo que nos daba gusto, pero no, ya se les explicó que obviamente cuando una persona recién fallece pues no te sientes feliz en ese momento, pero que sí hay una fecha que es el día 2 de noviembre donde cada año se les recuerda a nuestros difuntos (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

En esta última narrativa también se identifica la identidad individual y colectiva. La responsabilidad que ellas tienen en el extranjero de representar a su país implica aclarar muchas concepciones culturales que están equivocadas acerca de México, por lo que deben tener cultura general para poder contestar preguntas referentes a los principales acontecimientos históricos y eventos que se celebran a nivel nacional.

Al igual que en el relato anterior, en la narrativa de la última estudiante se identifica un sentido de defender al país, de incluso sentirse ofendida por las ideas equivocadas de eventos culturales. También se observa el “sentido de inferioridad” del mexicano, como una característica psicológica manifestada por Samuel Ramos y Octavio Paz (como se citó en Giménez, 2009), debido a que la estudiante menciona que tenía miedo de que la juzgaran por ser mexicana, como si fuera una condición o un defecto serlo.

En el análisis de la experiencia, se observa que la estudiante normalista citada en párrafos anteriores reflexionó con respecto a la concepción sociocultural que tienen los estudiantes uruguayos acerca de México. La identidad colectiva, ese sentido de patriotismo y deseo de defender al país de comentarios no acertados, muestra la subjetividad y una transformación de su conocimiento, ideas, percepción; así como del sentido de pertenencia y representación a la nación de origen.

A lo primero que me tuve que enfrentar en el país, (...) era adaptarme a la moneda de Cuba, ahí manejan dos monedas: es el CUC y CUP, el CUP es equivalente aproximadamente al peso y el CUC aproximadamente al dólar, entonces (...), no me vaya a equivocar, no le vaya a dar algo más porque obviamente la diferencia era grandísima (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La otredad implica la adaptación a aspectos a los que no están acostumbrados, como la moneda, es un desafío pero es parte del proceso de aprendizaje que implica el involucramiento de sus saberes previos adquiridos durante la escuela y la vida en general, para poder realizar cuentas y administrar el dinero de manera adecuada, el poner más atención en el momento de pagar; lo anterior refuerza su independencia al estar obligados a resolver problemas y enfrentarse a situaciones que antes no les presentaban en su vida diaria.

Aprendimos a vivir 3 meses sin comer tortillas, porque no comen tortillas. Y también pues lo que hacen ellos, su desayuno es un mate, (...) una hierba, supongamos que en México sería como un té (...) pero está súper amargosa (...) está más amargosa que un limón. Y eso lo toman ellos como un desayuno (...) como cuando nosotros traemos una cafetera, traen agua caliente, siempre traen una bolsita de mate y una tacita chiquita (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 39).

Echeverría (2000, como se citó en Parra, 2015) refiere a un segundo sentido de lo extraño, le llama *alteridad*. Surge en un marco de familiaridad estable, en una cultura y en una forma de vida social en la que existen coordenadas que definen lo que es propio y extraño. Lo otro es construido por la identidad como contraste de lo que es propio. Es el resultado de una definición de la identidad, por lo tanto, llega una vez que ya está consolidada, de manera posterior.

Le llamo alteridad, en términos de identidad, a la actitud que tienen estos estudiantes ante platillos y bebidas distintas a lo que están acostumbrados, el alumno anterior que estuvo en Argentina no acepta el mate en su vida diaria, no fue de su agrado porque es algo a lo que no está habituado, no lo integra como parte de su familiaridad y cotidianidad, tiene clara su cultura con la alimentación tradicional mexicana, por lo que este proceso de aceptación de otra alimentación sin comer tortillas, tomando una bebida diferente es algo que no incluye como parte de su vida diaria.

De hecho, nos decía la directora que cuando ella estuvo aquí en México pedía una comida y le ponían muchas cosas: cebolla, jitomate, ósea una barbaridad de cosas, lechuga y ellos no están acostumbrados a eso, ellos te dan la comida muy básica, lo mínimo, consumen mucha milanesa de pollo o Asado, que es como hacer un cabrito o un borrego en una

parrilla, a eso le llaman ellos Asado (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 45).

La alteridad en la alimentación también está presente para los extranjeros cuando vienen a México o cuando observan la manera de comer de los mexicanos en su país. Por lo que se observa que es un intercambio mutuo que refuerza la identidad de ambas partes.

Algo a lo que nos tuvimos que acostumbrar también fue al horario, en este tiempo son 3 horas de diferencia, sí aquí son las 8, allá deben ser las 11:00, 11:30 allá, de la noche, también el horario influyó mucho porque no nos acostumbrábamos para nada, cuando queríamos hablar con nuestra familia, a veces pues sí nos levantamos a las 7 de la mañana, literal aquí eran las 4 de la mañana, ósea no les podíamos hablar porque todavía no era hora, el horario también influía mucho (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

En el análisis de la identidad, otro ejemplo de alteridad es la adaptación al horario, es un aspecto que los jóvenes que viajaban por primera vez al extranjero fue difícil para ellos.

Su manera de hablar es muy similar a la de los argentinos, que ya había escuchado un poquito. Y nos decían que tenía mucho la influencia del portugués (...), español y varias palabras del portugués. (...) Había palabras que pues no, decíamos: ¿y qué significa? Como “ta” (...), significa: está bien, o estoy de acuerdo o ya entendí. Pero ellos decían: “Ta. Ta. Ta.” Entonces algunas palabras se nos quedaron (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

La estudiante anterior que estuvo en Uruguay tiene un código lingüístico que forma parte de su familiaridad y ha guiado sus relaciones sociales en el entorno del que es originaria. Uruguay forma parte de una misma región América Latina, al igual que México, Argentina y Cuba (a las que refieren los primeros estudiantes), comparten una historia en común desde antes de la conquista y posterior a ella un mismo lenguaje: el español; sin embargo, cada nación, incluso cada región dentro de un mismo país tiene su código y cultura particular. Aunque Uruguay y Argentina debido a la cercanía tienen modismos y acentos parecidos, a diferencia del país mexicana.

En referencia a la identidad, lo Otro es interpretado como la alteridad debido a que es distinto a como cuando llegó Hernán Cortés a América y se presentó ante Moctezuma con Malintzin como traductora, la otredad fue traída a lo familiar en este intercambio constante durante la conquista que dio como resultado el mestizaje.

En este caso podemos observar que el periodo de la estancia es breve en otro contexto (3 meses), tiempo en el que están envueltos en lo extraño, forma parte de lo cotidiano y entra en contradicción con la costumbre que tenían en casa, pero no transforma su código (el lenguaje), únicamente son palabras que aprenden y que ayuda a reforzar la identidad ya forjada en casa, en su entorno, en su origen.

Regresan a comunicarse de la misma manera con la sociedad de la escuela normal, su familia y amigos debido a que ellos no pertenecen a este mundo al que llegaron por un tiempo corto, incluso si se llegan a comunicar en un futuro por teléfono, por las redes sociales o vuelven a visitar a los amigos que hicieron en estos países, su manera de comunicarse no cambiaría porque no es necesario para entablar una conversación, únicamente los conocimientos adquiridos sirven para el entendimiento mutuo.

En el análisis de la experiencia, los alumnos adquieren del exterior los saberes que traen al interior, los subjetivan, hacen suyos estos conocimientos de otros lugares. Implica aprender a manejar otro tipo de moneda, acostumbrarse a una alimentación diferente sin tortilla, adaptarse al horario, los modismos, entre otras actividades que requirieron un proceso de aceptación para sobrevivir en un contexto diferente. Los estudiantes normalistas adquirieron aprendizajes que permiten un entendimiento cultural, conocimiento de otros contextos y aprecio a la diversidad; además, desarrollaron independencia y autonomía, lo que constituye el cambio en ellos, lo que les pasó desde Larrosa (2009).

De acuerdo a Dubet (2010), la experiencia constituye una articulación de lógicas de la acción, la integración se vincula al sistema social, para explicar las conductas sociales hay que descubrir los modelos culturales y la manera en la que los actores las han adquirido y las mantienen. El trayecto que los estudiantes normalistas vivieron durante su estancia de movilidad estudiantil refleja la cultura interiorizada, un proceso en el que los aspectos del exterior se

interiorizan, pero también requiere ese proceso reflexivo que permite que haya una transformación personal y profesional.

Las diferencias que los estudiantes normalistas identifican en cuanto a la cultura, costumbres, lenguaje y las dificultades de adaptación no es algo que se dé de manera automática, tiene su origen en el contexto en el que ellos nacieron, crecieron y se formaron, la familia, los amigos, la sociedad y cultura que los rodea.

Es lógico que ellos no sientan que pertenecen a ese lugar, que algunos de ellos no disfruten de la comida y extrañen a la que están acostumbrados y que el comprender los modismos, la rapidez del lenguaje y la moneda resulte un desafío, sobre todo siendo la primera vez que se traslada a ese lugar, debido a que en su entorno viven rodeados de una cultura y costumbres diferentes.

Las relaciones sociales de los becarios son guiadas en gran medida por esa diversidad, al identificar diferencias y similitudes, lo que enriquece la socialización. Cuando identifican características en otras personas, están resaltando cualidades y valores que ellos reconocen que existen o no existen en su entorno en el que se desarrollan, pero que los identifican como importantes e indispensables para una sociedad armónica.

Los jóvenes que participaron en el programa de movilidad iberoamericana tienen la libre determinación, construcción y transformación de las relaciones sociales, por lo tanto, toman decisiones seleccionando a las personas con las que se identifican para pertenecer a un grupo, ya sea la familia o los amigos.

Y otro reto (...) los primeros días estás bien feliz, que estás conociendo otro país, conviviendo con otra gente, conociendo otra cultura, otro sistema, pero también llega ese tiempo en donde dices: ¡ay, mi familia está muy lejos! (...) Y también en cuanto a lo que comemos, también fue un choque bien grande, porque siempre extrañamos la comida de México, no sé, es algo que también vas a enfrentar si te vas a otro lugar, donde sea que sea, vas a extrañar lo que tenías en tu casa o en tu medio, ese es otro reto que enfrentas, pero pues como es temporal, pues lo sabes llevar (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La libertad y nueva materialidad (relaciones sociales del ser humano) a las que refiere Echeverría (1998) conforman la cultura, la estudiante anterior tiene relaciones sociales forjadas y estables en su lugar de origen como lo es la familia, que si bien no elegimos quiénes serán nuestros padres y hermanos, llega una edad en la que podemos decidir si permanecer con ese vínculo o alejarnos de las personas que nos criaron y nos dieron la vida; la confianza, apoyo, amor y unión que tenemos con los seres queridos combinado con las elecciones profesionales, de trabajo y estudio nos llevan a continuar cerca de ellos.

Considero que la narrativa anterior da cuenta del proceso de reproducción físico o natural al que refería Echeverría (1998), debido a que no transforma su realidad, su cultura y su identidad se mantienen intactas, son reforzadas por el conocimiento de otro contexto que la hace darse cuenta de lo que tiene en casa, de lo mucho que ama a su familia y le gusta la comida típica mexicana; sin embargo, esta reproducción está basada en una elección, ella asume la libertad de decidir su sentido de pertenencia, su sociabilidad.

Los dos tipos de lo *Otro* presentes en la identidad caracterizan algunos sucesos durante este periodo, la otredad contribuyó a un aprendizaje y adaptación a lo extraño, los estudiantes aprecian lo distinto y aprenden de ello acerca de situaciones que desconocían y que pueden traer a su contexto como lo fue la sociedad cubana que es confiable, respetuosa, amable; la moneda extranjera, entre otros. La alteridad, en cambio, representa lo que ellos no asumieron, hubo un rechazo a la comida de otros países, a algunas costumbres y dialectos, esto también ayuda a forjar la identidad y adquieren conocimientos.

La movilidad estudiantil mostró que, al estar lejos es más notorio el sentido de pertenencia y la unión al grupo, al país, a las personas con quienes comparten afinidades, costumbres e intereses, incluso el defender a su nación ante comentarios equivocados.

En el análisis de la experiencia, lo que les pasó desde Larrosa (2009), lo que proviene del exterior son los acontecimientos que vivieron, el extrañar a su familia, sus amigos, su casa, la comida, su país. Sin embargo, esto contribuyó a que fueran conscientes del amor al lugar de origen, el deseo de querer regresar, el valorar lo que tienen en su propio contexto y a las personas que



constituyen su círculo cercano. Por lo tanto, reflexionan acerca de la importancia que tiene el lugar en el que viven y transforman la concepción que tienen de su entorno en el que viven.

Por lo tanto, la experiencia de movilidad estudiantil influye en la construcción de identidad de los normalistas a través de la otredad y alteridad, al conocer diferentes contextos culturales y confrontar con su país de origen. Además, esta actividad en otros contextos intensifica el sentido de pertenencia y la unión al grupo y país de origen. El choque cultural durante la estancia en el extranjero destaca la importancia de reflexionar sobre la propia cultura y transformar la concepción que tienen del entorno.

### **Significados interiorizados**

Los estudiantes normalistas que participaron en la movilidad estudiantil definen su identidad a partir de la interiorización de la cultura. Giménez (2009) refiere que la cultura está constituida por los significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de representaciones y símbolos a través de experiencias comunes y compartidas. Dichos significados deben ser duraderos, una fuerza motivacional y emotiva y pasar de un contexto a otro más amplio.

El primer día que nosotros fuimos, nos llevamos el uniforme de nuestra institución y se nos quedaron viendo así un poco extraño (...) y una persona (...) me dijo que (fue) porque ellos no llevaban uniforme (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 53).

Los aspectos que unen a los alumnos los interiorizaron de tal manera que formaron parte de su vida diaria y los objetivaron a través de símbolos, como es el uniforme que representaba a su institución, es el símbolo equivalente a una bandera que los hace diferenciarse de los demás, algo que forma parte de su cotidianidad. Sin embargo, no todas las personas pueden interpretar estos esquemas, se requiere formar parte de ese grupo, es por eso que algunos argentinos no comprendieron por qué llevaban uniforme a la escuela.

Y bueno, pues, en el CER, ahí mismo pudimos comentar acerca de México. En varias asignaturas, que fue en donde maestros tenían muchas dudas de, cuál es la comida típica de México, nuestras costumbres, nuestras tradiciones, música y así como también ellos,

bueno también tenían el espacio para comentar lo de Uruguay porque teníamos también muchas dudas (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

La joven se refiere a la música tradicional, la comida típica y algunas costumbres que han trascendido a través del tiempo y el espacio, desde nuestros ancestros, más allá de que sea una moda, ha pasado de una región a todo el país, incluso algunas son conocidas a nivel internacional, es por eso que los estudiantes que participaron en estancias de movilidad se identifican con estos aspectos que forma parte de su cultura.

La comida tradicional mexicana tiene miles de años de historia, transmitida de generación en generación, proviene de la gastronomía mesoamericana, prehispánica y azteca. Se basa en el maíz –los mayas tenían un dios a este alimento-, frijol, chile, nopal y aguacate; los españoles introdujeron el arroz, el café y la caña de azúcar. Posteriormente el chocolate se volvió muy popular entre la aristocracia. Existen particularidades de acuerdo a cada región en el país, debido a una variedad de ingredientes en distintos campos fértiles. Ha tenido reconocimiento a nivel internacional, en 2010 fue declarada patrimonio cultural por la UNESCO.

Es por eso que uno de los estudiantes refirió que aprendieron a vivir sin comer tortillas, con una actitud que refleja la dificultad de adaptación a un tipo de alimentación distinta a la que están acostumbrados, comida con la han crecido a lo largo de sus vidas.

Las identidades individuales y colectivas de los becarios son procesos reflexivos e introspectivos mediante los cuales determinan su autonomía con respecto a otros sujetos, se identifican con sus iguales, es decir sus amigos, compañeros, extrañan la comida, la música, las costumbres y compartirlas con las personas que los reciben en el extranjero y aprender de ellos, ese intercambio cultural constante.

Pues yo creo que forja tu sentido, tu personalidad porque también cuando estás en otro país, no solamente es aprender de la cultura a la que llegas, sino que también compartes lo tuyo con las personas porque se muestran muy interesadas en conocer acerca de tu cultura, de la música, de la comida, de tus costumbres, y está ese intercambio constante siempre, entonces eso también tú lo refuerzas y también tú, no sé, tu patriotismo, lo sientes estando lejos de tu país (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La referencia que la estudiante anterior hace al patriotismo que se siente más cuando estás lejos es reflejo de la pertenencia social, identificación con distintos grupos, categorías y colectivos sociales como características de la identidad individual a la que refiere Giménez (2009).

Cuando están en otro lugar, rodeados de personas desconocidas, distintas, en un contexto diferente, es cuando surge el sentido de pertenencia de manera más notoria al país, a lo cotidiano, lo conocido, a lo que están acostumbrados, la casa, familia, amigos, ese grupo con el que se identifican por el simple hecho de haber nacido y crecido en ese lugar.

Indagué y vi que, de San Luis Potosí había salido una alumna, (...) de Matehuala (...), la contacté, llamé a su escuela y ya pues sí, ya nos pusimos de acuerdo (...) y de esa manera ya no me sentía tan sola, ya era un poquito menos mi miedo (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

La identidad individual tiene dos características: la primera es el sentido de pertenencia a un grupo y la segunda es la identificación de un individuo con algunas personas a causa de atributos, estilo de vida reflejado en hábitos de consumo, relaciones íntimas, objetos materiales o biografía personal (Giménez, 2009).

La narrativa anterior se relaciona estrechamente con la siguiente, debido a que es el relato de dos alumnas que se identificaron al ambas sentirse solas y con miedo de enfrentar algo distinto a lo que estaban acostumbradas, como es viajar por primera vez en avión, llegar a un país desconocido, eligieron buscarse y entablar una amistad, un acompañamiento mutuo, lo cual se refuerza por provenir de la misma ciudad y del mismo país, hablar el mismo idioma, tener afinidades en intereses, a pesar de cursar Licenciaturas distintas. Los temores que tenían en común los interiorizaron y los subjetivaron.

Tuve la fortuna de poder entablar conversación con una chica de la BECENE, nada más que ella es de (...) preescolar, ella pues se puso en contacto conmigo y me dijo: también voy a ir a Uruguay. Bueno, me llamó mucho la atención porque, pues, ella también era su primera vez en avión y pues compartimos experiencias, de no sabemos en el aeropuerto que era lo que más le temíamos (Sujeto 5, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

Las dos estudiantes en sus narrativas comentaron que cuando supieron el país que les tocó y que no iba nadie de la misma escuela normal, buscaron a algún alumno de otra escuela para acompañarse. Dichas becarias se identificaron por ser del mismo país, tener una serie de actitudes, pensamientos, creencias, acciones y lenguaje que significan algo para ellos, lo que les permitía estar unidos, a pesar de que quizás estando en México no se hubieran buscado, el encontrarse frente a un contexto desconocido y personas diferentes, los unió.

En el análisis de la experiencia social, Dubet (2010) define las conductas de crisis como los comportamientos que permiten que se haga más evidente la lógica de la integración. Se refiere a las reacciones que son un intento de crear vínculos solidarios, pertenencias sólidas, los que aportan a los miembros seguridad emocional y orgullo.

Un aspecto que estuvo presente durante la experiencia de estas últimas estudiantes fue la solidaridad. Las redes de apoyo forman parte de la experiencia de movilidad, momentos en los que se percibe el miedo, la angustia hacia algo desconocido como el tener un viaje en avión por primera vez, lo cual genera la búsqueda de acompañamiento. Las situaciones que se presentan en este tipo de experiencia que es nueva, en la mayoría de los casos, hace más evidente la solidaridad e integración, en tiempos de crisis fue el apoyo que necesitaban los estudiantes normalistas para sobrevivir.

Conseguir hasta lo más mínimo, desde papel de baño, era un reto, y pues gracias a dios yo sí me fui algo preparada (...) llevaba suficiente para solventar el tiempo (...), pero una compañera dijo: pues no me llevo nada (...), entonces ese fue el problema (...), nos tocó compartir entre nosotras (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La alumna anterior apoyó a una compañera compartiendo suministros básicos en Cuba, debido a que el bloqueo que tienen con Estados Unidos genera dificultades. El hacer equipo con compañeros, el compartir, el apoyarse en momentos en los que se sienten solos, les proporciona seguridad emocional, es por eso que, en situaciones desconocidas, como lo es una estancia de movilidad, en un lugar nuevo, con personas que no conocen, los invita a buscar redes de apoyo.

En el análisis de la experiencia se hace notorio que lo que le pasó a la mayoría de los estudiantes, desde la perspectiva de Larrosa (2009), fue el vivir un pasaje inesperado, impredecible

que supone un peligro, situaciones que se presentaron y que se encontraban fuera de su área de control, que sucedieron: el viajar por primera vez en un avión, el sentirse solos por no conocer a nadie, el no contar con los suministros necesarios, el desconocer los trámites y el procedimiento en el aeropuerto, la preocupación de algún posible accidente en el aeroplano, no sentirse seguros por no tener a su círculo cercano de apoyo y encontrarse en un contexto desconocido.

Sin embargo, como la experiencia es singular, aunque los acontecimientos hayan sido los mismos, todos viajaron en avión, algunos por primera vez; todos vivieron sin sus padres, aunque una estudiante ya tenía una experiencia previa de independencia. La lectura y el significado que cada uno le da es distinto, no todos manifestaron que les produjo un sentimiento de miedo, de inseguridad, aunque fueron varios alumnos que lo expresaron.

El trayecto dejó una huella en su interior, les permitió experimentar sentimientos como lo es el miedo, la incertidumbre, la inseguridad, la desconfianza. Ante lo que vino del exterior, algunos estudiantes decidieron buscar a otros del mismo país para tener un acompañamiento. Lo que los formó y transformó fue el asumir un riesgo, el atreverse a vivir una aventura, el desarrollo de la independencia y autonomía.

Tienes que ser muy responsable con lo que decides y más porque tienes una responsabilidad en la escuela. Sabes que, al regresar, van los maestros a exigirte resultados (...). Siempre tratamos en la escuela, de mostrar nuestros mejores trabajos, porque pues hay que representar a nuestra escuela (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Giménez (2009) refiere que la identidad colectiva logra sus propósitos, límites, diferencia con su entorno y mantenimiento a través del tiempo por medio de la representación y coordinación de los integrantes que la conforman. Lo anterior se identifica en esta última narrativa debido a que la estudiante asume la responsabilidad de representar a la Normal y, por lo tanto, hacer su mejor esfuerzo porque la imagen que ella transmite ante los demás en el extranjero, será lo que verán de la escuela en general.

Probablemente nadie le asignó esa comisión, el equipo directivo, sus maestros y compañeros quizás no se lo solicitaron, pero el sentido de pertenencia y amor hacia la institución

tan arraigados que tiene, la hace asumir ese papel; más allá de un interés individual, ella está viendo por lo colectivo.

En referencia al análisis de la experiencia social, Dubet (2010) menciona que cada actor adopta lógicas de la acción, que son registros que definen la orientación y la manera en la concibe sus relaciones sociales. La primera es llamada *la integración*, a su vez se divide en cuatro: la primera es *la identidad integradora*, se refiere a la manera en la que el sujeto interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles, el individuo ha incorporado a su personalidad las expectativas de las otras personas, los códigos sociales elementales.

Las narrativas dieron cuenta de los valores interiorizados, las expectativas de otras personas adaptadas a la personalidad y comportamiento del alumno, el ser responsable en el lugar al que llega y la representación de su institución. Para la estudiante, su función, su rol, lo que espera la escuela de origen de ella es que haga un buen papel, es decir, la imagen que tengan de los estudiantes normalistas en el país de destino, será la de la Escuela Normal, por lo que tiene que mostrar un comportamiento que se espera de ella.

Los relatos reflejan que los estudiantes normalistas construyen su experiencia por medio del re-conocimiento de sí mismos y de la cultura a la que pertenecen, lo que se logra a través del conocer a los otros, las diferencias y similitudes, la otredad y alteridad constituyen, desarrollan y refuerzan su identidad; su sentido de pertenencia, identificación y representación a un grupo.

Finalmente, se destaca la manera en la que los símbolos como el uniforme y las vivencias compartidas se vuelven en elementos importantes que unen a los normalistas, fortaleciendo su sentido de pertenencia a un grupo como parte de una comunidad. La comida, la música y otras costumbres tradicionales y el patriotismo constituyen aspectos arraigados en los estudiantes que trascienden fronteras y se convierten en puntos de conexión durante la movilidad estudiantil.

La adaptación a nuevas formas de vida, especialmente la alimentación, se presenta como una resistencia al cambio y conexión con la cultura de origen. Sin embargo, ante las dificultades logísticas y situaciones de crisis, se resalta la solidaridad como un elemento crucial durante la experiencia de movilidad.

## La transformación de la práctica y el ethos profesional

Un aspecto que destaca en las narrativas es que los estudiantes normalistas se ven en situaciones en las que tienen que tomar decisiones lejos de su familia, amigos y maestros, lo que los obliga a mostrar o reforzar los valores y principios. La responsabilidad se adquirió en situaciones y decisiones de la vida diaria que se vieron obligados a tomar.

Yurén (2005) define el *ethos profesional* como una manera de comportarse en relación con los otros en el campo profesional (o moral), que se vincula con la forma de ser, esto se logra a través de la internalización de valores, pautas de valor y de códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse (sustancia ética).

Logré aprender muchísimas cosas, pues mis miedos que estaban dentro de mí, pues también salieron, empecé a ser más independiente porque al salir de casa pues, a lo mejor es algo ya diferente, te tienes que hacer responsable de ti mismo, tienes que buscar la manera de solventar tus gastos, dividirlos, para hacer ciertas cosas y pues, hacer que te rinda el dinero que te dan para que tú salgas (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Desde Larrosa (2009), la jornada de movilidad estudiantil a países de América Latina: Argentina, Cuba y Uruguay, implicó una serie de sucesos externos que generaron una transformación en los normalistas, existió un proceso formativo que va más allá de adquisición de conocimientos, los forzó a desarrollar la independencia y autonomía.

El salir de casa reforzó su responsabilidad, autonomía e independencia al verse obligada a resolver problemas que antes no había hecho como la administración de sus gastos. Algunos alumnos, en cambio, ya habían tenido una experiencia previa viviendo lejos de sus padres lo que implica que ya estén más familiarizados con decisiones que tienen que tomar de manera independiente.

Yo soy de un Municipio, entonces, yo ya estoy acostumbrada a que estoy estudiando en la capital (...), yo no sentí tanto el desapego a lo mejor familiar, como algunas compañeras que sí pude notar que: ay, extraño a mi mamá, realmente creo que no, yo en lo personal no lo viví de tal manera, pero también las comprendo porque en su momento, yo cuando salí de casa, o sea realmente, son experiencias (...) que también te marcan (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

A diferencia de la primera alumna, ella tuvo una experiencia previa de vivir sola, por lo tanto, la movilidad no significó un aprendizaje nuevo de independencia. La manera en la que cada persona construye su experiencia lo hace a partir de sus antecedentes y la sociedad que la rodea, es por eso que es distinta para cada una de las dos últimas estudiantes, debido a sus vivencias previas.

De acuerdo a Dubet (2010), “la experiencia está socialmente construida (...), la concepción del mundo social como algo único y coherente procede del trabajo del individuo que organiza su experiencia a partir de formas definidas (...) la experiencia social pura es una aporía” (p. 93). En la construcción de la experiencia influye el contexto en el que ha crecido, una persona que nunca ha salido de casa, que está acostumbrada a vivir con su familia, que no ha viajado en avión, no ha visitado otro municipio, estado o país, es más difícil que nazca de su propia iniciativa el participar, tampoco buscan este tipo de experiencias, porque no las han vivido, es algo que los asusta, se sienten presionados; además, no encuentran en su familia, en sus conocidos algún ejemplo de participación.

Además, el sujeto de la experiencia de acuerdo a Larrosa (2009) se caracteriza por ser abierto, vulnerable, sensible y expuesto, también es un sujeto singular, no es nunca una persona genérica. Los acontecimientos que se les presentaron durante la jornada de movilidad estudiantil a todos los normalistas participantes fueron los mismos.

No obstante, la manera en la que cada uno percibió, reflexionó y subjetivo cada suceso fue distinta y mucho influyen sus experiencias previas, como pasó con la estudiante citada en párrafos anteriores que ya había vivido sola, lejos de sus padres, debido a que migró a la Capital para cursar los estudios de Licenciatura, el impacto no fue tan radical como en el caso de los demás. Es por eso que cada experiencia es diferente, en el análisis se recupera la biografía, las vivencias previas, la sociedad y cultura que envuelven a la persona.

Algo que me dejó en mi desarrollo personal fue la ética y mi alto compromiso social que tengo como docente, porque pues es una función que realmente está impactando y es algo que impacta a las futuras generaciones y también, es una experiencia que me llena de orgullo y me enseña a valorar lo que tenemos, como nación y como sistema educativo (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).



Se observa el *ethos profesional* al que se refiere Yurén (2005), esa manera de comportarse en relación con los otros en el campo profesional (o moral) que se ha adoptado en la personalidad, comportamiento e interiorización de valores. El compromiso con la educación se evidencia, debido a que sabe que su comportamiento tendrá una repercusión en futuras generaciones, ya que ella se está formando para ser docente de educación básica, su conducta durante la licenciatura es un reflejo de lo que a ella le gustaría ser cuando sea docente, sus obligaciones morales como maestro.

En el análisis de la experiencia, se observa un proceso de introspección acerca de los aportes que generó la movilidad estudiantil. Desde Larrosa (2009) y Dubet (2010) este es un principio fundamental: la reflexión crítica. La alumna subjetiva la contribución de esta actividad a su formación docente, resaltando el sentido de ética, profesionalismo y su compromiso social con los estudiantes de educación básica como valores interiorizados que guiaron su comportamiento durante la estancia en el extranjero y seguirán rigiendo sus acciones en un futuro. Así mismo, la consciencia de la apreciación hacia su nación, institución y familia. La cavilación generó una transformación de la manera en la que ve el mundo, su profesión y a su lugar de origen.

Si antes era una persona responsable, yo creo que me hice más responsable después de que fui a conocer este país (...), para salir de tu país y tú sólo, era un reto interesante de decir: (...) si me encuentro en esta situación ¿qué puedo hacer? todo eso, yo creo que lo adaptamos y ya fue con lo que nos quedamos y eso fue lo que nos ayudó mucho para nosotros poder después ampliarlo y aplicarlo a nuestra práctica y en nuestra escuela también (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 74).

La responsabilidad y el *ethos profesional* se desarrollaron durante la experiencia de movilidad porque los estudiantes se enfrentaron a una realidad distinta que los obligó a tomar decisiones en su vida personal y profesional, ser más independientes; también, *identidad recurso* a la que hace referencia Dubet (2010) se fortaleció porque buscaron una representación de la institución en otro lugar y por lo tanto, el hacer lo que les corresponde y es su deber aunque no estén en su país.

Las narrativas de los estudiantes normalistas durante su experiencia de movilidad estudiantil reflejan una transformación en su práctica y *ethos profesional*. La reflexión crítica, internalización de valores éticos, profesionalismo y un compromiso social con la educación están

surgen en la estancia. Además, se presenta la introspección donde los participantes reconocen la repercusión de sus acciones en futuras generaciones. Se fortalece la identidad profesional, evidenciando un sentido de orgullo y aprecio por la nación y el sistema educativo. La capacidad de toma de decisiones autónomas y adaptación adquiridas durante esta experiencia se trasladan a su práctica y entorno escolar.

### **La conciencia crítica**

De la experiencia de movilidad estudiantil, surgen acontecimientos que aportaron a los participantes distintos saberes a través de la observación y la práctica que generaron reflexiones diversas, algunas de ellas permanecieron en una conciencia mágica, otros conocimientos, dieron pie al comienzo del cambio en la práctica docente, se convirtieron en un incipiente para la transformación.

Freire (1973, como se citó en Chesney, 2008) identifica tres fases de conciencia: la primera es denominada *mágica*, cuando el oprimido se da cuenta del problema, pero se resigna a aceptar su situación; la segunda es la *ingenua*, en la que la persona identifica y comprende de su realidad pero adopta el comportamiento del opresor; por último, la tercera fase, la *crítica* se caracteriza por presentarse cuando el oprimido no sólo tiene un entendimiento global del escenario que acecha a sí mismo y a la sociedad en el sistema opresivo, sino que rechaza su condición y tiene la seguridad para transformarla.

También en las prácticas era diferente, por ejemplo, nosotros nos basamos en un plan de estudios donde nos dicen qué hacer por cada trimestre y allá no, sí tienen su programa, sus aprendizajes esperados, pero el maestro tiene libre cátedra. Y yo admiraba a mis compañeras (uruguayas), (...) tienen otro nivel, porque por ejemplo, si estaban viendo el tema de la metamorfosis, nosotros a lo mejor aquí en México lo ponemos con un video y trabajitos y ya quedó el tema, pero ellas se dedicaban, a mí me sorprendió una clase en dónde estaban viendo (ese tema) pero pues era todo el proceso: lo de la oruga, desde que está el huevecillo, hasta que se hace mariposa, entonces así vieron el proyecto con los niños (de Primaria) (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La estudiante citada se refiere a la práctica educativa a la que está acostumbrada y se ha normalizado llevar a cabo en la Normal de origen, que es hasta cierto punto una estrategia más sencilla para llevar a cabo una clase, pero que carece de innovación, creatividad y dominio del tema que se imparte, se recurre al asistencialismo por medio de videos externos para sustentarlo; en cambio cuando observan prácticas de estudiantes en formación inicial docente que tienen un dominio del contenido curricular y didáctico y que implementan estrategias para propiciar el interés en los niños, les sorprende.

Y todo es más práctico, como que reflexionan más y sí, definitivamente tienen más nivel porque hasta en los recursos que tenían en sus aulas, por ejemplo, en la clase de inglés los maestros eran extranjeros. No sé si has escuchado que tienen un buen programa que se llama CEIBAL, a cada niño le dan una computadora y hasta tienen acceso a internet gratis en su casa, entonces se siente que está a un paso más (...) Y también, los contenidos en los grados de tercero (de Primaria), en temas de matemáticas iban más avanzados, que, si aquí están viendo a lo mejor multiplicaciones, sumas, allá hacían algo como la raíz cuadrada y yo decía: ¡guau! que no me pongan a dar un tema de esos difíciles en grupos chiquitos porque no sabría cómo manejarlo (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Los estudiantes se dan cuenta de las carencias en su formación de profesores y en la educación básica en su país cuando observan prácticas distintas en otro lugar, aunque también reconocen las fortalezas de la enseñanza-aprendizaje en su lugar de origen; en este caso en específico, se vuelve una problemática para este estudiante debido a que no se consideran que cuenten con el dominio del contenido para impartir una clase como esa y, por lo tanto, se genera una provocación para su vida profesional. Como lo refiere Freire (2005), cuando los estudiantes están inmersos en una problematización como seres en y con el mundo, el desafío es mayor y el aprendizaje para enfrentar y resolver situaciones similares aumenta.

En el análisis de la experiencia, de acuerdo a Larrosa (2009), el principio de exterioridad y alineación está representado con los acontecimientos que se presentaron durante la movilidad estudiantil. Estos sucesos generaron una reflexión crítica, un proceso de consciencia y de subjetivación que parte de la comparación entre programas, planes de estudio, sistemas educativos,

en el que se logró identificar las áreas de oportunidad y fortalezas que tenían en su formación, lo que generó un cambio en su percepción.

No obstante, la estudiante no menciona que la anterior reflexión y conciencia adquirida hayan dado lugar a la fase de consciencia crítica de acuerdo a Freire (1973, citado por Chesney, 2008) quien señala que, durante esta etapa, el alumno identifica sus propias debilidades, pero en lugar de compadecerse, su reflexión lo lleva a aumentar su autoestima y confianza en sí mismo y en sus iguales para rechazar la ideología del opresor y generar una transformación.

En el relato de la estudiante citada en párrafos anteriores se resiste a realizar una transformación en las acciones de la praxis educativa y social e influir en los demás a partir del diálogo y trabajo colaborativo, al contrario, implora que no le toque una clase que le implique un desafío; sin embargo, la cavilación podría generar una transmutación en su práctica docente en un futuro.

Siento que Argentina es un país muy libre y lo digo en la forma de pensar de cada uno porque, por ejemplo, aquí en México los niños no pueden tener el cabello pintado o las maestras (...) no pueden tener tatuajes, piercing y los Profes tampoco, ósea, tratamos aquí en México de darle un ejemplo a los niños de lo que está bien y lo que está mal; y en Argentina no, mirabas a maestras con piercing, con tatuajes, (...) había niños que llevaban también el cabello pintado. Y es una parte también que me gustó mucho porque yo soy de esa perspectiva: de que a veces juzgamos mucho la manera en que nos vemos y nos desenfocamos en el aprendizaje (...) que yo dije: esto es importante, yo creo que si lo aplicamos en México, cuando dejemos de ver las personas aquí en México como desde esa perspectiva, vemos una persona y la juzgamos la primera vez que la vemos, (...), vamos ser un país un poquito más libre y nos vamos a enfocar más en el aprendizaje (...) Y ya lo comentamos en práctica (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

El estudiante muestra un pensamiento reflexivo crítico con respecto a la sociedad mexicana en comparación con la argentina a través de observar un fenómeno en la práctica docente en educación básica, en México las autoridades deciden el aspecto físico que es moralmente aceptado, existen estereotipos que discriminan y juzgan a los docentes y a los alumnos con reglas que

imponen cierto código de vestimenta. Lo cual es un acto entre los opresores y los oprimidos que limita la libertad de elección de los segundos.

El estudiante pudo reafirmar su pensamiento enfocado en no juzgar a las personas por su aspecto y ser consciente de que en su propio país existe una cultura moralista que emite reglas basadas en la discriminación. Freire (2005) menciona que la liberación auténtica que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres, es praxis que implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

El alumno dio un paso a ser consciente de la situación y emitir una crítica a dialogar en sus clases de práctica docente de la necesidad de transformar las acciones en las instituciones educativas que permitan a la comunidad normalista una libertad social de elegir su aspecto, su vestimenta sin ser juzgados y enfocarse en el aprendizaje; el alumno refiere que transformó su práctica educativa al tomar decisiones en seguimiento a estas ideas.

Desde la perspectiva de Larrosa (2009) y Dubet (2010), la reflexión crítica es una característica de la experiencia. La movilidad estudiantil contribuyó a que existiera una transformación de las ideas y del pensamiento, lo que detona en una visión distinta de la sociedad, de la perspectiva hacia la inclusión, el respecto a la diversidad y el enfoque centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la principal función sustantiva de la docencia.

(...) a futuro lo apliqué y de hecho fue uno de mis temas de investigación para titularme: cómo esas emociones impactan a los niños y cómo los podemos ayudar a lo mejor con literatura infantil, con canciones, con expresión dramática, con algunas otras cosas porque prácticamente, un niño, un adulto o cualquier otra persona, si tiene la cabeza en otro lado, si tiene sus emociones fracturadas, pues no va a poder adquirir el conocimiento, por más que uno esté detrás de él o le esté diciendo: esto es esto o apréndete esto, pues no lo va a lograr hacer si su sentir está fracturado (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

El estudiante citado en el párrafo anterior obtuvo aprendizajes y herramientas para abordar la educación socioemocional con alumnos de nivel Preescolar, a partir de los cuales reflexiona y aportaron a su práctica docente porque fueron técnicas que aplicó en un futuro, también como

objeto de investigación para el documento de titulación. Freire (2005) refiere que, para definir la dialogicidad de la educación involucra dos aspectos: la acción y reflexión lo que da lugar a la praxis, la reflexión sin acción es sólo palabrería y al revés la ecuación únicamente representa activismo.

Es por eso que en el caso de esta alumna, es sumamente importante que las ideas que emanaron de su visita a Cuba, las haya utilizado para realizar una investigación para su titulación, el documento podrá ser consultado por otros estudiantes de la misma Escuela Normal; también es relevante que ella esté implementando en su práctica docente las herramientas y estrategias educativas para promover e introducir a través del canto y el juego la enseñanza de la gestión de las emociones y la inteligencia emocional.

Larrosa (2009) introduce la dualidad de la experiencia, señalando que es algo que nos sucede, pero también implica una elección consciente de transformación. Estos dos principios son evidentes en la movilidad estudiantil, donde los participantes se enfrentan a eventos externos que no controlan, pero también ejercen su capacidad de decisión para interpretar, transformar esas vivencias. En el caso de la estudiante anterior, no sólo se queda en un proceso de aprendizaje de conocimientos y reflexión, también compartió su experiencia con los demás a través de un documento de titulación.

Y pues hay muchísimas cosas que yo pude retomar de allá (Cuba), que sí decía: si realmente la educación se viera de esa manera, pues pudiéramos lograr muchísimas cosas aquí en México y a lo mejor algunos de los niños que tienen potencial porque hay muchísimo potencial en México, pudieran desarrollarlo y no se quedaran en el camino, entonces eso me ayudó mucho a reflexionar sobre ello (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Existe un entendimiento y reflexión acerca de los problemas que acechan a México, pero también un reconocimiento de las fortalezas que tenemos como sociedad, la estudiante no se refiere a su desarrollo personal, individualista y competitivo sino al nosotros y a la niñez de su país, lo que muestra un sentido de colaboración perteneciente a la educación dialógica de acuerdo a Freire (2005), “el yo dialógico sabe que precisamente es el tú el que lo constituye” (p. 218). La alumna

no tiene una actitud de resignación, en su lugar busca la transformación de su entorno, de la comunidad y la educación preescolar.

Larrosa (2009) podría ver estas acciones como manifestaciones de la reflexión en acción. Los estudiantes están tomando lo aprendido durante la movilidad y aplicándolo directamente en su práctica docente, lo que contribuye a la transformación tanto a nivel individual como colectivo.

Realizaron un seminario, en dónde pudimos compartir nuestras experiencias (...) , nos reunieron a todos (los que participaron en Proyecto Paulo Freire) de la etapa piloto, fue en Pátzcuaro, Michoacán, fuimos creando parte de esta investigación y pues como yo ya tenía un avance, de lo que había estado investigando y de mi inquietud de comparar los sistemas educativos y ver lo que podía funcionar, ver lo que podía empatar, entonces cuando nos hacían preguntas respecto a eso, yo ya podía a lo mejor decir: estas cosas a lo mejor pueden funcionar dentro de México o a lo mejor esto lo podemos retomar (...) pero posterior a ello, a la mitad del seminario, nos comentaron que eso que estábamos haciendo era porque íbamos a hacer una recopilación de las experiencias e iban a conformar un libro que se iba a llamar Cartas desde Pátzcuaro (...) Yo no me imaginé que lo iba a lograr, de estar dentro de esos seleccionados, porque éramos más de 100 los integrantes, me parece que hay 13 cartas (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Latorre (2005) refiere que, la práctica educativa sirve de laboratorio para el desarrollo, cuyas propuestas curriculares son hipótesis de acción con la finalidad de contrastarlas en la práctica. Stenhouse (1998, como se citó en Latorre, 2005 y Elliot, 1993) acuñó la idea del profesor como investigador.

Esta relación entre la docencia y la investigación como una herramienta metodológica que puede enriquecer la enseñanza-aprendizaje se está desarrollando en algunos estudiantes que participaron en el Programa Paulo Freire-Torres Bodet, al dar a conocer en el seminario sus conocimientos y reflexiones derivadas de la experiencia de movilidad relacionados con la comparativa entre sistemas educativos y aportes a su práctica educativa.

En el análisis de la experiencia, se identifica que, la participación en seminarios y la contribución a la creación de un libro demuestran acciones concretas para la transformación. Estos

estudiantes no solo reflexionan individualmente, sino que también comparten activamente sus experiencias y conocimientos con otros.

(..) sería muy interesante, muy importante que el Profe de ciencias manejara estos temas en la escuela donde estoy estudiando yo y que nosotros hiciéramos práctica con nuestros propios compañeros, porque era lo que hacían ellos: antes de llevarlo con los niños, lo practicaban con el propio grupo y se asemejaba como niños de primero, de segundo, de tercero, si tenías un grupo de primero, oye, mira, bueno, niños van a leer las instrucciones, ok, entonces, como tú eras el niño de primero pero sabemos que no todos los niños de primero saben leer entonces, pero yo no sé leer, ósea ¿tú qué haces en esa situación cuando el niño te dice yo no sé leer? (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 70).

La experiencia de movilidad les dio la oportunidad de plantear ideas con respecto a la formación de profesores que son importantes para sugerir en la Escuela Normal como ejercicios que les pueden ayudar a enfrentar problemas que suceden en el aula, la manera en la que él observó que en Argentina realizan actividades en las que representan a los alumnos de primaria los lleva a reflexionar sobre la práctica.

Schön (1998) explicó que, la reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobreaprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar.

Si bien, los sujetos en esta investigación están estudiando la Licenciatura o son recién egresados y están en sus primeros años de actividad laboral, ellos se dan cuenta a través de las clases de práctica impartidas en la Escuela Normal y en la institución receptora en el país extranjero lo que se podría realizar para mejorar, el estudiante citado en párrafos anteriores identifica que una estrategia útil podría ser el asumir el papel de alumno de Primaria y de esta manera cuestionarse los problemas y situaciones por las que atraviesan los niños y de esta manera lograr una mayor empatía con ellos.



Se observa que los estudiantes participantes en la movilidad estudiantil están inmersos en una experiencia que va más allá de la adquisición de conocimientos teóricos. Experimentan un aprendizaje vivencial que les permite reflexionar sobre su propia práctica docente y cuestionar las dinámicas educativas existentes.

Y bueno, en mi escuela, las planeaciones yo creo que muchas de las veces no estaban sustentadas con un autor específicamente, no utilizábamos mucho la teoría, sabíamos lo que decía la teoría, pero no lo plasmábamos en la planeación y en Argentina sí, tú haces una planeación y tiene que estar sustentada en una teoría, ¿Por qué estás aplicando esas actividades? ¿Por qué estás utilizando ese material? ¿En qué zona de aprendizaje se encuentra? ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje? Ese autor no habla de esos estilos de aprendizaje, tienes que utilizar otro, ósea, de todo eso son las clases allá (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 15).

La formación docente en México tiene muchas cualidades pero también podrían replantearse algunos aspectos que hace falta incorporar a los planes y programas de estudio, aunque hay elementos que no son resueltos por el currículum establecido y es el propio docente el que decide el enfoque y el desarrollo de la asignatura. Es importante que se tome en cuenta la teoría en la planeación, debido a la relación que tiene con la práctica.

Latorre (2005) refiere que, la teoría y la práctica están estrechamente unidas y en diálogo constante, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.

Los estudiantes a partir del conocimiento de la práctica educativa en un contexto distinto tienen un referente para comparar con la manera en la que se lleva a cabo la actividad en el aula en el lugar de origen, lo que detona en una reflexión que enriquece el quehacer docente, siempre y cuando estas estrategias sean adoptadas para aplicarse en el ámbito laboral.

Dubet (2010) menciona que, los individuos se colocan a distancia de su propia experiencia, la juzgan, el individuo sólo la puede evaluar en relación a otros y a los debates normativos aparecidos en una situación. La reflexión que realizan de haber notado una diferencia en su

formación docente en comparación con la que se lleva a cabo en otro país forma parte de los aprendizajes derivados que incorporaron a la profesión docente, tal como lo refiere la siguiente estudiante.

(...) pues yo considero que realmente a mí me ayudó muchísimo, porque pude emplear mi conocimiento, adquirir nuevas herramientas de trabajo que enriquecieron mi formación docente, como te lo dije, había cosas que a lo mejor yo tenía dudas y que logré resolver con lo que pude aprender en Cuba y también me permitió tener un análisis y un estudio comparativo de los sistemas educativos (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Es a través del conocimiento del mundo y con el mundo que el estudiante se encuentra más desafiado y es capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan en el camino, la educación problematizadora a la que refiere Freire (2005), “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso”.

Los normalistas que participaron en movilidad no se quedan con la información que se les dio en su formación docente en la Escuela Normal, ellos en relación con otros contextos comprenden y analizan su propia realidad, lo que da pie al proceso de transformación de su práctica docente y social.

La reflexión crítica es un hilo conductor en el análisis de la experiencia. Desde Larrosa (2009), se destaca como parte del segundo principio de subjetividad, donde la decisión del individuo transforma la experiencia. La movilidad les permite a los estudiantes comparar sistemas educativos. Este proceso lleva a una mayor conciencia crítica sobre las fortalezas y debilidades de su propio sistema educativo.

Dubet (2010) subraya la importancia de la crítica en la evaluación de la experiencia en relación con otros y las normas sociales. Desde esta perspectiva, la comparación también puede entenderse como una forma de distanciamiento crítico. Los estudiantes se alejan de su propia realidad educativa para examinarla desde una perspectiva más amplia, lo que les permite identificar áreas de mejora y transformación.

Sí generó cambio porque traté de rescatar lo que me pareció a mí mejor de las prácticas de las maestras y yo ya después de estar ahí, cuando volví a México, traté de hacer las cosas más prácticas, me gustaba, allá yo miré que como que se enfocaban mucho en experimentos y yo lo quise poner en mi práctica, porque al observarlo, miré que los niños se concentraban más, se motivaban y no lo hacían como una clase monótona, entonces por ese lado sí me gustó innovar (...), allá había maestros a los que les escuché muy buenas propuestas (Sujeto 3, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Algunos estudiantes rescataron aprendizajes y saberes importantes de la práctica y formación docente en el país de destino en el que realizaron la movilidad, reflexionaron sobre ello y posteriormente, implementaron algunas estrategias y habilidades aprendidas, eligiendo lo que les pareció útil, eso contribuyó a una transformación de su práctica docente. Freire (2005) refiere que a través de la educación problematizadora y el diálogo, el pueblo oprimido se libera para lo que debe generar conciencia de su situación y la realidad en la que vive; además, es importante que tengan un compromiso en la práctica para su transformación.

El análisis en este trabajo de investigación se enfoca a conocer en qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas, como base para la transformación social y de su práctica docente ó a la reproducción de estructuras sociales existentes, ante lo que se indaga que existió un cambio en algunos alumnos que supieron reflexionar y enfocarse en la praxis transformadora.

Una de mis habilidades siempre ha sido el desenvolvimiento, allá como que no era tanto mi habilidad, porque no tenía mucha confianza, pero una vez que regreso, me di cuenta que era una habilidad que ya estaba muy fortalecida, pues la complementé (...) con todo lo que había vivido (...). A veces no reflexionaba de mi práctica y no me daba cuenta si lo estaba haciendo bien o lo estaba haciendo mal, entonces (...) me hice más reflexivo de lo que hacía, desarrollé un pensamiento también más crítico, de decir: esto funciona, esto no (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 77).

Los estudiantes reflejan en sus narrativas que la movilidad contribuyó en una transformación de su práctica educativa y por lo tanto de la sociedad. En su formación inicial como docentes, están forjando la ética profesional, aunque no los vean sus papás, maestros, directivos,

buscan ser responsables, disciplinados y cumplir con su trabajo en el país e institución de destino, a través de interiorizar valores y principios como parte de su personalidad, la cual guía la manera en la que se conducen profesionalmente.

Esto contribuye a su formación docente porque hubo una aportación de la movilidad a la ética profesional con reforzamiento de la responsabilidad, al hacerlo transforman su realidad objetiva y coadyuvan a la transformación social. En el ejercicio de la profesión, deben tomar decisiones de manera autónoma, lo que repercutirá en sus alumnos, el actuar de manera responsable, respetuosa y autónoma, ya sea porque consideran que representan a una institución y tienen que hacer un buen trabajo o lo consideren simplemente lo más apropiado por la educación en nuestro país, las acciones tendrán una repercusión en la enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes mexicanos.

La movilidad también contribuyó a conocer y analizar otras formas de trabajo, estrategias, sistemas educativos, adquisición o reforzamiento de habilidades por medio del contraste con el otro, se desarrollan aprendizajes y reflexiones de nuevos aspectos importantes para la formación de profesores.

La experiencia de movilidad estudiantil ha tenido un impacto significativo en la formación de los estudiantes normalistas, generando reflexiones críticas que han llevado a cambios en sus percepciones y prácticas docentes. A través de la observación y la comparación con sistemas educativos extranjeros, los participantes han identificado fortalezas y debilidades en su formación y en el sistema educativo de su país de origen.

Se destaca el proceso de toma de conciencia que algunos participantes experimentan, pasando de una fase inicial de resignación o aceptación de la situación educativa a una fase crítica en la que reconocen la necesidad de transformación. Esta evolución refleja la influencia de la pedagogía de Freire, que plantea la importancia de una conciencia crítica para impulsar el cambio y la liberación.

Se evidencia que la movilidad estudiantil no solo se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también proporciona aprendizajes vivenciales y prácticos. Los participantes no solo reflexionan individualmente, sino que comparten activamente sus

experiencias y conocimientos, lo que contribuye a la transformación tanto a nivel individual como colectivo.

La comparación con otros sistemas educativos, ha llevado a los estudiantes a cuestionar sobre la práctica docente en su lugar de origen. Se resalta la importancia de integrar teoría y práctica en la formación docente, así como la necesidad de una reflexión constante para mejorar la calidad educativa.

En términos de ética profesional, la movilidad ha fortalecido valores como la autonomía, aspectos esenciales para la toma de decisiones éticas en el ejercicio de la profesión docente. Los participantes reconocen su papel como agentes de cambio y buscan contribuir a la transformación social a través de su labor educativa.

Se concluye este capítulo con algunas reflexiones: Las narrativas de los estudiantes reflejan que la experiencia de movilidad estudiantil está impulsada por factores externos, como la insistencia de docentes, promociones institucionales e influencia familiar. Los relatos sugieren una falta de conciencia sobre la importancia de esta actividad para la formación integral. La brecha en el acceso a la movilidad se amplía debido a una falta de capital cultural como el dominio de un idioma extranjero y dificultades burocráticas y financieras.

La falta de alineación entre las expectativas individuales de los estudiantes y la asignación de países generan inconformidades. La resistencia y exigencia de parte de los estudiantes reflejan la existencia de micropoderes que desafían las estructuras establecidas y son precedentes para futuras generaciones. La movilidad se presenta como un dispositivo de dominación que refleja que la cultura del esfuerzo se manifiesta tanto en las instituciones que lo ven como un indicador de calidad, como en la mentalidad de los estudiantes, quienes apropian la idea de que el éxito se logra con un constante sacrificio y rendimiento académico destacado.

La otredad y la alteridad durante la movilidad impactan significativamente en la construcción de la identidad de los normalistas. La experiencia social intensifica el sentido de pertenencia y la unión al grupo y al país de origen, fomentando la apertura a lo diferente y fortaleciendo el amor por lo propio. La resistencia a elementos culturales del lugar de destino

contribuye a la definición de la identificación social al establecer límites claros entre lo propio y lo ajeno.

La experiencia de movilidad contribuye a la construcción de la identidad mediante la interiorización de la cultura, simbolizada por elementos como el uniforme, la comida y la música. La adaptación a nuevas formas de vida, especialmente en términos de alimentación, refleja la resistencia al cambio y la conexión emocional con la cultura de origen. La solidaridad entre estudiantes y la representación de la institución de origen son aspectos que se presentan durante la estancia.

La movilidad estudiantil provoca una transformación significativa en la práctica y el ethos profesional de los normalistas, confrontándolos con situaciones que demandan toma de decisiones autónomas. La experiencia fortalece la identidad profesional, evidenciando un sentido de orgullo y aprecio por la nación y hacia la docencia. La capacidad de adaptación y la toma de elecciones independientes adquiridas durante la movilidad influyen positivamente en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

La movilidad estudiantil genera reflexiones que llevan a cambios en percepciones y prácticas docentes, destacando la importancia de una conciencia para impulsar el cambio y la liberación. La experiencia no solo se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también proporciona aprendizajes vivenciales y prácticos. La comparación con otros sistemas educativos lleva a pensamiento crítico constante para mejorar la calidad educativa. Se fortalecen valores éticos, autonomía y la capacidad de contribuir a la transformación social a través de la labor educativa.

## Conclusiones

La contribución de la movilidad estudiantil a la formación de futuros docentes, de cumplir con los propósitos para los que fue implementada, es decir, aportar a la transformación de la sociedad a partir de la acción educativa, se enfrenta a diversos factores que de alguna manera complejizan el proceso. Los resultados obtenidos ofrecen una visión integral de la complejidad de este fenómeno y sus consecuencias en la formación de los futuros docentes. En el marco de esta investigación, se ha abordado el propósito de indagar en qué sentido la experiencia de movilidad estudiantil contribuye a la formación de profesores normalistas, considerando su impacto en la transformación social y en la práctica docente.

De inicio se menciona que el sustento teórico que orientó la investigación, se centra en lo que Warner (1992, como se citó en Qiang, 2003, p. 251) denomina, “modelo de la transformación social”, que sugiere que el objetivo más importante de la internacionalización es dar a los estudiantes profunda conciencia de situaciones internacionales e interculturales, relacionadas con justicia y equidad y darles las herramientas para trabajar activamente y críticamente hacia la transformación social.

Lo anterior en abierto rechazo y contraposición al modelo que el mismo autor denomina “modelo de competencia”, centrado en incrementar la competitividad de los estudiantes, instituciones e insertar al país en la economía mundial de libre mercado, reconociendo que la globalización ha conducido a mayores niveles de marginación y polarización del desarrollo y la riqueza (Warner, 1992, como se citó en Qiang, 2003, p. 251).

Este capítulo de conclusiones está organizado en dos apartados: en el primero, se profundiza en dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio, la relación entre los aspectos teóricos y los resultados obtenidos, evaluando la validez del supuesto y destacando las áreas donde se cumple o se cuestiona. En la segunda parte, se proponen los siguientes pasos que se pueden dar para continuar con esta línea de investigación y acciones de política educativa para la mejora de esta actividad en el contexto normalista.

En la pregunta general de investigación se plantea ¿En qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas, como base para la

transformación social y de su práctica docente o a la reproducción de estructuras sociales existentes? La experiencia de movilidad estudiantil contribuye de manera significativa a la formación de profesores normalistas. La dualidad entre la posibilidad de transformación de la práctica pedagógica y la reproducción de condiciones institucionales preexistentes en el contexto normalista se manifiesta a lo largo de la experiencia.

Al indagar - a partir de las narrativas-, desde que modelo es la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí. Si es un dispositivo que abona para la transformación educativa o si su acción tiende a fortalecer la reproducción del modelo de competencia; se encontró que para dilucidar los factores que se consideran determinantes y que dan sentido y orientan la experiencia de movilidad, era necesario analizar la contribución sociocultural de la movilidad estudiantil a la formación profesional de los estudiantes normalistas; indagar en las aportaciones didáctico-pedagógicas y examinar los aportes que tiene esta actividad a la práctica educativa.

Con los hallazgos que se presentan en el presente trabajo de investigación se ha dado respuesta a la pregunta específica ¿Cuáles son los acontecimientos que definen la experiencia de movilidad del estudiante normalista? Los eventos que caracterizan la complejidad y diversidad de la experiencia vivida por los estudiantes incluyen aspectos externos que no son decididos por los alumnos, como lo es la invitación de parte de los docentes, directores o los padres de familia que en ocasiones se vuelven en insistencia para que participen o la decisión del país que no es tomada por los estudiantes, lo que representa el primer principio de experiencia de acuerdo a Larrosa (2009), denominado exterioridad o alteridad.

Un acontecimiento que caracteriza la experiencia es el riesgo, peligro e incertidumbre, un principio según Larrosa (2009). Experimentar el viaje en avión por primera vez suscita temores debido a su novedad, aunque los incidentes son mínimos, pueden generar pensamientos de inquietud; el sentirse solos por no conocer a nadie, el no contar con los suministros necesarios, el desconocer los trámites y el procedimiento en el aeropuerto representan pasajes inesperados.

Sin embargo, a partir de esto, los normalistas atraviesan por un segundo momento: la reflexión crítica, característica de la experiencia de acuerdo a Larrosa (2009) y Dubet (2010). El principio de la reflexividad se presenta cuando los estudiantes son conscientes de que no cuentan con ciertos requisitos para participar en algunas convocatorias como lo es el dominio del idioma



y, por lo tanto, no poder participar por la beca; otro ejemplo es la exigencia que presentó una alumna que no recibió apoyo para recaudar los documentos y a la que no le revalidaron las materias, logró un precedente para futuras generaciones.

Una característica de la experiencia de movilidad estudiantil es la subjetividad, a la que también hacen referencia Larrosa (2009) y Dubet (2010). Se presenta cuando la movilidad es percibida como una oportunidad única de conocer otro país y adquirir aprendizajes a pesar de que el país de destino no se basa en los intereses particulares de los becarios. Otro ejemplo es la comparación que hizo una estudiante entre la sociedad cubana y la mexicana respecto la situación de violencia e inseguridad, se identifica un viaje interno que lleva a una transformación de su perspectiva de dos países.

La movilidad les permite a los estudiantes comparar sistemas educativos, este proceso lleva a una mayor conciencia crítica sobre las fortalezas y debilidades de su propio sistema educativo. Si bien los acontecimientos provienen del exterior, hay factores que no son elegidos por los estudiantes, por lo tanto, la experiencia de movilidad estudiantil implica una transformación.

En cuanto a la segunda pregunta específica ¿Cómo incide la fuerza de la reproducción del contexto normalista en las posibilidades de transformación que la experiencia de movilidad genera como dispositivo pedagógico? Se concluye que, al examinar las entrevistas, se observan ciertos sucesos que revelan la existencia de un ímpetu reproductor.

Se refleja en los hallazgos la manera en que los estudiantes se comprometieron con el proceso de respuesta a la convocatoria de movilidad. En algunos casos, la iniciativa y la insistencia de los profesores desempeñan un papel crucial en la decisión de embarcarse en esta experiencia. En otros casos, son las actividades de promoción organizadas por la propia institución las que influyen, mientras que en algunos más, la influencia familiar se convierte en un factor impulsor para la participación. Sin embargo, en la mayoría de los eventos examinados, la iniciativa por parte del estudiante es mínima o inexistente.

En todo caso, es notoria la preeminencia, quizá de manera inconsciente de lo que Bourdieu (1983) denomina capital cultural, en el sentido de que puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. Para el autor mencionado los campos, como el cultural al que se hace referencia, son espacios estructurados de

posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee.

Por citar solo dos ejemplos, la carencia de capital cultural, como lo es el desconocimiento de otro idioma, se traduce en un obstáculo para la movilidad, que a final de cuentas es un elemento que contribuye a abrir la brecha entre los que pueden acceder o aquellos que por condiciones sociales se les niega la posibilidad. En este mismo orden de ideas, el pasaporte es visto como un objeto con valor cultural, por lo que se convierte en un documento que proporciona un estatus diferente a quien lo posee, la posesión de ese tipo de documentos forma parte de ese capital cultural que Bourdieu (1987) llama: capital cultural objetivado.

La movilidad estudiantil en las escuelas normales ha mostrado que son los padres quienes buscan incrementar el capital cultural de los estudiantes, si ellos participaron es un factor para que motiven a sus hijos, por lo tanto, esta actividad sigue siendo producto de decisiones de cúpula y movilización de recursos acumulados en las familias.

Aunque existen convocatorias, en algunas de ellas se incluyen requisitos que son discriminatorios, el idioma es uno de ellos, es por eso que los estudiantes no pueden participar en las que a ellos les interesan debido a que no cumplen con este requisito, hay alumnos que no tienen posibilidades de estudiar otra lengua; que por las condiciones en las que se encuentran tienen dificultades para mantener un promedio superior a ocho, no adeudar ninguna materia, no cuentan con pasaporte, carta de no antecedentes penales, certificado médico, ni cuenta bancaria. Algunos de ellos no tendrían acceso a estas oportunidades si no fuera a través de una beca y éstas son escasas en comparación con la matrícula (0.203% de los estudiantes de San Luis Potosí), por lo tanto, el acceso es limitado.

Los relatos de los normalistas que participaron en movilidad muestran que los estudiantes se motivan por factores externos, los resultados reflejan que, no son ellos los que desde sus necesidades de formación buscan participar en esta actividad. Tampoco se identifica que sean conscientes de la contribución que tiene a su formación profesional integral para la transformación social, ni para la inserción laboral, ni de que exista la cultura de trasladarse a otros lugares con fines académicos, incluso se observa una falta de interés en conocer otros contextos.

Se identifica que existe una cultura del esfuerzo en nuestra sociedad que genera que los estudiantes quieran mantener un promedio de calificaciones, esforzarse por participar en la movilidad, lo que forma parte del dispositivo como estrategia de dominación, debido a que esta actividad incluye elementos discursivos y no discursivos puestos de manera intencional para el control disciplinario, para lograr los objetivos por los que fueron planteados, tener mayor prestigio y posicionamiento institucional y gubernamental, hay una presión para que las escuelas normales formen parte de la estadística. El dispositivo tiene tendencia a ser más heteroformativo y de control que, aformativo y de apertura.

Por lo tanto, la cultura del esfuerzo que se identifica en las experiencias de movilidad estudiantil contribuye a fomentar el enfoque de competencia planteado por Warner (1992, como se citó en Qiang, 2003, p. 251) centrado en fomentar la competitividad de los distintos actores. Los alumnos al desconocer la contribución de la movilidad a su formación docente, son invitados e incluso presionados por directivos, docentes y padres de familia, quienes tienen un interés en que incrementen su capital cultural para ser más competitivos; a su vez, a las instituciones les exigen las autoridades que se enfoquen en estos programas a través de los ejes estratégicos en el EDINEN, por lo tanto, están más centrados en ver a la movilidad como un factor de calidad que les dé prestigio más que en su aporte a la formación de los normalistas. Además, los estudiantes muestran que forman parte de esta dinámica al tener un pensamiento de búsqueda de estatus en mantener calificaciones de excelencia y viajar.

Al dar respuesta a la tercera interrogante que guio la presente investigación ¿Qué elementos de la experiencia de movilidad contribuyen a la transformación de la práctica pedagógica del estudiante normalista?, se concluye que hay aportaciones a la formación docente, así como cambios en la práctica profesional y social de los alumnos que participaron en esta actividad.

Los estudiantes logran un desarrollo de la identidad a través del reconocimiento de lo que Echeverría (1998) llama lo *Otro*, algunos se identifican con aspectos de la cultura de otros países como lo son los valores, principios, la seguridad y amabilidad, integran aprendizajes a su familiaridad por medio de la *otredad*. En otras ocasiones, toman distancia ante lo que no reconocen como parte de su cultura, en una cultura e identidad definidas en la que existen coordenadas con las que identifican lo propio y extraño, actitud que muestran ante la alimentación, el acento y

modismos, el horario, a lo que se tuvieron que adaptar, pero no integraron a su cotidianidad al regreso.

La identidad individual y colectiva referida por Giménez (2009) se identifica en las narrativas de los estudiantes normalistas. La primera se manifiesta cuando los estudiantes se identifican con sus compatriotas con los que encuentra afinidades y se convierten en redes de apoyo en modo de sobrevivencia, para sentirse acompañados y enfrentar retos. La segunda se muestra en los relatos de los estudiantes quienes expresan que durante la estancia de movilidad representaban a la Escuela Normal, al estado y al país en general. La riqueza de aprendizajes y saberes de la cultura y el desarrollo de la identidad a partir del contraste con el *Otro* definen la experiencia y caracterizan la movilidad estudiantil (Echeverría, 1998).

La movilidad permitió fortalecer la responsabilidad e independencia, el *ethos profesional* se logra a través de la internalización de valores, pautas de valor y códigos que establecen lo que está permitido y lo que no, esto se demuestra en la responsabilidad que los estudiantes muestran, aunque estén en otro contexto, alejados de las figuras de autoridad en su país, el compromiso con la educación, la docencia y nuevamente la representación de un grupo de personas (Yurén, 2005).

Los estudiantes llevan a cabo un proceso de reflexión a partir de los aprendizajes obtenidos, de comparar sistemas educativos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la práctica y formación docente; sin embargo, algunos análisis no fueron retomados o implementados de tal manera que no contribuyeron a la transformación de su práctica y, por lo tanto, social.

En cambio, los estudiantes reflexionaron respecto a la experiencia de movilidad, lo que se convirtió en un incipiente y generó inquietud para realizar investigación acerca de un tema en específico, para implementar estrategias innovadoras en la práctica docente, para cambiar las acciones y actitudes hacia la sociedad en general y para transformar el pensamiento y ver la educación desde otra perspectiva. Por lo tanto, forjó una conciencia crítica.

La experiencia de movilidad estudiantil también aporta al “modelo de la transformación social” propuesto por Warner (1992, como se citó en Qiang, 2003, p. 251), de proveer de herramientas para trabajar activamente y críticamente hacia la transformación social, lo que se

observó en las narrativas al haber un fortalecimiento de la identidad y reflexión crítica con respecto a los sistemas educativos, la práctica docente y aspectos didácticos-pedagógicos.

El supuesto inicial de que la experiencia de movilidad estudiantil contribuye a la formación de profesores normalistas, configura un dilema entre la posibilidad de transformación y la reproducción de condiciones institucionales. Esta dualidad se evidencia en los hallazgos, donde elementos transformadores coexisten con desafíos de reproducción institucional.

La investigación ha identificado que los acontecimientos clave en la experiencia de movilidad estudiantil son diversos y complejos, abarcando desde la adaptación a nuevas culturas hasta la confrontación con diferentes sistemas educativos. Estos eventos han permitido caracterizar la riqueza y diversidad de la experiencia, destacando la complejidad del proceso.

En cuanto a la transformación de la práctica pedagógica, se ha observado que la movilidad estudiantil impacta directamente en la forma en que los normalistas abordan la enseñanza. La adopción de nuevas estrategias, la integración de conocimientos adquiridos en contextos escolares y el enriquecimiento de la perspectiva pedagógica son aspectos destacados que indican una metamorfosis en la práctica docente.

Sin embargo, el análisis también revela la presencia de fuerzas de reproducción del contexto normalista que pueden limitar las posibilidades de transformación. Factores como la cultura del esfuerzo en la que están inmersos los estudiantes e instituciones y la preferencia por la competencia, el estatus y el posicionamiento más que por buscar mejorar la calidad y democratizar los procesos como lo refiere Didou (2017) han surgido como obstáculos potenciales para la plena realización del cambio.

Por lo tanto, se concluye que, la experiencia de movilidad contribuye en la formación de profesores normalistas, en el sentido en el que reproduce estructuras sociales existentes y como base para la transformación social y de su práctica docente, tal como fue planteado en el supuesto. Es decir, esta actividad deambula de un enfoque al otro en determinados momentos distintos sin inclinarse hacia uno en específico, de prácticas que ponen de relieve el incremento del capital cultural para lograr que los estudiantes sean más competitivos en el ámbito laboral y prácticas que aportan al desarrollo de un pensamiento crítico y conocimiento de otras culturas para la

transformación social. Es un conjunto de elementos y significados diversos que emanan de la experiencia de movilidad y no pertenecen a un solo enfoque, más bien, transmutan de uno a otro y que contribuyen finalmente a la formación de profesores.

### *Propuesta*

La problemática abordada en este estudio se centra en las dificultades para lograr potenciar la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil en la formación de profesores normalistas, cumplir con los objetivos por los que fue implementada y conseguir una transformación de la sociedad a partir de la acción educativa.

La primera dificultad es que las becas son escasas en comparación con la matrícula a nivel nacional (0.56% fueron becarios) (SEP, et al., 2019) y estatal (0.20% del total de estudiantes en la entidad); un segundo punto es que no existe una capacitación previa en la que se den a conocer los objetivos; la tercera problemática es que los requisitos de las convocatorias exigen ser alumno regular y tener un promedio mínimo, pero no se busca un perfil de personas que estén interesadas en proponer una transformación en su práctica docente y en la sociedad en general.

Un cuarto aspecto es que los estudiantes no eligen la institución en la que van a realizar la movilidad; en quinto lugar, las estancias de movilidad a través del Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire son de 3 meses: por último, durante el periodo 2016-2019 solo participaron estudiantes de tres de cinco escuelas normales públicas de San Luis Potosí. Basándome en las problemáticas identificadas se plantean las siguientes propuestas para la mejora del programa de movilidad estudiantil en las escuelas normales públicas de San Luis Potosí.

1. Es fundamental abogar por la promoción de la importancia de estas experiencias y su impacto en la formación de profesores. La gestión de recursos a nivel nacional y estatal debe considerar la relevancia de la movilidad estudiantil en la transformación educativa y social.
2. Es importante implementar capacitación obligatoria antes de la aplicación a becas de movilidad. Estos programas deben enfocarse en los objetivos del programa, la importancia de la experiencia de movilidad en la formación docente y las expectativas asociadas. Esto

garantizará que los estudiantes comprendan plenamente el propósito y la relevancia de la movilidad antes de participar.

3. Revisar y ajustar los requisitos de las convocatorias para enfocarse más en la capacidad de los estudiantes para proponer y liderar transformaciones en su práctica docente y en la sociedad. En lugar de enfocarse en el promedio, se deben considerar elementos que reflejen el compromiso social y el potencial para generar cambios.
4. Evaluar la posibilidad de extender la duración de las estancias de movilidad. Una estancia de 3 meses puede limitar la inmersión y la profundidad de la experiencia. Considerar períodos más largos que permitan una participación más activa en la vida académica y cultural de la institución de destino.
5. Implementar estrategias para fomentar la participación equitativa de todas las escuelas normales públicas de San Luis Potosí. Esto puede incluir campañas de concientización, apoyo adicional a las instituciones con tasas de participación más bajas y la revisión de posibles barreras que puedan estar limitando la participación de algunas escuelas.

Al abordar estas soluciones, se puede trabajar hacia la optimización de la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil en la formación de profesores normalistas, alineando mejor los objetivos del programa con la realidad de los estudiantes y las instituciones educativas.

Las líneas de investigación que se desprenden de este trabajo de investigación son:

1. Explorar en detalle el impacto específico de la movilidad estudiantil en la formación de profesores, centrándose en cambios observables en la práctica pedagógica y en la visión educativa de los participantes.
2. Analizar la eficacia de los programas de becas utilizados para la movilidad estudiantil, considerando su alcance, la cantidad de beneficiarios en comparación con la matrícula total, y su contribución real a la formación docente.
3. Investigar los perfiles de los estudiantes que participan en programas de movilidad, examinando factores como el interés en la transformación educativa, el nivel de compromiso y la conciencia de los objetivos de la experiencia.

4. Analizar cómo la movilidad estudiantil afecta la identidad profesional de los normalistas, incluyendo cambios en la ética, la autonomía y la toma de decisiones éticas en el ejercicio de la profesión docente.
5. Realizar un estudio comparativo detallado entre el sistema educativo de México y los países de destino de la movilidad estudiantil, identificando fortalezas y debilidades, así como prácticas educativas exitosas que podrían aplicarse en el contexto mexicano.
6. Evaluar la efectividad de los procesos de selección y orientación previos a la movilidad estudiantil, investigando si estos procesos identifican adecuadamente a los estudiantes con potencial para la transformación y contribuyen a una participación más informada.
7. Profundizar en la influencia de las familias en la decisión de los estudiantes de participar en programas de movilidad, investigando cómo esta influencia puede afectar la actitud y el compromiso de los participantes durante la experiencia.
8. La movilidad estudiantil durante la pandemia. El periodo que transcurre durante el 2020 al 2022 no fue abordado en este trabajo de investigación. Las características fueron distintas debido a que como consecuencia de la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV2 (Covid-19) algunos países cerraron sus fronteras y fueron cancelados los viajes al extranjero, por lo tanto, se optó por movilidad virtual, es decir, cursos en línea, modificando las condiciones y acontecimientos presentados en este estudio. Habría que analizar si es realmente movilidad estudiantil.
9. La movilidad estudiantil durante la pospandemia. En el año 2023 las condiciones de movilidad académica en las escuelas normales públicas cambiaron otra vez, actualmente el recurso es asignado por las instituciones formadoras de docentes, las escuelas de San Luis Potosí hicieron sus propios convenios y realizaron movilidad de manera independiente. Sería interesante estudiar la manera en la que estos influye en la política educativa.
10. La internacionalización de la educación superior. Analizar las condiciones y experiencias de los actores en las escuelas normales en un sentido más amplio, que involucre las redes



de investigación internacionales y nacionales, conferencias, el currículum, entre otras actividades, no únicamente la movilidad.

## Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 19 de mayo de 1992 <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 23 de marzo de 1984. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0)
- Aguilar, J. (2016). *La Cooperación Académica como un instrumento para la integración regional en la Alianza del Pacífico: el Caso de la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica*. [Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora]. <https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1018/137/1/Jacqueline%20Aguilar%20Baca%20%20La%20cooperaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica%20como%20un%20instrumento%20para%20la%20integraci%C3%B3n.pdf>
- Aguilar, J. C. (2020). *Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia: construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades internacionales* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. [file:///C:/Users/t\\_tor/Downloads/Dialnet-OperatividadInternaDeMovilidadInternacionalEnUnaUn-8280936%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/t_tor/Downloads/Dialnet-OperatividadInternaDeMovilidadInternacionalEnUnaUn-8280936%20(8).pdf)
- Aguilar, R. y Flores, L. (9 al 12 de abril de 2019). *Análisis de la experiencia de movilidad académica de estudiantes normalistas* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <https://antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias.html>
- Allende, C. y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*. <http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>
- Altamirano, A., Soto, Y. y Corona, B. (22 al 25 de junio de 2021). *Las experiencias de estudiantes normalistas del estado de Sonora en programas de movilidad internacional* [ponencia]. 40

Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.  
<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/memorias.html>

Anzaldúa, R. (1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de “dispositivo”, *Siglo XXI, Perspectivas de la educación desde América Latina* 4 (9), 2-7.

Anzaldúa, R. (2021). *Michel Foucault: Saber, Poder y Subjetivación*, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Facebook. <https://www.facebook.com/upnunidad241slp/videos/229814998898979>

Arráez, M, Calles, J. y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Arrazola, M., García, M. y Arreola, N. (2015). Las ventajas de la movilidad estudiantil en el nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/524/562/>

Arriaga R., Cabrera F. y Enríquez I. (2018). *Cartas desde Patzcuaro*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Arteaga, R. (25 de diciembre de 2014). La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/la-historia-no-contada-de-ayotzinapa-y-las-normales-rurales/>

Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-14.

[https://www.researchgate.net/publication/28156096\\_La\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_universitarios\\_en\\_programas\\_de\\_movilidad\\_factores\\_y\\_motivos\\_que\\_la\\_determinan](https://www.researchgate.net/publication/28156096_La_participacion_de_los_estudiantes_universitarios_en_programas_de_movilidad_factores_y_motivos_que_la_determinan)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (2021). *Oferta académica*. <http://www.beceneslp.edu.mx/sitio/oferta-acad%C3%A9mica>

- Bolivar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4).
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica, Revista del Departamento de Sociología*, Universidad Autónoma Metropolitana. 2 (5).
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo. [https://www.academia.edu/es/12510012/Bourdieu\\_P\\_Sociolog%C3%ADa\\_y\\_Cultura](https://www.academia.edu/es/12510012/Bourdieu_P_Sociolog%C3%ADa_y_Cultura) (original publicado en 1984)
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (original publicado en 1979).
- Buendía, A., & Guzmán, C. y Miller, D. (15 al 19 de noviembre de 2021). *La movilidad internacional de los estudiantes normalistas: el proyecto Paulo Freire* [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/seccion4.htm>
- Bustos, M. y Vega, R. (2015). La movilidad estudiantil como una estrategia de cooperación universitaria para el desarrollo. *Educación global*, 19 (5), 5-17. [http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/la\\_movilidad\\_estudiantil\\_como\\_estrategia.pdf](http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/la_movilidad_estudiantil_como_estrategia.pdf)
- Castro, R. y Rangel, H. (2020). La movilidad académica en la escuela normal: una estrategia para la consolidación institucional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 11 (21). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e046.pdf>
- Catoggio, L. (2007). El origen retórico del concepto de Formación en la hermenéutica gadameriana. *Revista de humanidades*, 15-16, 51-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321227220004.pdf>
- Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (s.f.). *Nosotros*, <https://crenamina.edu.mx/#>

- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*, 51-72.
- Civera, A. (2004). La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. El Colegio Mexiquense.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: The McGraw-Hill Companies.
- Cortés, M. y Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*, Universidad Autónoma del Carmen.
- Didou, S. (2006). Internacionalización de la Educación Superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, La Metamorfosis de la Educación Superior (pp. 21-32). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/america-latina.pdf>
- Didou, S. (2017). La movilidad estudiantil: evidencias estadísticas y señales de cambio. En Didou, S., *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno* (pp. 29-52), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (s.f.), *Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM)*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/interjom>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (1 de junio de 2015). *La Escuela Normal Rural en México* [Archivo de video]. YouTube. [https://youtu.be/zWuZvEux6rI?si=WzXJBLM4E\\_aJiit2](https://youtu.be/zWuZvEux6rI?si=WzXJBLM4E_aJiit2)
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*, (G. Gatti trad.). Editorial Complutense (original publicado en 1994).
- Echeverría L. y Lafont T. (2018). Estado del arte de la movilidad académica estudiantil internacional en las instituciones del Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista ObIES*, 2, 58-69. <https://core.ac.uk/download/pdf/229179115.pdf>

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Editorial Itaka (original publicado en 2001).

Elías, S., Ibanez, M. y Corbella, V. (2022). Movilidad internacional de grado e inclusión: una primera exploración sobre sus determinantes. *Revista Cubana de Educación Superior (On-line)*, 41 (2, 18).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142022000200018&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142022000200018&lng=es&nrm=iso)

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino [ENESMAPO] (s.f.). *Información sobre ENESMAPO*. Facebook.  
[https://www.facebook.com/ENESMAPOSLP/about\\_details?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/ENESMAPOSLP/about_details?locale=es_LA)

Escuela Normal de la Huasteca Potosina [ENOHUAPO] (s.f.). *Información básica y de contacto*. Facebook. [https://www.facebook.com/enohuapo.tamazunchaleslp/about\\_contact\\_and\\_basic\\_info](https://www.facebook.com/enohuapo.tamazunchaleslp/about_contact_and_basic_info)

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” [ENEM] (2024). *Origen de la Escuela Normal*, [http://abejitasenem.mex.tl/frameset.php?url=/2065405\\_Historia.html](http://abejitasenem.mex.tl/frameset.php?url=/2065405_Historia.html)

Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, pp.53-58.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Gallimard.

Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones, Estado del arte, *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 28-43.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. (original publicado en 1970).

Fresán, M. (2009). Impacto del Programa de Movilidad Académica en la formación integral de los alumnos, *Revista de la Educación Superior*, 151 (3), 141-160.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300008)

- Galardi, P. (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 103-115.
- García, A. (2009). La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino. En Didou, S. y Gérard, E. (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas, perspectivas latinoamericanas*, (pp. 117-136), Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.
- García, A. y Hernández, G. (2020). Operatividad Interna de Movilidad Internacional en una Universidad Pública Mexicana. *Revista Sinapsis*, 3(18).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8280936.pdf>
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación, *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 59-76.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben, *A parte reí, revista de filosofía*.  
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf>
- García, M. A. (2012). Sobre el concepto de "cultura política" en Bolívar Echeverría. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 43, 33-46.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/IconosRevistadecienciassociales/2012/no43/3.pdf>
- Gerard, E. y Grediaga R. (2009), ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En Didou, S. y Gérard, E. (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas, perspectivas latinoamericanas*, (pp. 137-160), Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.
- Giménez, G. (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM*. <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.

- Global Migration Data Portal (2024), *Internationally Mobile Students Globally, 2012-2021*  
<https://migrationdataportal.org/themes/international-students>
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32349/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018.pdf>
- González, J. (2015). Michel Foucault: micropoder, poder y tecnología política, *Horizontes y Raíces*, 3 (1), 24-32. <https://revistas.uh.cu/hraices/article/view/4168/3662>
- González-Monteaquedo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa, nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guarin, I. (2018). *Movilidad internacional en México* [Trabajo de movilidad estudiantil en México como opción de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].  
<https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14195/1/TRABAJO%20DE%20GRADO-MOVILIDAD%20ESTUDIANTIL%20EN%20MEXICO.pdf>
- Guasta, F. (2020). *La Movilidad Académica en la Cooperación para el Desarrollo: Caso comparado de Chile y Japón*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].  
[https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179955/La\\_movilidad\\_academica\\_en\\_la\\_cooperacion\\_para\\_el\\_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179955/La_movilidad_academica_en_la_cooperacion_para_el_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. E. Nordenflycht, *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Aula XXI.  
[http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/11/121\\_HARGREAVES\\_aprendizaje\\_profesional.pdf](http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_profesional.pdf)
- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala*. Grijalbo.
- Hernández, A. y Sántiz, R. (2019). *La movilidad internacional como estrategia del fortalecimiento curricular en la formación de docentes interculturales indígenas en las Escuelas Normales de Chiapas* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1581.pdf>



- Humberto, R. (2005). *Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, caso Facultad de Contabilidad y Administración de Colima, 2000-2004*, [Tesis de Maestría, Universidad de Colima], Biblioteca digital de tesis de posgrado. <http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=3&id=5837>
- Humberto, R., Flores, J. y Pérez, O. (2008). *Importancia de la internacionalización en el desarrollo de nuevas competencias profesionales, en los egresados de las escuelas de negocios* [ponencia], XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). <http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/M05P09.pdf>
- Innocenti (s.f.). *Pierre Bourdieu: El Capital Cultural y la Reproducción Social* [Ficha de cátedra]. Taller Integrador: Escuela y Diversidad Cultural, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales - Pedagogía [https://isfd128-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Pierre\\_Bourdieu\\_elcapitalcultural\\_y\\_lareproduccionsocial\\_MartaInnocenti.pdf](https://isfd128-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Pierre_Bourdieu_elcapitalcultural_y_lareproduccionsocial_MartaInnocenti.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], Subsistema de Información Demográfica y Social (16 de marzo de 2021). *Censos y Conteos de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jaén, M. & Madarro A. (2004). Movilidad de estudiantes universitarios en Iberoamérica: Instrumentos para el reconocimiento de los estudios, *Revista Iberoamericana de Educación*, 035, 133-150. <https://rieoei.org/RIE/article/view/880>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia (y alteridad) en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones. [https://escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf](https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Ley General de Educación Superior [LGES]. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] 20 de abril de 2021 (México). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

- Limón, B. y Santillana, H. (26, 27 y 28 de septiembre de 2019). *La movilidad estudiantil, una oportunidad de fortalecimiento curricular. El caso de una Escuela Normal* [ponencia]. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/A025.pdf>
- Limón, B., Santillana, H. y Herrera, G. (22 al 25 de junio de 2021). *Nuevos horizontes, diferentes significados: experiencias de movilidad estudiantil normalista* [ponencia]. 4o Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/memorias.html>
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3 (7), 105-133. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92430707.pdf>
- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-107. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie57a03.pdf>
- Maldonado, A. (2017). *PATLANI: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017\\_web\\_optimizado.pdf](http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf)
- Marín, J. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la Cultura. *Magistro*, 1(1), 73-88.
- Medrano, C., Méndez, E. y Morales, M. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Miranda, S. y Salto, D. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672020000200164](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164)

- Montes, J. M. (20 al 23 de marzo de 2018). *Cooperación educativa de escuelas normales* [ponencia], Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Aguascalientes, México.
- Moreno, T. (26 de diciembre de 2016). Buscan internacionalizar a docentes con programas de la SEP. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/26/buscan-internacionalizar-docentes-con-programas-de-la-sep>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México, Siglo XX, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente, *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21.
- Numan, J. (2018). La experiencia de innovación en formación en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019), *Rev. Int. Invest. Cienc. Soc.*, 14 (2), 164-189. <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2019/02/Toinn-Experiencia-de-Innovacion-en-Formacion-Docente-en-Educacion-Superior.pdf>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Otero, M., Giraldo, W. y Sánchez, J. (2018). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes de Villavicencio, Colombia y Coatzacoalcos, México. *Hallazgos*, 15(30), 177-196. <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0030.08>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 85-93. Obtenido de <https://www.iteso.mx/documents/11109/0/Normales+en+M%C3%A9xico.pdf/dedf04e5-d25f-4fa5-9b00-ea6694728456>
- Parra, A. (2015). El concepto de identidad en la Modernidad Barroca en Bolívar Echeverría. *Ciencia Política*, 75-106.

- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 248-270. [https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2\\_Qiang.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf)
- Quiroz, L. y Médor, D. (2021). Movilidad académica internacional y formación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1007-1033. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8185089>
- Ramírez, A. y Alcántara, A. (2020). El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de estudiantes de maestría. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(20), 137-151. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes20\\_art9.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes20_art9.pdf)
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. psicol.*
- Real Academia Española (2024), Formación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de marzo de 2024, de <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n>
- Reforma (26 de diciembre de 2016). *Aumentan normalistas becados en exterior*. <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1011782&md5=1310ed58c0bf28304faf3398c3b8caf9&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>
- Research, P. (2004). *QDA Miner, Software para Análisis Cualitativo de Datos, Guía de usuario*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Rojas, C. (2022). Paulo Freire: historia y utopía (homenaje en el centenario de su nacimiento). *Cultura Latinoamericana*, 35 (1), 182-196. <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2022.35.1.10>
- Salazar, P., Iribe, M. y Urbina, C. (8 al 9 de marzo de 2017). *Del Currículo a la Movilidad Internacional* [ponencia] Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, México. <https://antiguo.conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. [http://pifi.sep.gob.mx/resultados/docs/Impacto\\_PIFI\\_2002\\_2011.pdf](http://pifi.sep.gob.mx/resultados/docs/Impacto_PIFI_2002_2011.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), finalidades, características y estrategias de operación.*  
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/ProMIN.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2008). *Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal.*  
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/3.0/guiaActualizacionPEFEN-3.0.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017.*  
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/guiapacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.*  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro\\_normales.compressed.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2019). *Convocatoria Programa Nacional de Becas 2019, Beca de Capacitación en Francia, Estudiantes de Escuelas Normales Públicas.*  
[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_Capacitacion\\_Francia\\_Normalistas\\_2019.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_Capacitacion_Francia_Normalistas_2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2016). *Programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales en Francia SEP-CRFDIES, 2016. Becas para Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de las Escuelas Normales del país, Primera Etapa, 2016.*

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2017). *Beca de Capacitación Académica en Francia para Estudiantes y Profesores de Escuelas Normales SEP-BENC 2017.*  
[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks\\_PDF/Hyperlinks\\_SEP-BENC\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks_PDF/Hyperlinks_SEP-BENC_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2017).

*Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias\\_PDF/Convocatoria\\_DGESPE\\_Canada\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias_PDF/Convocatoria_DGESPE_Canada_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2017).

*Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017.*

*Segunda fase.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias\\_PDF/Convocatoria\\_DGESPE\\_Canada\\_2017\\_2da\\_fase.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias_PDF/Convocatoria_DGESPE_Canada_2017_2da_fase.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2017).

*Programa de Profesionalización de Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales en Francia SEP-BENC 2017.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias\\_PDF/Profe\\_Docentes\\_Esc\\_Norm\\_Francia\\_SEP-BENC\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias_PDF/Profe_Docentes_Esc_Norm_Francia_SEP-BENC_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2018). *Beca de Capacitación Académica en Francia para Estudiantes y Profesores/as de Escuelas Normales 2018.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_ESTUDIANTES\\_Y\\_PROFESORES\\_DGESPE\\_FRANCIA\\_2018.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_ESTUDIANTES_Y_PROFESORES_DGESPE_FRANCIA_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2018). *Becas de Capacitación en Francia, Programa de Profesionalización de Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales 2018.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias\\_PDF/Profe\\_Docentes\\_Esc\\_Norm\\_Francia\\_SEP-BENC\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Convocatorias_PDF/Profe_Docentes_Esc_Norm_Francia_SEP-BENC_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2018).

*Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2018.*

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_CAPACITACION\\_INGLES\\_DGESPE\\_CANADA\\_2018.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_CAPACITACION_INGLES_DGESPE_CANADA_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2018). *Programa de Capacitación Nacional para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas 2018*. [https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias\\_PDF/CONV\\_CAPACITACION\\_NACIONAL\\_NORMALES\\_2018.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/CONV_CAPACITACION_NACIONAL_NORMALES_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2018). *Programa de Capacitación Nacional para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas 2018*. [https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias\\_PDF/CONV\\_CAPACITACION\\_NACIONAL\\_NORMALES\\_2018.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/CONV_CAPACITACION_NACIONAL_NORMALES_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2019). *Convocatoria Programa Nacional de Becas 2019, Beca de movilidad nacional, estudiantes de Escuelas Normales Públicas*. [https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_Mov\\_Nacional\\_Normalistas\\_2019.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_Mov_Nacional_Normalistas_2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestros (2019). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2020-2021*. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Disposiciones%20especi%CC%81ficas%20Admisio%CC%81n%20EB%202020-2021.pdf>

Secretaría de Educación Pública, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, Secretaría de Relaciones Exteriores, Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2016). *Programa de capacitación de estudiantes SEP-SER Proyecta 100,000, Estados Unidos de América, 2016*.

Secretaría de Educación Pública, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, Secretaría de Relaciones Exteriores, Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2017). *Programa de capacitación de estudiantes SEP-SRE Proyecta 10,000, Canadá 2017*.

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks\\_PDF/Hyperlinks\\_Proyecta\\_10000\\_Canada\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks_PDF/Hyperlinks_Proyecta_10000_Canada_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, Secretaría de Relaciones Exteriores, Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2017). *Programa de capacitación de estudiantes SEP-SRE Proyecta 100,000, Estados Unidos de América,* 2017.

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks\\_PDF/Hyperlinks\\_Proyecta\\_100MIL\\_2017b.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks_PDF/Hyperlinks_Proyecta_100MIL_2017b.pdf)

Secretaría de Educación Pública, Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, Secretaría de Relaciones Exteriores, Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2018). *Beca de capacitación de estudiantes SEP-SRE Proyecta 100,000, Estados Unidos de América,* 2018.

[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias\\_PDF/CONVOCATORIA\\_Proyecta\\_100mil\\_EUA\\_2018.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_Proyecta_100mil_EUA_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2016). *Programa de Capacitación para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas SEP-2016. Becas para estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del país,* 2016.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (2017). *Programa de Capacitación Nacional para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas SEP-2017.*  
[https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks\\_PDF/Hyperlinks\\_Capacitacion\\_Nacional\\_DGESPE\\_2017.pdf](https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/Hyperlinks_PDF/Hyperlinks_Capacitacion_Nacional_DGESPE_2017.pdf)

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Gobierno de Brasil (2014). *Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado.*

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2016). *Convocatoria de movilidad*



*académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México, 2016.*

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2016). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México* [Segunda convocatoria].

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2017). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México, 2017.*

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México, 2018.*

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). *Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” 2018.* <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2019). *Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” 2019.* [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/convocatorias/Convocatoria\\_Jaime\\_Torres\\_Bodet\\_2019.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/convocatorias/Convocatoria_Jaime_Torres_Bodet_2019.pdf)

Simoni, C. y Santillana, H. (2013). La movilidad académica y estudiantil, una estrategia cooperativa para fortalecer la educación, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11 (21). <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDASECUNDARIO/article/view/382/374>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2010). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
[https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2011/Estadisticas\\_1011.pdf](https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2011/Estadisticas_1011.pdf)

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2011). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
[https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2012/Estadisticas\\_1112.pdf](https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2012/Estadisticas_1112.pdf)

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2012). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2013). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2014). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2015). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2016). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2017). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2018). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>

- Sistema de Información Básica de Educación Normal (2019). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
<https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas>
- Sistema de Información Básica de Educación Normal (noviembre de 2009). *Estadísticas*, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).  
[https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2010/Estadisticas\\_0910.pdf](https://siben.sep.gob.mx/siben/files/estadistica2010/Estadisticas_0910.pdf)
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (coord.), *Políticas docentes, Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional de Buenos Aires y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], Institute of Statistics (2019). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2013), Docencia, Movilidad Nacional e Internacional de Estudiantes. En *Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior* (p. 26).  
[https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFinal\\_oct31.pdf](https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFinal_oct31.pdf)
- Vega, G. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. Nuevo Itinerario, *Revista digital de Filosofía*, 136-158.  
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/2038>
- Venegas, R. (2004). *El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación*. *Educación*, 28(2), 13-28.
- Viera, E. (8 al 9 de marzo de 2017), *La movilidad académica, una oportunidad para enriquecer la formación docente desde la escuela normal* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, México.  
[https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2017.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf)

- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-14.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>
- Yurén, T. (1999). Formación, necesidades y valores. En Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte, al quehacer académico. Reflexiones filosófico-pedagógicas* (pp. 25- 36), Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Maria%20Teresa%20Yuren%20Camarena.pdf>
- Yurén, T., (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de profesores. En T. Yurén, C. Navia & G. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona (pp. 19-45), Pomares Corredor.
- Zúñiga (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula, *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 12 (2), 207-2018.  
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65412211.pdf>

## Anexos

### Anexo A. Guion de entrevista

**Entrevistador:** Te comento que la entrevista es diferente a la que otras personas realizan, porque el método que yo utilizo es biográfico-narrativo, entonces te quiero pedir por favor si me pudieras platicar todo lo que viviste durante la estancia de movilidad, desde que te enteraste de la convocatoria, decidiste participar, el proceso que seguiste y los acontecimientos que se presentaron, desde aspectos ya sea socioculturales, de adaptación, de independencia, formación docente, lo que tú hayas identificado, incluso tus percepciones, sentimientos y emociones.

Para brindarte un panorama del tema que abordo en la tesis, el objeto de estudio es la experiencia de movilidad de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí. La pregunta general: ¿Cuál es la contribución de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí para la transformación educativa? Las preguntas específicas:

- ¿Cuál es la contribución sociocultural de la movilidad estudiantil a la formación profesional de los alumnos normalistas de San Luis Potosí?
- ¿Cuáles son las aportaciones de la movilidad estudiantil para la formación de estudiantes con capacidad de conocer, analizar e investigar métodos y formas de trabajo que lleven a generar cambios en el ámbito educativo?
- ¿Qué efectos tiene la movilidad estudiantil en la formación de estudiantes que ven en la movilidad un elemento de mérito, disciplina y aceptación de las reglas para una mejor inserción en el campo laboral?

Desde luego que no es necesario que respondas estas preguntas, sólo es para darte un antecedente de lo que yo me estoy enfocando.

**Entrevistado:** Relato de su experiencia.

**Entrevistador:** Realiza preguntas adicionales para complementar la información, dependiendo de la entrevista en particular se realizaron cuestionamientos distintos, por ejemplo: ¿Qué fue lo que a ti te motivó a participar, lo que te impulsó? ¿En qué áreas del conocimiento

consideras que la movilidad contribuyó a mejorar tus conocimientos? ¿Qué otras habilidades y destrezas consideras que mejoró tu experiencia? ¿Alguna otra experiencia que tú recuerdes, que hayas vivido allá? ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades a las que te enfrentaste? ¿Qué otros aprendizajes crees que tuviste durante la estancia de movilidad? ¿Qué aspectos socioculturales detectaste? ¿Tú crees que todo esto generó algún cambio o alguna transformación en tu práctica docente y tu percepción del mundo y de la educación en México? ¿Cuáles son tus percepciones, emociones, pensamientos, reflexiones con respecto a toda la experiencia? ¿Crees que se desarrolló la autonomía, independencia y responsabilidad? ¿Cuál fue tu proceso al regreso? ¿Hubo algo que hicieras después de haber regresado? ¿Algo más que tú quieras agregar, con lo que quieras concluir? ¿Con qué te quedaste después de la movilidad?

**Entrevistador:** Es todo. Muchas gracias por tu apoyo. Me da mucho gusto conocerte y sobre todo que tienes la disposición por apoyarme, por brindarme tu tiempo para realizar esta entrevista narrativa y compartirme tu experiencia, la cual es fundamental para la elaboración de mi tesis de doctorado.