

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia:
construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades
internacionales.**

Tesis que presenta

Juan Carlos Aguilar Castillo

para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

en la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de tesis:

Dra. Alma Maldonado-Maldonado

Ciudad de México

Octubre, 2020

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Ciudad de México.

Tel. 54 83 28 00, Fax 56 03 39 57

www.die.cinvestav.mx

*Para el desarrollo de esta tesis,
se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –
CONACYT.*

A Marie y Beto, mi má y mi pá.

*Gracias por llevarme a la escuela, por ayudarme a
limpiar mis zapatos, por explicarme las fracciones,
por ser mis primeras palabras.*

A los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa.

Agradecimientos

Al llegar a este punto final de la tesis, muchas veces uno no recuerda de forma precisa a todas las personas que ayudaron con alguna palabra, un dato, una idea o un breve intercambio de ideas que contribuyeran a darle un sentido a la tesis. Sin embargo, fiel a mi memoria y ayudado de mi bitácora de investigación, prosigo a agradecer a aquellas personas cuyas voces han hecho eco en mi cabeza al redactar este trabajo, ¡gracias infinitas!

Agradezco a los veintiséis estudiantes normalistas que durante un momento me compartieron la maravillosa experiencia que vivieron durante su movilidad en el extranjero. Gracias por hacerme parte de su viaje, por compartirme sus logros, sus miedos y sus anhelos de continuar aprendiendo. Sin ustedes esta investigación únicamente se reduciría a presupuestos, estadísticas, objetivos, documentos oficiales, numeralia.

Enseguida un enorme gracias a mi bella familia. Gracias por ayudarme en los últimos meses de redacción de este trabajo, quizá los meses más difíciles que hemos vivido como familia y como sociedad. No es fácil tener a un hijo, un hermano y un tío que en una pandemia no hace otra cosa más que sentarse a escribir. Gracias Maya, Clau y Lulú. A Perrie y Aranchi, por mirarme escribir sin recriminarme no salir a pasear.

Agradezco a Alma Maldonado quien me ayudó a ponerle “patas” a mis ideas para que se sostuvieran. Tus comentarios directos, claros y joviales me alentaron a seguir avanzando en el proceso de escritura. Igualmente te agradezco por recordarme que, aunque estudié lenguas, una oración simple se compone de sujeto, verbo y predicado. He aprendido mucho de ti como investigadora, como docente, como corredora, como tuitera y, sobre todo, como ser humano.

Gracias a Alejandro Negrete por las tardes de cine, las mañanas de intentar salir a correr, los días de fiesta; por dejarme el mal hábito de trabajar en cafecitos, por hablar de mi proyecto de tesis mientras hacíamos el super o comíamos pollo frito. Muchas gracias por escucharme cuando estaba pasando por momentos malos.

Esme Dionicio, te agradezco por haberme compartido tu mirada como egresada normalista. Tus sugerencias y precauciones han contribuido en gran parte a que este trabajo sea lo que es. Igualmente, agradezco a José Luis Blancas por la lectura de lo que

en su momento fue un capítulo enorme, muchas gracias por ser amable, cuidadoso y respetuoso de aquel primer capítulo tres.

A mis amigos Sandra Morales, Yolanda Ballesteros, Itzel Cruz, Andrés Galván, Angie García, muchas gracias por todas sus palabras de ánimo cuando decidí estudiar la maestría. Otro gracias enorme a mi amigo Emiliano Delgado, mi otra familia.

También un gracias infinito al “Seminario ecléctico”, sus comentarios a las presentaciones que constantemente realizaba sobre este trabajo, los textos sobre metodología que leíamos, así como otros textos de educación superior han enriquecido mi mirada para escribir esta tesis. Gracias Geo, Tania, Jorge, Humbe, Chris, Chío y John.

Muchas gracias a Eugenia Roldán por haberme aceptado en su seminario de tesis. Sin lugar a duda, me fue de gran utilidad pensar en perspectiva histórica a la movilidad internacional. Igualmente, gracias a las profesoras del posgrado quienes con sus clases me han despertado un interés por seguir en el camino de la investigación: Laura Cházaro, Inés Dussel, Elsie Rockwell, Ariadna Acevedo, María de Ibarrola, Alicia Civera, Rosa Nidia Buenfil, Ruth Mercado y Ruth Paradise.

Estoy en deuda con mis lectoras de esta tesis. Agradezco a la Dra. Sylvie Didou por haber hecho comentarios puntuales desde el primer borrador de tesis que presenté en 2019. Igualmente, ofrezco un reconocimiento a la Dra. Graciela Cordero por sus mirada crítica y comentarios que han enriquecieron este trabajo en su recta final. Igualmente, agradezco a Dira Plancarte por la lectura atenta que dedicó a este trabajo durante la tercera presentación pública del DIE Cinvestav.

Resumen

Los programas de movilidad estudiantil internacional se presentan como una de las estrategias de la internacionalización de la educación superior que permite desarrollar conocimientos y habilidades en los estudiantes. En este sentido —recientemente— las escuelas normales han participado en programas de este tipo con apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de organismos internacionales y gracias a convenios bilaterales firmados entre México y otros países. Este trabajo estudia el programa de movilidad internacional “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la Organización de Estado Iberoamericanos y el “Programa de Becas en Francia”. Se analiza la construcción de aspiraciones de los estudiantes normalistas posterior a la estancia en el extranjero, así como el desarrollo de habilidades internacionales.

En esta investigación de corte cualitativo se emplearon entrevistas semiestructuradas como principal método de recolección de información. Asimismo, se utilizó un cuestionario socioeconómico y se consultaron documentos oficiales relativos a los programas de movilidad internacional. Se entrevistó a un grupo de 26 estudiantes normalistas de escuelas normales oficiales y rurales; 13 estudiantes por cada programa. También se entrevistó a funcionarios relacionadas con los programas de movilidad.

El principal aporte de esta tesis reside en que se trata de uno de los primeros estudios sistemáticos sobre la incidencia que han tenido ambos programas en la formación de los estudiantes normalistas. Al respecto, se contribuye a la discusión sobre la construcción de aspiraciones y al desarrollo de habilidades internacionales. Sobre las aspiraciones, se identifica que éstas se construyen de manera más contundente en los estudiantes que tenían un bajo capital económico y cultural. No obstante, en los estudiantes con mejores capitales se identifica una construcción de aspiraciones más matizada. Sobre las habilidades internacionales, los estudiantes normalistas desarrollaron la competencia intercultural y la ciudadanía global, identificándose como sujetos más comprensivos, tolerantes y empáticos, así como con menos prejuicios, estereotipos o etnocentrismos. La construcción de aspiraciones y habilidades en la fase inicial de su formación se presenta como punto de inflexión para la consolidación ideal de cuadros docentes más capacitados.

Abstract

International student mobility programs are known as one of the strategies for the internationalization of higher education that allows students to build knowledge and skills. Recently Teacher Education Colleges (*escuelas normales*) have participated in programs of international mobility with the support of the Mexican Ministry of Public Education (SEP by its Spanish acronym); international organizations and bilateral agreements have supported these initiatives. This dissertation studies the "*Jaime Torres Bodet-Paulo Freire*" international mobility program organized by the Organization of Ibero-American States and the "*Programa de Becas en Francia*" organized by the government of France. This study discusses the development of aspirations of students after they experience an international mobility, as well as the growth of international skills.

Semi-structured interviews were used as the main method of data collection for this qualitative research. Likewise, a socioeconomic questionnaire was conducted, and official documents of the international student mobility programs were also analyzed. A group of 26 students from official and rural Teacher Education Colleges were interviewed: 13 students for each of the two mobility programs. Also, some administrative staff who worked in these programs were interviewed.

The main contribution of this research lies in the fact that this is one of the first systematic efforts to study the impact of both international mobility programs in these Teacher Education Colleges. Also, it contributes to the discussion on the aspirations' building and the international skills' development. In terms of aspirations, it identifies that they are emphatically constructed in students who had low economic and cultural capital. Nevertheless, in students with better capital also it is observed a more nuanced construction of aspirations. Regarding international skills, students have developed some intercultural competences, as well as global citizenship, with which they identify themselves as more understanding, tolerant and empathetic subjects, as well as with less prejudice, stereotypes or ethnocentrism. Ideally, the construction of aspirations and skills in the initial phase of their training is presented as a turning point for the consolidation of more qualified teaching staff.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Las escuelas normales	24
1.1 Características generales de las escuelas normales	25
1.2 Escuelas normales como instituciones de educación superior	29
1.2.1 Financiamiento y gasto	30
1.2.2 Investigación	32
Conclusiones	43
Capítulo 2. Programas de movilidad estudiantil internacional en escuelas normales	45
2.1 Panorama general de la movilidad estudiantil internacional en las escuelas normales	45
2.1.1 Movilidad estudiantil internacional dentro de la formación de los estudiantes normalistas	49
2.2 Beca en Francia en Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación	56
2.3 Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire de la OEI	61
Conclusiones	67
Capítulo 3. “¡Ay!, ¿investigar?, ¡qué aburrido!”. Aspiraciones	70
3.1 Elementos y construcción	70
3.2 Aspiraciones educativas	73
3.2.1 Interés por la investigación	74
3.2.2 Estudiar un posgrado	91
Conclusiones	101
Capítulo 4. “Nunca he viajado en un avión, ¿qué voy a hacer allá?”. Habilidades internacionales	104
4.1. Competencia intercultural	108
4.2 Ciudadanía global	122
Conclusiones	134
Capítulo 5. Conclusiones	138
5.1 Alcances y limitaciones	142
5.2 ¿Qué se puede mejorar? Ajustes a los programas de movilidad internacional	143
5.3 Temas pendientes y nuevos horizontes	145
5.4 Próximas investigaciones con los programas de movilidad en Canadá e Irlanda desde una perspectiva lingüística	147
Referencias bibliográficas	149
Anexos	163

A.1 Estudiantes normalistas entrevistados de ambos programas de movilidad internacional	163
A.2 Escolaridad y ocupación de los padres y madres de los estudiantes normalistas.....	165
A.3 Datos socioeconómicos, educativos y antecedentes de viajes nacionales e internacionales de los estudiantes normalistas	167
A.4 Guion de consentimiento implícito	170
A.5 Códigos y categorías creadas para analizar las entrevistas	172
A.6 Guion de entrevista a estudiantes del programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire.....	175
A.7 Guion de entrevista a estudiantes del programa de becas de movilidad en Francia.....	179
A.8 Guion de entrevista para responsables o gestores de ambos programas de movilidad ...	182
A.9 Cuestionario aplicado a los estudiantes normalistas que realizaron movilidad internacional	184

Índice de figuras y tablas

Figura I. <i>Banner de invitación a los estudiantes normalistas a participar en el proyecto de investigación</i>	7
Figura II. <i>Pregunta de investigación y pregunta de entrevista</i>	10
Figura III. <i>Categorías de análisis de las entrevistas a estudiantes</i>	11
Figura IV. <i>Categorías de análisis de las entrevistas a funcionarios</i>	12
Figura 1.1. <i>Porcentaje de los grupos de edad de los docentes en escuelas normales públicas ciclo 2017/2018</i>	40
Figura 1.2. <i>Porcentaje de años de antigüedad de los docentes en escuelas normales públicas ciclo 2017/2018</i>	41
Figura 2.1. <i>Número de becas otorgadas anualmente entre 2015-2019 del programa BEFRA</i>	59
Figura 2.2. <i>Movilidad estudiantil enviada y recibida entre 2016 y 2018 del programa Paulo Freire</i>	65
Figura 3.1. <i>Proceso de transformación de aspiraciones en capacidades y funcionamientos propuesto por Hart (2016)</i>	72
Tabla I. <i>Códigos, categorías y subcategorías del plano de análisis “posterior a la movilidad”</i> .14	
Tabla 1.1. <i>Matrícula de licenciatura y posgrado para universidades públicas estatales y escuelas normales públicas</i>	28
Tabla 1.2. <i>Porcentaje de docentes de educación normal pública por nivel de escolaridad. Ciclo escolar 2006-2016 y 2017-2018</i>	36
Tabla 1.3. <i>Cantidad de investigadores normalistas aceptados en el SNI para el corte del año 2018</i>	37
Tabla 2.1. <i>Relación de los estudiantes normalistas sobre pertenencia a decil socioeconómico, estado de residencia y escuelas normal de procedencia</i>	47
Tabla 2.2. <i>Características de los cuatro principales programas de movilidad internacional dirigidos a estudiantes normalistas mexicanos</i>	54
Tabla 2.3. <i>Asignación de montos de beca, número de becas ofrecidas y otorgadas del año 2015 al 2019 del programa BEFRA</i>	58
Tabla 2.4. <i>IES francesas que han recibido estudiantes normalistas anualmente entre 2015-2019</i>	60
Tabla 2.5. <i>Movilidad cruzada entre los 16 países participantes del programa Paulo Freire entre 2016 y 2018</i>	66

Siglas y acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BEFRA	Beca en Francia en Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación
BID	Banco Interamericano de Desarrollo [Inter-American Development Bank (IDB)]
CAVILAM	Centro de Enfoques Vivos de Lenguas y Medios de comunicación [<i>Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias</i> (CAVILAM)]
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar
ENMEN	Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales
ESPE	Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación [<i>Écoles Supérieures pour Professionnels de l'Éducation</i> (ESPE)]
IES	Instituciones de educación superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INTERJOM	Proyecto de Intercambio de Jóvenes Maestros
JTB-PF	Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [<i>Common European Framework of Reference for Languages</i> (CEFR)]
MENESR	Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación [<i>Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche</i> (MENESR)]
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [<i>Organisation for Economic and Cooperation Development</i> . (OECD)].
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
PACTEN	Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales
PEFEN	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
PF	Programa Paulo Freire
PIMA	Programa Iberoamericano de Movilidad Académica
PROMIN	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
PSE	Programa Sectorial de Educación

PTFAEN	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBEN	Sistema de Educación Básica de la Educación Normal
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UAEMéx	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>]
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los alumnos, que le muestra los detalles y le dice: “Este es nuestro mundo”.

Hannah Arendt. *La crisis en la educación*.

—Mirad bien —continuó Zenón—. Más allá de aquel pueblo, hay otros pueblos; más allá de aquella abadía, otras abadías; más allá de esta fortaleza, otras fortalezas. Y en cada uno de esos castillos de ideas, de esas chozas de opiniones superpuestas a las chozas de madera y a los castillos de piedra, la vida aprisiona a los locos y abre un boquete para que escapen los sabios. [...] Ya lo veis, hermano Henri, soy en verdad un peregrino. El camino es largo, pero soy joven.

Marguerite Yourcenar. *Opus Nigrum*.

Introducción

La internacionalización de la educación superior es un aspecto de la vida académica y científica que ha acompañado el desarrollo de las instituciones de este nivel desde la época medieval (Stichweh, 2006). No obstante, a la luz de fenómenos económicos como la globalización o desarrollos tecnológicos como la invención, difusión y masificación de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el transporte, la internacionalización se ha convertido en un elemento constitutivo de la vida universitaria. Aunque en las últimas décadas la educación superior se ha globalizado, también se han aumentado prácticas que permiten a las instituciones de educación superior (IES) responder a esas necesidades globales (OECD, 2020). De entre estas prácticas internacionales, la movilidad académica se muestra como uno de los elementos de mayor visibilidad. Al menos para América Latina, la movilidad de estudiantes mayormente, aunque también de docentes y administrativos, es la dimensión estrella de la internacionalización (Didou, 2017).

En el caso mexicano, la movilidad internacional ha alcanzado dimensiones significativas, aunque en relación con el tamaño del sistema, siguen siendo mínimas. En el nivel universitario, la movilidad se ha posicionado como práctica formativa, académica e investigativa. Tal es la importancia de la movilidad internacional como articuladora de nuevos saberes y conocimiento que, como lo señala la encuesta Patlani, en las IES afiliadas a la ANUIES para el periodo 2015/2016 —y que además respondieron la encuesta—, la movilidad saliente temporal con valor curricular fue de 86% (Maldonado-Maldonado et al., 2017). Este porcentaje refleja el aumento de cinco puntos porcentuales con respecto al ciclo escolar 2014/2015 (81%) (Maldonado-Maldonado et al., 2017), lo cual indica un cambio en el crecimiento de la movilidad internacional a nivel nacional. No obstante, al comparar el porcentaje de estudiantes universitarios que participan en programas de movilidad internacional con el porcentaje de la matrícula universitaria, se tiene que únicamente 1% de los estudiantes matriculados en IES son parte de programas de este tipo (Maldonado-Maldonado et al., 2017).

Asimismo, es preciso señalar que la cifra reportada por Patlani es representada en su mayoría por estudiantes de reconocidas universidades privadas o por estudiantes de universidades autónomas estatales (Maldonado-Maldonado et al., 2017). En lo que respecta a las escuelas normales, éstas no reportaron movilidad estudiantil internacional en Patlani. Tradicionalmente las escuelas normales han sido discriminadas de estos programas de movilidad, su participación ha sido en gran medida reducida o limitada. Sin embargo, se observa que algunos estudiantes normalistas, así como algunos docentes han realizado estancias en el extranjero bajo esquemas de financiamiento interno o propio y bajo limitados acuerdos de cooperación con IES del extranjero (Simoni & Santillana, 2013). Como lo señala Didou (2017), la movilidad sigue siendo producto de elecciones individuales, así como de la movilización de los recursos y de capitales culturales y sociales acumulados en las familias generalmente privilegiadas.

Ante este contexto, las escuelas normales —en comparación con otras IES— se han mostrado menos activas en programas de movilidad internacional. No obstante, su escasa participación puede atribuirse a la ausencia de esta actividad en planes y programas educativos, así como a la limitada capacidad de autogestión para establecer convenios de cooperación con otras IES extranjeras, así como la falta de visibilidad que tienen en la arena internacional. Asimismo, uno de los mayores obstáculos que limitan la capacidad de proceder con la planeación, implementación y operación de programas de movilidad internacional refiere al aspecto financiero. Aunque en 2005 se diseñó el “Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas” en el cual se consideraban acciones que contribuyeran al intercambio académico entre escuelas normales (SEP, 2003), hasta hace algunos años las escuelas normales se encontraban fuera de programas de movilidad internacional que contaran con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública, de organismos internacionales o del acuerdo mutuo de cooperación de México con otros países.

Posteriormente la movilidad internacional comenzó a estar más presente en las prácticas de las escuelas normales como un ejercicio que permitiera fortalecer la formación inicial de los estudiantes normalistas. Al respecto, se identifica la operación del “Proyecto de Intercambio de Jóvenes Maestros”. A pesar de que el planteamiento del programas se centraba en contribuir a la mejora de la formación de los normalista, de

acuerdo con la información encontrada, únicamente se logró beneficiar a 40 estudiantes en un periodo de dos años (SEP, 2010).

Ante este escenario, en 2015 en la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Ciudad de México, el 28 de agosto de 2014, los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos se comprometieron a crear el proyecto Paulo Freire con el fin de fortalecer la integración y la cooperación técnica en el espacio iberoamericano. De manera particular, se establecieron objetivos relacionados a mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes. Respecto al programa en Francia, en 2015, se firmó un convenio de cooperación educativa por la Ministra de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación de la República Francesa, Najat Vallaud-Belkacem, y el Secretario de Relaciones Exteriores, José Antonio Meade Kuribreña. Con el convenio se buscaba fortalecer las competencias y conocimientos de estudiantes y profesores de escuelas normales.

Actualmente, ambos programas se encuentran en operación. No obstante, se desconoce la incidencia que han logrado en las trayectorias educativas de los estudiantes normalistas. Si bien, la movilidad funge como un vehículo de transferencia de conocimientos, habilidades, lenguas y competencias internacionales (Solimano & Pollack, 2004), es necesario aproximarse a las experiencias de movilidad vividas por los normalistas para identificar el alcance de ambos programas en su formación pues como lo señala Mercado (2010), la formación inicial es un proceso continuo en donde se introduce a los estudiantes a conocimientos asociados con la educación, así como a la práctica escolar. En este sentido, la exposición ante contextos internacionales tiene una cierta injerencia en la conformación profesional de los normalistas.

Resulta importante revisar de qué manera la movilidad internacional —a través de la construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades internacionales— incide en la formación docente de los estudiantes normalistas que, a pesar de gozar de la escolarización de educación superior universitaria, sigue estando estrechamente vinculada a la educación básica “por el peso de la historia y por el peso de la ley” (Navarrete-Canales, 2015, p. 18). En este sentido, destaca este trabajo porque hay pocas investigaciones en las que, en primer lugar, se estudien dos programas de movilidad estudiantil que sean dirigidos exclusivamente a estudiantes normalistas. En segundo

lugar, porque en esta investigación al abordar los programas de movilidad internacional se indaga específicamente en la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades internacionales, elementos que al situarse en las trayectorias iniciales de los estudiantes se identifican como puntos de inflexión en su futura labor docente. En tercer lugar, la relevancia de este trabajo se encuentra en que se ofrece un horizonte de posibilidades de estudios de los diferentes programas de movilidad internacional dirigidos a los estudiantes normalistas.

En suma, la movilidad internacional al fungir como un vehículo de transferencia de conocimientos y prácticas (Solimano & Pollack, 2004), deriva en la construcción de elementos que posteriormente constituyen a los estudiantes, entre estos elementos se encuentran las aspiraciones y las habilidades. La trascendencia de estudiar la movilidad internacional realizada por los normalistas radica en que se trata de una migración temporal (Luchilo, 2006) que contempla una temporada (aunque sea de tres meses) en delante de residencia fuera de México. Además de las implicaciones educativas que tiene la residencia en el extranjero, se integran elementos de la interacción cultural con una sociedad distinta a la de origen. Como se menciona, la exposición ante contextos educativos y culturales internacionales en fases iniciales de la formación de los docentes es un punto de inflexión en la construcción de aspiraciones y habilidades que a la postre derivaran en la formación de cuadros docentes con mayores conocimientos.

i. Aspectos metodológicos

En esta investigación se analiza la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades de los estudiantes normalistas como resultado de la movilidad estudiantil internacional. Como lo plantea Buenfil (2012), la construcción del objeto de estudio se encuentran en constante tensión entre 1) las preguntas de investigación, 2) el referente empírico documental y 3) el referente teórico.

Relacionado con lo anterior, en un principio, en esta investigación se buscaba identificar la forma en que los estudiantes normalistas aplicaban, movilizaban o implementaban en su práctica docente los conocimientos teóricos, prácticos, lingüísticos o metodológicos aprendidos durante la estancia de movilidad internacional. Sin

embargo, al poner en consideración los recursos económicos, los tiempos de entrega de la investigación y de las implicaciones metodológicas que demandaba esa primera propuesta de investigación —entrevistas a estudiantes, docentes, directivos, funcionarios; observación participante *in situ* de las clases de los estudiantes— se decidió reajustar la mirada sobre los efectos que había tenido la movilidad estudiantil internacional en los jóvenes normalistas. La pregunta principal de esta investigación es: ¿De qué manera una experiencia de movilidad estudiantil internacional contribuía en la construcción de aspiraciones y habilidades en los estudiantes normalistas?

Al tener esa pregunta como eje de investigación, se pretendía describir cuáles eran las aspiraciones construidas por los estudiantes normalistas gracias a los programas de movilidad internacional Jaime Torres Bodet-Paulo Freire (JTB-PF) y la beca de movilidad en Francia (BEFRA); identificar qué habilidades internacionales habían sido desarrolladas durante la estancia en el extranjero, así como señalar la influencia que tiene la proveniencia socioeconómica y educativas de los estudiantes normalistas en la construcción de aspiraciones, y desarrollo de habilidades.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se formularon las siguientes preguntas específicas:

- i. ¿Qué incidencia tiene la movilidad internacional en la construcción de aspiraciones?
- ii. ¿De qué manera las condiciones socioeconómicas de los estudiantes normalistas influyen en la construcción de aspiraciones?
- iii. ¿Qué papel juegan las instituciones receptoras en la construcción de las aspiraciones de los estudiantes normalistas? y,
- iv. ¿Qué interacciones permiten que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades internacionales?

En esta investigación se busca entender y comprender las experiencias de movilidad internacional vividas por los estudiantes normalistas. Por tanto, se recurrió a la metodología cualitativa, la cual permite aproximarse al mundo de “ahí afuera” (Gibbs, 2007) o a la realidad desde los sujetos a través de sus narraciones dentro de su propio marco de referencia (Taylor & Bogdan, 1987). Gibbs (2007) señala que el análisis de las experiencias de los sujetos puede hacerse al hacer referencia a sus conocimientos

cotidianos, experiencias o narrativas. Asimismo, a través de textos o documentos en los que se hayan plasmado huellas de la experiencia o las interacciones.

Derivado de lo anterior, con el fin de comprender las vivencias de movilidad de los estudiantes normalistas en el plano académico, profesional y personal, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para indagar sobre la experiencia de los individuos. Por otra parte, se hizo referencia a documentos oficiales para identificar información, ideas o significados relevantes que ayudaran a comprender los objetivos planteados y los aportes esperados de ambos proyectos. Asimismo, se recurrió a un cuestionario como forma de recabar respuestas sobre aspectos socioeconómicos y educativos de los estudios para comprender cómo estos contribuyeron en la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades internacionales. A continuación, se describen los instrumentos de recolección de datos para argumentar la validez de la investigación.

I. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas como herramientas que permiten “excavar” (Benney & Hughes, 1970 en Taylor & Bogdan, 1987, p. 100) facilitan la adquisición de conocimientos sobre las experiencias vividas por los sujetos ante determinadas situaciones. Desde tal posicionamiento, éstas se han utilizado como lazos de proximidad que permiten obtener información de manera oral, personalizada y detallada sobre vivencias ante realidades particulares. A pesar de que las entrevistas implican un encuentro “rígido” entre el entrevistado y el entrevistador, la interacción con los sujetos entrevistados no se ciñó a un proceso mecánico donde una persona preguntaba y la otra sólo respondía, al respecto las entrevistas fueron semiestructuradas.

Las entrevistas semiestructurada, al implicar una realidad en la que entrevistado y entrevistador hablan todo el tiempo (Arfuch, 2010, p. 27) se facilita la construcción de un *continuum* verbal que referencia a imágenes, recuerdos, sentimientos y pensamientos. Como lo señala Heidegger (1971), el ser habita en el lenguaje, posibilitando la comprensión más que la explicación y maximizando el significado de las experiencias subjetivas de los sujetos (Sabariego, Massot, & Dorio, 2014). De esta manera, al recurrir a las entrevistas semiestructuradas se buscó “desentrañar las estructuras de

significación” (Geertz, 1973, p. 24) de la experiencia de movilidad de los estudiantes normalistas.

i. Informantes entrevistados: estudiantes normalistas y funcionarios públicos

Los estudiantes normalistas que participaron en esta investigación realizaron movilidad estudiantil internacional entre la primavera del 2017 y el otoño de 2018 en el marco del programa “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y del “Programa de Movilidad Académica de Estudiantes de Escuelas Normales en Francia” de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 26 estudiantes, 13 normalistas de cada programa, contemplando 4 hombres y 9 mujeres en cada grupo cuyas edades iban de los 19 a los 22 años. Para asegurar una mayor diversidad en la representación de las escuelas normales en las entrevistas, se tomaron en cuenta características específicas como diversidad geográfica, tamaño de las instituciones, denominación de las escuelas normales: superiores, centenarias, bicentenarias, rurales, entre otras. Debido a la variada ubicación geográfica de los estudiantes normalistas, las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de videollamada de WhatsApp. A los estudiantes del programa JTB-PF se les contactó a través de un banner publicado en su grupo de becarios de Facebook, ver figura I.

Figura I.

Banner de invitación a los estudiantes normalistas a participar en el proyecto de investigación

Estimados normalistas:

Mi nombre es Carlos Aguilar Castillo y soy estudiante de la Maestría en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas en el Cinvestav.

Mi tesis es sobre el aporte de la movilidad internacional en la formación docente, por lo que necesito entrevistar a estudiantes normalistas que hayan participado en el “Proyecto Paulo Freire de movilidad académica” o “Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de la OEI.

Si tienes la oportunidad de responderme un cuestionario breve y una entrevista individual sobre tu experiencia como becario te lo agradeceré muchísimo porque será fundamental para mi trabajo de investigación. Tus datos siempre serán manejados de forma confidencial.



Mi email de contacto es:
aguilarcas@cinvestav.mx

Mi teléfono celular es:
+521 [redacted] 84 41

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los estudiantes que participaron en la movilidad en Francia, se entabló comunicación con aquellos que en el “Encuentro Nacional sobre Experiencias de Movilidad entre Estudiantes Normalistas” autorizaron recibir información para posteriores eventos o proyectos. De manera paralela, se recurrió al efecto de bola de nieve (Goodman, 1961) pues una vez que se entrevistó a un cierto número de estudiantes, se les pidió que comentaran con sus compañeros sobre la investigación que se estaba llevando a cabo. Así, paulatinamente algunos estudiantes comenzaron a enviar sus datos de contacto para ser entrevistados. Igualmente, se entrevistó a dos funcionarios públicos. Fueron contactados por correo electrónico donde se expuso el interés de entrevistarlos dada la temática de la investigación y su rol como funcionarios que tenían relación con los programas de movilidad. El primer informante posee un cargo de director del subsistema de escuelas normales y el segundo es un gestor de programas de movilidad de la Organización de Estados Iberoamericanos en México.

En promedio, las entrevistas duraron entre 60 y 120 minutos; fueron audio grabadas y transcritas posteriormente de manera dactilográfica. Siguiendo la recomendación de Kvale (2007), la transcripción de las entrevistas fue realizada personalmente sin recurrir a ayuda de terceros pues se pretendió incorporar intenciones comunicativas o aspectos emocionales evocados por los estudiantes y por los funcionarios durante la entrevista.

ii. Aseguramiento de la confidencialidad de los entrevistados y resguardo de las entrevistas

Antes de iniciar con la grabación de la entrevista se llevó a cabo una presentación personal con los estudiantes en donde se señaló en qué institución cursaba los estudios de posgrado, cuál era el programa educativo y qué académica asesoraba la investigación. Asimismo, se indicó de manera general la naturaleza de la investigación. Posteriormente, se explicó a los estudiantes cuál era la finalidad de la entrevista, en qué consistía su participación, algunos temas generales que se abordarían durante la entrevista y cómo se trataría la información que se recabara. De igual manera, se señaló a los estudiantes participantes que durante la entrevista tenían derecho a no responder

alguna pregunta, a pedir que se detuviera la conversación o que se detuviera la grabación de audio. En seguida, se preguntó a los estudiantes si confirmaban su participación (ver anexo 4).

El procedimiento previamente descrito atiende al consentimiento implícito (B. L. Berg, 2001) en donde las respuestas afirmativas de los estudiantes suplen la ausencia de un documento escrito de consentimiento que sea firmado por el entrevistador y el entrevistado. Se ha optado por el consentimiento implícito en lugar del consentimiento informado pues, como lo señala Berg (2001), al eliminar el registro de nombres completos de los informantes, así como de sus firmas autógrafas se buscó proteger su identidad.

Para asegurar la confidencialidad de la información de los estudiantes entrevistados, se removieron elementos que pudieran revelar su identidad, entre ellos: nombre completo, referencia a docentes que tuvieron un rol decisivo en la participación de los estudiantes en los programas de movilidad o nombre de familiares. Sin embargo, debido a que el contexto de las instituciones educativas contribuye a comprender los hallazgos de la investigación, en ciertas secciones de análisis se ha mantenido el nombre de la escuela normal donde los estudiantes cursaron sus estudios, así como el de la institución de educación superior donde realizaron la estancia de movilidad internacional. A cada estudiante se le asignó un pseudónimo de manera arbitraria (ver anexo 1). De este modo, se pretendió resguardar su identidad al tiempo que se analizaban los hallazgos. Así, se buscó ofrecer nuevamente una “identidad” en lugar de solamente asignar un código numérico a cada participante.

En lo que respecta a la estrategia de aseguramiento, resguardo y confidencialidad de la información, se han seguido dos tácticas propuestas por Berg (2001). En primer lugar, se evitó identificar registros y listas con la información de los estudiantes más allá de lo absolutamente necesario. En segundo lugar, desde la transcripción de las entrevistas y durante el desarrollo de la investigación, se trabajó directamente con el pseudónimo de los estudiantes. En lo que respecta al resguardo de las transcripciones de entrevistas y de las grabaciones, éstas se han guardado siguiendo protocolos que garantizan su confidencialidad, entre ellos: para acceder a las transcripciones realizadas en Word, así como a la clasificación de datos en Excel se requiere de una contraseña.

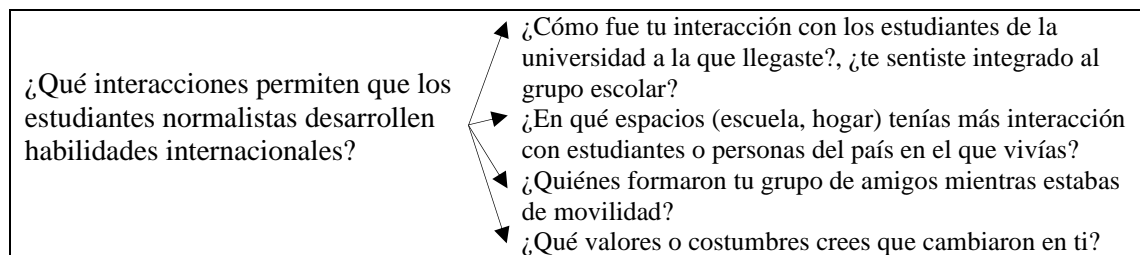
Además, la información no se guardó en plataformas de almacenamiento masivo de datos (Google Drive, Dropbox, iCloud). Al contrario, la información se encuentra archivada en una computadora de uso personal.

iii. Elaboración del guion de entrevista

Los guiones de entrevistas se diseñaron siguiendo los planteamientos centrales de las preguntas de investigación. Al respecto, como indica Kvale (2007), si bien las preguntas de investigación se formulan en un lenguaje teórico, las preguntas dirigidas al entrevistado deben formularse en un “lenguaje cotidiano” (p.58). De esta manera, es posible generar descripciones espontáneas y ricas que también fungen como criterios para evaluar la calidad de la entrevista (Kvale, 1996). En este sentido, se buscó que las preguntas del guion de entrevista promovieran una interacción positiva, se mantuviera un flujo en la conversación y se estimulara a los estudiantes para que hablaran sobre sus experiencias, vivencias y sentimientos. En la figura II se muestra una pregunta de investigación “traducida” a preguntas de entrevista.

Figura II

Pregunta de investigación y pregunta de entrevista



Nota. Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a la elaboración general del guion de entrevista para estudiantes se partió de dos planos de análisis: a) antes de la movilidad y b) después de la movilidad. El primer plan de análisis permitió identificar los deseos, habilidades, intereses o metas a nivel educativo, personal o profesional que tenían los estudiantes normalistas antes de realizar la estancia en el extranjero. En lo que respecta al segundo plano de análisis, posibilitó reconocer las habilidades, así como los deseos que se crearon posterior a la movilidad internacional en el ámbito profesional y personal.

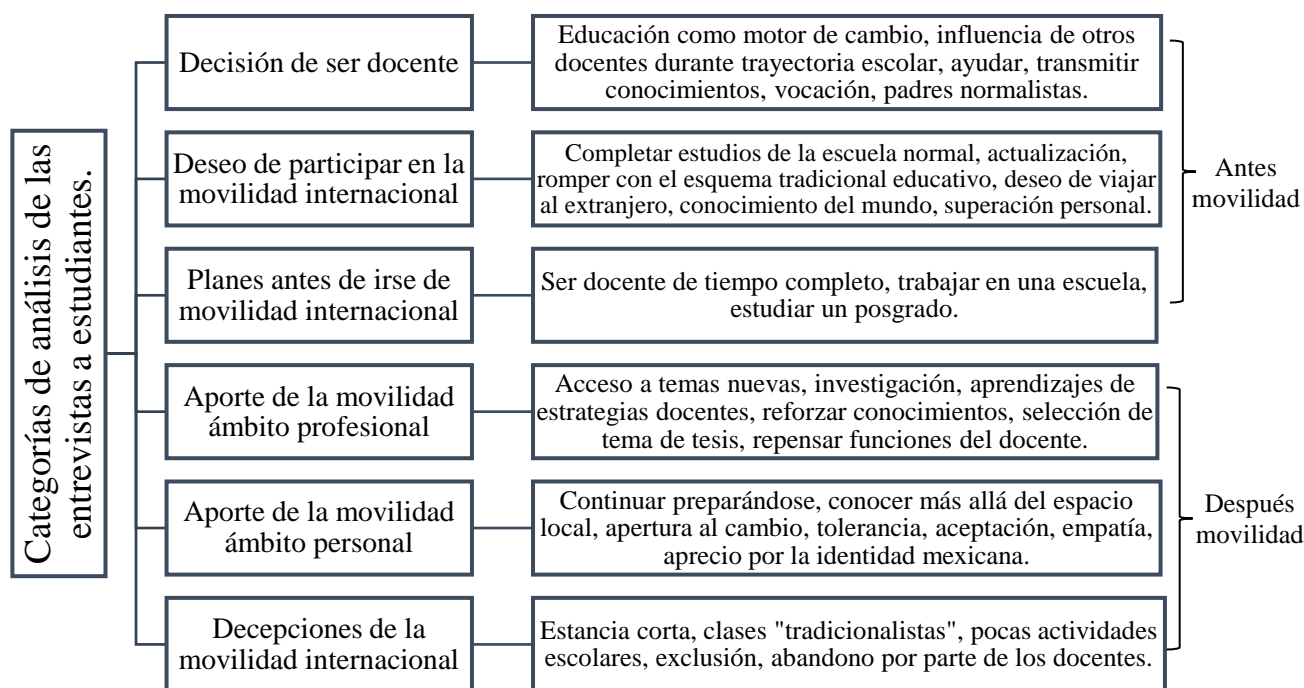
Asimismo, a través de este plano, se logró indagar en áreas de los programas de movilidad consideradas por los estudiantes normalistas como “desilusionantes”.

De manera precisa, en el plano de análisis “anterior a la movilidad” se encuentran tres categorías de análisis: 1) decisión de ser docente; 2) deseo de participar en la movilidad internacional y 3) planes antes de irse de movilidad internacional.

Relativo al plano de análisis “posterior a la movilidad” se encuentra tres categorías de análisis: 1) aporte de la movilidad ámbito profesional; 2) aporte de la movilidad ámbito personal y 3) decepciones de la movilidad internacional. En la figura III se detallan los ejes de análisis, así como los componentes específicos de cada una éstos. Los guiones de entrevista a ambos grupos de estudiantes se encuentran en los anexos 6 y 7.

Figura III.

Categorías de análisis de las entrevistas a estudiantes



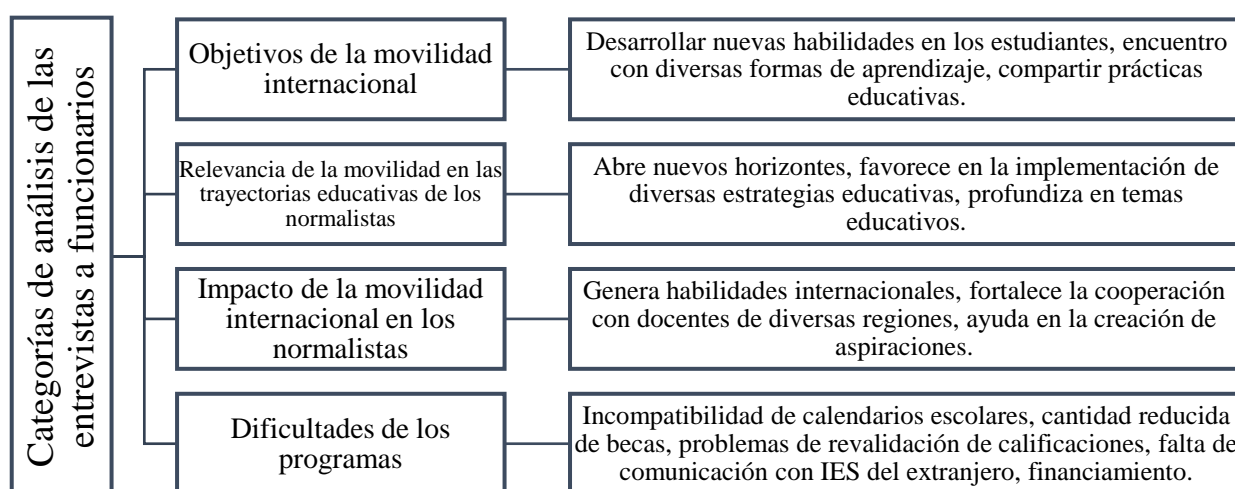
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Sobre el guion de entrevista dirigido a los funcionarios, éste fue elaborado siguiendo cuatro ejes: 1) objetivo de la movilidad internacional; 2) relevancia de la movilidad en las trayectorias educativas de los normalistas; 3) impacto de la movilidad internacional en los normalistas y 4) dificultad en la operación de los programas. Al

realizar el guion de entrevistas se contempló que las preguntas fueran precisas, claras y directas debido al poco tiempo que, por ser funcionarios, se disponía para entrevistarlos. En la figura IV se detallan los ejes de análisis, así como los componentes específicos de cada una éstos. El guion de entrevista completo para funcionarios se encuentra en el anexo 8.

Figura IV.

Categorías de análisis de las entrevistas a funcionarios.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Es relevante destacar que, tanto en el guion para estudiantes y funcionarios, las preguntas fueron semiestructuradas pues se buscó obtener “descripciones del mundo del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito” (Kvale, 2007, p.51). Las preguntas semiestructuradas permitieron estar más atento a los indicios que proveían los informantes para “descubrir, a partir de ellos, los accesos a su universo” (Guber, 2011, p.75) sin privilegiar ningún punto del discurso. De esa manera, las preguntas semiestructuradas fueron la oportunidad de permanecer en estado de “atención flotante” (Guber, 2011, p.75) en donde se pudiera apelar al “arte de hacer segundas preguntas” (Kvale, 2007, p.63) como complemento a las preguntas iniciales. Así, las entrevistas semiestructuradas permitieron escuchar más, hablando menos (Seidman, 2006).

iv. Tratamiento de la información producto del trabajo de campo: construcción de los ejes de análisis

En lo concerniente al trabajo con las entrevistas, para sistematizarlas y posteriormente analizarlas se utilizaron códigos abiertos (Corbin & Strauss, 1990) pues, los códigos en tanto proceso analítico, permiten generar categorías generales e identificar conceptos a través de las propiedades y dimensión de los datos. De esta manera, se incorporaron códigos que no se habían considerado antes de realizar el trabajo de campo, pero que se identificaron en las narrativas de los estudiantes normalistas.

Para analizar las entrevistas se retomaron los planos de análisis planteados en el guion de entrevista (antes de la movilidad y después de la movilidad). Se agruparon eventos, acciones, sentimientos e interacciones narradas por los estudiantes. Posteriormente se organizaron en grupos para construir códigos abiertos, categorías y subcategorías (Strauss & Corbin, 1998), las cuales integraron la matriz en la hoja de datos de Excel. Los códigos abiertos fueron creados desde la fase inicial del proceso de transcripción, consecuentemente fueron modificados en función de las similitudes o diferencias de la información. Así, fue preciso identificar de manera más clara qué aspectos de cambio o aprendizaje se mostraban como resultado de la movilidad estudiantil internacional.

Conforme se completaba la hoja de cálculo de Excel con los fragmentos de entrevista de los estudiantes se construyeron categorías que evidenciaban aspectos previos a la movilidad como: 1) decisión de ser docente, 2) deseo de realizar la movilidad, 3) percepción de la movilidad antes de realizar el viaje, 4) planes profesionales y personales antes de la movilidad, 5) apoyo recibido. En el anexo 5 se presentan los códigos, categorías y subcategorías analíticamente. Este conjunto de códigos, categorías y subcategorías favorecieron la interpretación de los datos del plano de análisis “posterior a la movilidad” pues fue posible hacer un contraste entre lo que los estudiantes consideraban como metas personales y cómo se veían a sí mismos antes de viajar al extranjero.

En lo que respecta al plano señalado como posterior a la movilidad, se creó el código “Aporte de la movilidad” con dos categorías relevantes: 1) profesional y 2) personal. En la tabla I se muestra de manera desglosada el código creado, así como sus

respectivas categorías de análisis y subcategorías. Esta sección de la matriz de datos fue esencial para entretelar las narrativas de los estudiantes normalistas con las preguntas de investigación y los referentes teóricos.

Tabla I.

Códigos, categorías y subcategorías del plano de análisis “posterior a la movilidad”.

Código	Categoría	Subcategoría
Aporte de la movilidad	Profesional	Aprendizaje de estrategias/métodos
		Investigación
		Lengua
		Aprendizaje en área de especialización
		Concepción distinta del estudiante
		Temas nuevos o selección del tema de tesis
		Seguridad ante el grupo
		Atención por los acuerdos o planes de estudio
		Pensar de diferente manera el papel docente
		Ir más allá de las limitaciones materiales escolares
		Mejorar la práctica docente
		Reforzar conocimientos/aprendizajes
		Comparación del sistema educativo mexicano
		Reflexión sobre actividad docente
		Personal
	Compromiso/Valorar estudios	
	Sacrificio	
	Echarle ganas	
	Continuar preparándose	
	Compartir con otros los beneficios de la movilidad	
	Independencia	
	Organización/Mapa de vida	
	Conocer más allá de lo local	
	Aprecio por identidad mexicana	
	Ser sociable	
	Seguridad	
	Apertura al cambio	
	Administración y ahorro económico	
	Consciencia sobre debilidades propias/Autoconocimiento	
	Ayudar a otros	
	Ver el mundo de otra manera	
	Presión social	
Tolerancia/aceptación		
Formar una familia		
Realizar otra movilidad/Viajar más		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a) Aporte de la movilidad en el aspecto profesional.

A través de esta dimensión se identificó que, como producto de la movilidad internacional, los estudiantes normalistas mencionan el interés por 1) vincularse a actividades relativas a la investigación y 2) estudiar posgrado. En este sentido, las narraciones similares de los dos grupos de estudiantes encaminaban a reflexionar sobre las condiciones de la estancia que propiciaron un interés particular por estas dos áreas profesionales. Al respecto se determinó que la tendencia a interesarse por la investigación o por continuar un posgrado se relacionaba con las condiciones educativas ofrecidas en las escuelas normales de origen, así como en la condición socioeconómica y educativa familiar. La discusión sobre esta dimensión se encuentra desarrollada en el capítulo tres donde las narraciones se entrelazan con las preguntas de investigación y con los referentes teóricos sobre la construcción de aspiraciones (Appadurai, 2004; Hart, 2016; Lybbert & Wydick, 2016; Ray, 2002)

b) Aporte de la movilidad en el aspecto personal

Relativo a esta dimensión, se identificaron sentimientos, acciones, interacciones, costumbres que derivaron en la agrupación de la subcategoría referida a la competencia intercultural y la ciudadanía global como dos vías de desarrollar habilidades internacionales. El desarrollo de esta dimensión se discute en el capítulo cuatro en donde se señala que en ambos grupos de movilidad los estudiantes desarrollaron las habilidades previamente mencionadas como producto de la interacción que tuvieron con otros estudiantes extranjeros en espacios escolares y extraescolares.

v. Procesamiento manual de la información a través de una hoja de cálculo de Excel

La decisión de priorizar el uso de Excel sobre la utilización de un software especializado radica en que, como indican Kalman & Rendón (2016), la hoja de cálculo es diseñada por el investigador, lo cual conlleva a localizar información específica, a revisar ideas previamente registradas y a leer profunda y minuciosamente el corpus empírico. En este sentido, para lograrlo se reflexionó sobre cómo se pretendía organizar la información. De igual modo, se definió que la composición de la matriz se centraría en mostrar categorías y subcategorías de segmentos importantes de la transcripción de entrevistas. Una de las mayores ventajas de trabajar de manera manual con la hoja de cálculo y la transcripción de las entrevistas es que se generan reflexiones profundas

sobre la información que se clasifica, asimismo se establece una jerarquía en la presentación de los datos. Igualmente, el hecho de trabajar directamente con los datos aseguró que se conociera de manera más extensa la narrativa de los estudiantes. De tal forma que, aunque en un principio la matriz se presentó como una herramienta, conforme se incorporaron más fragmentos de entrevistas se consolidó como un producto de la investigación pues, como lo señalan Wertsch & Stone (1979), “el proceso es el producto” (p. 21).

II. Cuestionario

Como instrumento de recogida de datos, se recurrió a los cuestionarios por dos razones. En primer lugar, porque permiten obtener “datos básicos” que se consiguen a través de pequeñas preguntas (Simons, 2009). En segundo lugar, porque aportan información estandarizada debido a que los informantes responden a las mismas preguntas (Foddy, 1993). Debido a que los estudiantes normalistas provenían de diferentes regiones del país, así como de distintos tipos de escuelas normales (oficiales/rurales; beneméritas, centenarias) era necesario conocer sus condiciones socioeconómicas, así como sus antecedentes educativos previos a su ingreso a la educación superior. Al tener respuestas estandarizadas se buscaba comparar el piso desde el cual partían al momento de realizar la movilidad internacional. De esta manera, se logró identificar factores económicos, educativos o familiares que intervinieron al momento de crear aspiraciones y desarrollar habilidades.

Como lo señala Oppenheim (1992), el cuestionario es un importante instrumento de investigación y una herramienta de recolección de datos que requiere de una planeación, un diseño y un trabajo exploratorio antes de tener un documento consistente que trascienda un conjunto de preguntas aisladas, casuales o desvinculadas de ideas más amplias. En este sentido, el cuestionario fue diseñado tomando en consideración aspectos socioeconómicos y educativos de los estudiantes que proporcionaran información específica sobre sus antecedentes de escolarización básica y media superior, contexto socioeconómico, escolaridad de padres y hermanos, opciones de educación superior previas a la normal y valoración del programa de movilidad estudiantil internacional.

Para diseñar el cuestionario de esta investigación se revisaron algunos parámetros e indicadores de cuestionarios socioeconómicos del INEGI (2018a, 2018b). Asimismo, en lo que respecta a temas educativos, se revisó el “Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010” de Blanco, Solís, & Robles (2014). Se propuso incorporar elementos socioeconómicos y educativos de los estudiantes, así como de sus familiares para identificar elementos relevantes en sus trayectorias escolares. Debido a que, usualmente, la clase es definida como posición socioeconómica determinada por el ingreso, la riqueza, la educación, la ocupación, el capital social o el estatus social (Portes, 1998), en esta investigación se define la posición de clase de los normalistas a través del ingreso familiar mensual reportado. De manera análoga, se considera la escolaridad y la ocupación de los padres porque con frecuencia el capital económico y social de la familia se pone a disposición de los hijos (ver anexo 3). Este último factor influye de manera crucial en la cantidad de capital humano y social que pueden movilizar los sujetos en la edad adulta (Goldthorpe & Marshall, 1992).

Sobre la sección que incorpora el dominio de lenguas extranjeras, se revisaron los seis niveles de lengua (A1-C2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2001).

El cuestionario fue elaborado con el fin de que responderlo no implicara a los estudiantes destinar más de 10 minutos. Una vez diseñado el cuestionario se realizó una prueba piloto para determinar que se estuviera obteniendo un conjunto robusto de información que ayudara a triangular los datos empíricos, los referentes teóricos y las preguntas de investigación. Posteriormente, se aplicó el cuestionario a los mismos 26 estudiantes que fueron entrevistados. Su aplicación se realizó en línea a través de un formulario de Google. La mayoría de las preguntas sobre aspectos socioeconómicos y educativos fueron “cerradas” con respuestas precodificadas (Oppenheim, 1992). En cambio, con el fin de recolectar información particular sobre la experiencia de movilidad estudiantil internacional, las preguntas sobre aspectos relativos a la estancia internacional fueron abiertas. Una vez que se tuvo la información, se asignó el mismo seudónimo de las entrevistas para remplazar el nombre original de los estudiantes. Como se menciona previamente, la información recabada en los cuestionarios se presenta de

manera entrelazada a lo largo de los capítulos tres y cuatro de discusión de resultados. El cuestionario se puede revisar en el anexo 9.

III. Información documental

Aunque las entrevistas y el cuestionario constituyen el corpus de información principal que sostiene la investigación, igualmente se recurrió a documentos oficiales de los programas de movilidad estudiantil internacional. La relevancia de recurrir a documentos como elementos de análisis reside en que son el medio de expresión de pensamientos y acciones. Asimismo, al ser “contenedores” de instrucciones, órdenes o deseos son accesibles por otros cuando se les manipula, permitiendo que su contenido pueda ser movilizado a otras áreas (Prior, 2004). Por otra parte, los documentos como fuentes primarias que proveen información acerca de eventos, decisiones, actividades y procesos (Patton, 1990 en Whitt, 2001, p. 448) remiten a un discurso inteligible que revela intereses y perspectivas de quienes los emiten. Al ser enunciados en espacios y momentos específicos pueden ser comprendidos en el ámbito de procesos institucionales y lógicas externas determinadas por planos sociales, económicos, educativos, políticos o migratorios.

En este sentido, a través de los documentos es posible tener una aproximación oficial, fidedigna o institucionalizada de los discursos sobre los cuales se sustenta los programas de movilidad estudiantil internacional, así como de los objetivos planteados, las finalidades perseguidas o los intereses esbozados inicialmente. En la investigación se consideró el análisis de 1) documentos oficiales y 2) publicaciones de divulgación.

Entre los documentos oficiales revisados se encuentra la Convocatoria de Movilidad Académica Internacional “Proyecto Paulo Freire” en países iberoamericanos dirigida a estudiantes de escuelas normales públicas de México de los años 2016, 2017 y 2018; Convocatoria Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores/as de escuelas normales en Francia de los años 2016, 2017 y 2018; Acuerdo Específico para el Financiamiento del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado; Acuerdos tomados en la Declaración de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación; Convenio entre la Ministra de Educación Nacional de la República Francesa

y la Secretaría de Educación Pública relativo al Programa Bilateral de Cooperación en Materia de Educación Normal del 16 de julio de 2015 y la “Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa”.

Para el análisis de los documentos oficiales, primero se hizo una lectura en profundidad con lo cual se extrajeron elementos de análisis como objetivo de los programas, mecanismos de cooperación, formas de financiamiento, áreas prioritarias, fechas de realización de las estancias, compromisos adquiridos por los estudiantes, entre otros. De esta manera, al realizar la lectura se identificaron patrones, tendencias, convergencias y contradicciones entre los documentos oficiales (Massot, Dorio, & Sabariego, 2014). Este aspecto permitió realizar una lectura cruzada y comparativa de los documentos oficiales que derivó en la construcción de tablas y figuras que se encuentran en el capítulo dos.

En lo que respecta a las publicaciones de divulgación se ubican diversas notas periodísticas de medios nacionales, entrevistas radiofónicas del programa “Espacio Iberoamericano” de la OEI, libro “Cartas desde Pátzcuaro” y “Normalistas en Francia”. En resumen, ambas fuentes documentales permitieron contextualizar los programas de movilidad y complejizar el objeto de estudio de la investigación.

IV. Posicionamiento del investigador

El deseo de realizar una investigación sobre movilidad internacional surge de la experiencia personal del haber cursado un semestre de mis estudios de licenciatura en la Universidad Lumière Lyon II en Francia. Asimismo, porque al egresar de la licenciatura laboré en las oficinas centrales de la Secretaría de Cooperación Internacional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Gracias a cada una de las experiencias tuve una aproximación sobre los temas, problemáticas y debates que se discuten en torno a la movilidad estudiantil internacional.

En lo que respecta a la experiencia de movilidad por sí misma, viví el proceso de elegir las materias que cursaría en Francia, realicé el proceso de solicitud de visa de estudiante, apliqué a diversas fuentes de financiamiento de movilidad internacional de la Secretaría de Educación Pública. Al llegar a Francia viví en una residencia universitaria con estudiantes de diversas nacionalidades principalmente japoneses, chinos, italianos,

alemanes, senegaleses y mexicanos. Asistí a la universidad en dos campus distintos en donde cursé clases denominadas *cours magistraux* —clases masivas con poca interacción entre docentes y alumnos— y *travaux dirigés* —clases en grupos más reducidos con mayor interacción entre docentes y alumnos—. Desde la investigación es posible estudiar cada uno de los momentos previos o posteriores a la movilidad, indagar en sus problemáticas, sus aportes y sus dificultades.

Algunos temas de investigación que frecuentemente se discuten sobre la movilidad internacional giran en torno a los orígenes geográficos de los estudiantes, el tipo de movilidad e instituciones receptoras, el aseguramiento de la calidad de la enseñanza, así como relativo a otras dimensiones de la internacionalización de la educación superior: convenios de colaboración, flujos de conocimientos, formación de redes o internacionalización del currículum. No obstante, el interés por estudiar la movilidad internacional con estudiantes normalistas deriva de iniciar un estudio sistematizado que profundice en los impactos que tienen los actuales proyectos de movilidad internacional en las trayectorias de los estudiantes normalistas. De manera particular, surgió la inclinación por trabajar con los normalistas porque participé como tallerista en el “Encuentro Nacional sobre Experiencias de Movilidad entre Estudiantes Normalistas” en el 2018 en Pátzcuaro, Michoacán.

En el encuentro nacional conviví con normalistas de diversas regiones del país cuya movilidad había sido primordialmente en Francia y algunos países de Latinoamérica. Al terminar los talleres, las reflexiones de los normalistas me invitaron a contrastar mi propia vivencia de movilidad internacional con la de ellos, la cual —a pesar de tener una base común— tenía más diferencias que similitudes. Esa polifonía de voces me encaminó a interrogarme sobre los beneficios que había tenido la movilidad en los estudiantes. Asimismo, me vi motivado a comenzar el estudio de la movilidad internacional con estudiantes normalistas porque la temática se encuentra en ciernes, permitiendo el posicionamiento desde diversas perspectivas. Personalmente, fue alentador aprender la estructura y funcionamiento del subsistema de educación normal.

V. Validez de la investigación

Al trabajar con interpretaciones de la realidad hechas por los estudiantes normalistas se ha recurrido a procedimientos que aseguren que la fracción de realidad que narraron corresponda, como lo mencionan Dorio, Sabariego, & Massot (2014), “a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que participan de ésta” (p. 287). En concordancia con lo anterior, para facilitar la validación de las interpretaciones subjetivas se recurrió a los cuatro criterios de validación científica planteados por Guba (1989) y Lincoln & Guba (1988): credibilidad, transferibilidad, dependencia y auditabilidad.

En lo que respecta a la credibilidad, se realizó una triangulación “entre métodos” pues, como lo indica Denzin (2009), la razón de recurrir a esta estrategia radica en que las fallas de un método son a menudo las fortalezas de otro y combinándolos es posible obtener lo mejor de cada uno mientras se superan las deficiencias individuales de cada uno.

En este sentido, los métodos de recogida de datos que integraron la triangulación de tipo “entre métodos” son: 1) corpus empírico: entrevistas realizadas a estudiantes y funcionarios públicos; cuestionario. 2) literatura; y 3) información documental: documentos oficiales y publicaciones de divulgación. Asimismo, sobre la relevancia de triangular la información, Denzin (2009) señala que al combinar múltiples teorías, métodos, observadores y materiales empíricos es posible superar los sesgos intrínsecos y problemas que derivan de recurrir a una sola teoría, a un solo método, a un solo observador o a un solo material empírico. Asimismo, al triangular la información se centra la atención sobre la forma que toman los datos narrativos, los cuales pueden apuntar a las mismas conclusiones, produciendo de un caso de validez más robusto (Andrzejewski, Amberg, & Carson, 2019).

Con respecto a la transferibilidad, se identifica la vasta recogida de datos realizada a través del cuestionario, así como la descripción detallada, que se encuentra al interior de los capítulos 3 y 4, sobre los orígenes económicos y familiares de los estudiantes normalistas. Gracias a éstas se consolida un amplio rango de información, misma que conforma los factores que se deberán tomar en cuenta al intentar reconocer situaciones parecidas en contextos similares.

Por lo que se refiere a la dependencia, la relación que se estableció entre la descripción del contexto y su significado atribuido se llevó a cabo a través de: 1) el posicionamiento del investigador; 2) las descripciones detalladas de los orígenes económicos y familiares de los estudiantes normalistas; 3) la identificación y descripción de las técnicas recolección de datos (entrevistas) y su posterior análisis (códigos abiertos) ; y 4) delimitación del contexto y las condiciones bajo las cuales se articulan ambos programas de movilidad estudiantil internacional. Finalmente, en cuanto a la auditabilidad o *confirmability* (Leininger, 1994), para proporcionar información lo más objetiva y neutral que permitiera seguir la ruta de investigación tomada se indicó: 1) el posicionamiento del investigador como marco de referencia desde el cual se posicionó para abordar el tema y 2) la triangulación de las fuentes, previamente descrita.

VI. Estructura de la tesis

Esta tesis está conformada por cinco capítulos. En el primero se muestran las características generales de las escuelas normales. Al describirlas de manera general, se incorporan elementos como el tipo de escuelas normales según su tipo de financiamiento, la cantidad de matrícula de licenciatura y posgrado. Asimismo, se resaltan algunas de sus fortalezas como escuelas formadoras de docentes. Igualmente, se realiza una aproximación de las escuelas normales en tanto instituciones de educación superior. De esta manera, se hace una comparación de aspectos como financiamiento y gasto, así como investigación como dos rasgos que caracterizan a las IES.

El segundo capítulo ofrece un acercamiento breve sobre la presencia de la movilidad internacional de estudiantes en planes y programas educativos desde 1984 hasta 2020. Posteriormente se muestran cuatro programas de movilidad internacional que desde su creación y hasta la fecha se ofrecen como opciones para que los estudiantes normalistas realicen estancias de movilidad en el extranjero. Asimismo, se aborda de manera particular el encuadre gubernamental, así como los elementos que integran al programa de movilidad JTB-PF y al programa de becas en Francia.

En el capítulo tres y en el capítulo cuatro se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, la revisión de literatura y la relación con las preguntas de investigación. Particularmente, en el capítulo 3 se muestra la manera en que los

estudiantes normalistas construyeron aspiraciones en el plano educativo como resultado de la experiencia de movilidad internacional en Francia, así como en los países iberoamericanos participantes en el programa JTB-PF. En lo que respecta al capítulo cuatro, se exponen dos habilidades internacionales que fueron desarrolladas por los estudiantes normalistas durante la estancia en el extranjero. La competencia intercultural, así como la ciudadanía global constituyen las dos habilidades internacionales que fueron desarrolladas.

Finalmente, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones de la investigación, así como nuevos horizontes que abre esta investigación. Igualmente, se proporcionan algunas sugerencias para mejorar que los programas de movilidad internacional logren mayor incidencia en la construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades de los estudiantes normalistas.

Capítulo 1. Las escuelas normales

Las escuelas normales son las instituciones de educación superior inscritas al sistema de educación superior encargadas de formar a los docentes de educación básica y especial en el país (Medrano & Ramos, 2019). Como IES se distinguen porque tradicionalmente han formado a profesionales de la educación bajo programas educativos que ponen de manifiesto un dominio de habilidades distintivas en los estudiantes normalistas. Como lo señala Oikión Solano (2008), los estudiantes normalistas se han caracterizado porque además de ser “buenos maestros, son docentes enseñantes y docentes técnicos” (p.40). Esa tradición bajo la que se han formado es heredera de los cambios que experimentaron las normales a lo largo de décadas. Los retos y virajes de políticas educativas definieron paulatinamente sus actividades, su quehacer y, en consecuencia, un estilo propio para formar docentes.

Un estudio exhaustivo de esos cambios se encuentra fuera del alcance de esta investigación. No obstante, es posible identificar aquellos que a la postre contribuyeron a la construcción de lo que hoy en día constituye a las escuelas normales. En 1984 cuando los estudios de educación normal se elevaron a grado de licenciatura se priorizó la formación de investigadores educativos al agregar un alto número de materias teóricas (Arnaut, 2004; Czarny, 2003; Medrano, Ángeles, & Morales, 2017). En 1997, la reforma curricular redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación, además de concentrar el interés en asignaturas relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente (Arnaut, 2004; Czarny, 2003). En la reforma de 2012 se destacó la noción de “competencias” tanto genéricas como profesionales que fueron puestas en la propuesta curricular de formación, asimismo se redujeron las prácticas escolares (Pinto, 2019). Durante el sexenio peñista, se decretaron estrategias como la de “Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales”, o del “Servicio Profesional Docente”. Hacia finales de ese mandato, se presentó la “Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales” basada en tres objetivos: fortalecer el perfil de los egresados normalistas, consolidar los planes de estudio y transformar las escuelas normales en IES (Presidencia de la República, 2018).

Finalmente, en 2019 se impulsó la “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” con el fin de revalorizar la función del magisterio (SEP, 2019d).

Sin lugar a dudas, como lo plantea Viñao (2002), en las reformas educativas se plantean cambios grandes y cíclicos bajo el supuesto de que todo lo anterior debe ser sustituido por prácticas innovadoras y diferentes. A este respecto, las políticas de las escuelas normales no se encuentran exentas pues han sido sometidas a adecuaciones administrativas y educativas. Sin embargo, entre los intersticios de esos ajustes, implementaciones y cambios de políticas educativas se ha conformado al actual subsistema de educación normal que, a pesar de los tropiezos, por antonomasia se le identifica como la institución formadora de docentes mexicanos.

1.1 Características generales de las escuelas normales

En el ciclo escolar 2017-2018 fueron contabilizadas 436 escuelas normales, de las cuales 267 eran de sostenimiento público y 169 privado (Medrano & Ramos, 2019, p.72). Sin embargo, esa cifra varía considerablemente según la fuente de consulta. Por ejemplo, la SEP (2018) registró 263 escuelas normales de sostenimiento público y 183 privado. Ahora bien, como lo advierte Mendoza Rojas (2018), puede haber diferencias al contrastar la información estadística sobre la educación normal derivado de las fechas de corte de la información reportada en el Formato 911, en los anexos de los informes de gobierno o en el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) que publica la Dirección General de Educación Superior del Profesorado y la Educación (DGESPE). Si bien la temporalidad en la que han sido recolectado los datos influye en la variación de los datos, sucede lo mismo con los criterios empleados para contar el número de escuelas normales, así como conflictos establecidos entre el gobierno y las normales. Como lo señala Dionicio García (2019), el hecho de que las normales rurales históricamente hayan tenido conflictos con el gobierno puede incidir al ser considerarlas en las diferentes bases de datos.

La problemática anterior es consistente si se toma en cuenta que entre la denominación de “escuelas normales” se encuentran las escuelas normales propiamente dichas, así como normales superiores, normales experimentales, normales rurales y

normales urbanas. Más aún, también se integran aquellas que no se llaman específicamente “escuelas normales”, entre ellas los centros de actualización del magisterio, algunos institutos estatales de ciencia de la educación o de bellas artes, las escuelas de educación física, las escuelas artísticas, los centros escolares o la Escuela Nacional de Maestros. En conjunto todas se encuentran concentradas bajo la coordinación centralizada de la DGESE (Medrano et al., 2017; Medrano & Ramos, 2019). Asimismo, entre escuelas normales existe el reconocimiento de centenarias o beneméritas, el cual las distingue como instituciones de prestigio (Medrano et al., 2017). El título de “centenaria” es otorgado tras cumplir 100 años en servicio; el de “benemérita” es atribuido por el gobierno del estado donde se asientan las instituciones (Medrano et al., 2017).

La característica principal que comparten las escuelas normales es que todas imparten licenciaturas acreditadas por la DGESE (Medrano & Ramos, 2019). Sin embargo, éste no es el único rasgo distintivo entre ellas, también se caracterizan por los heterogéneos aspectos que las conforman, entre ellos: financiamiento y gasto educativo; nivel de estudios de los formadores de docentes; formación de cuerpos académicos; participación en programas de movilidad internacional; capacidad de autogestión; entre otras. Como lo señala el INEE (2015), estas características han sido producto de la gran diversidad de actores que han incidido en la conformación de las escuelas normales. Este aspecto se ha traducido en la conformación de un sistema asimétrico y desigual.

Sin embargo, a pesar de las dificultades antes señaladas, ha sido fundamental el trabajo que las escuelas normales han realizado durante décadas. Aunque en el país existen otras 256 IES —entre universidades autónomas, estatales, federales, federales transferidas y privadas— que se dedican a preparar recursos humanos para la formación docente (Medrano & Ramos, 2019), las escuelas normales se han mantenido como uno de los mayores referentes nacionales y latinoamericanos en formar a profesionales de la educación.

Las escuelas normales poseen fortalezas en lo que respecta a la formación de futuros docentes. La evidencia internacional indica que los docentes que se integran a los sistemas educativos de forma exitosa se instruyeron en instituciones encaminadas a este fin (Barber & Mourshed, 2008; Elacqua, Hincapié, Vegas, & Alfonso, 2017). En

este sentido, las escuelas normales cumplen esta función pues su estructura curricular, así como las prácticas profesionales que realizan se centran en acercarlos de manera fidedigna a su profesión (Canedo & Gutiérrez, 2016).

Ahora bien, a nivel nacional, se observaba que los egresados normalistas tendían a obtener mejores puntuaciones en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) en comparación con otros profesionales de la educación (INEE, 2015). Esta acción podría ser el reflejo de acciones estratégicas llevadas a cabo en las escuelas normales, entre ellas que los estudiantes normalistas adquieren habilidades frente a grupo derivado de la tutoría del docente de la escuela normal y del docente en donde realizaron las prácticas (Canedo & Gutiérrez, 2016). Este aspecto los acerca de manera sostenida a las culturas escolares, así como a las condiciones reales en donde ejercerán su profesión, transformando sus ideas iniciales acerca de la enseñanza y la vida escolar, así como de los sujetos que participan en ella (Mercado, 2010).

Asimismo, otra de las grandes bondades que poseen las escuelas normales radica en ofrecer a los estudiantes un tipo de materias específicas relativas al desarrollo infantil y de los adolescentes (Canedo & Gutiérrez, 2016). De esta manera, se coloca a los estudiantes normalista en situaciones de aprendizaje, articulando las experiencias de la práctica con la teoría respecto a la realidad escolar (Mercado, 2010), lo cual los encamina a generar estrategias educativas para con los alumnos.

En consonancia con lo anterior, las escuelas normales se presentan como instituciones con amplias capacidades para formar cuadros docentes suficientemente preparados. No obstante, contrario a lo que se podría imaginar, la matrícula de ingreso a las escuelas normales se encuentra en declive. De acuerdo con Dionicio García (2019), para los cuatro ciclos escolares que van del 2013 al 2017, se identificó un descenso del 58.95% en las solicitudes de ingreso (p.4). Aún más, el nivel de posgrado también se ha visto afectado. Como se muestra en la tabla siguiente, existe una contracción en la matrícula normalistas tanto de licenciatura como de posgrado en la década que va del 2006 al 2016. En particular se observar una reducción de la matrícula de licenciatura del 14% en el ciclo escolar 2016-2017.

Tabla 1.1

Matrícula de licenciatura y posgrado para universidades públicas estatales y escuelas normales públicas

Programa		Licenciaturas		Posgrado		Crecimiento	
Ciclo escolar		2006-2007	2016-2017	2006-2007	2016-2017	2006-2007	2016-2017
Universidades estatales	públicas	747,502	1,097,960	40,753	54,723	47%	34%
Escuelas normales públicas		93,186	80,478	3,508	3,108	-14%	-11%

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de Mendoza Rojas (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. Ciudad de México: DGEI-UNAM. p. 39.

Aunque en los últimos años, a nivel nacional, la cobertura de educación superior se ha incrementado, no ha sucedido en el subsistema de la educación normal. En este sentido, Mendoza Rojas (2018) señala que para el ciclo escolar 2016-2017 solamente dos de cada cien estudiantes de licenciatura en el país, y tres de cada cien de licenciatura pública realizaban estudios en una escuela normal (Mendoza Rojas, 2018, p. 58). Como se observa en la tabla 1.1, en ese mismo ciclo, la cantidad de estudiantes normalistas en posgrado decreció 11%. En lo que respecta al ciclo 2018-2019, la SEP (2019b) no presentó cifras sobre estudiantes normalistas inscritos en posgrado.

Algunas de las razones que ayudarían a comprender la contracción de la matrícula en licenciatura se encontraría en los efectos derivados de la modificación legislativa del año 2013 que permitía que otros profesionales afines a la educación concursaran por una plaza docente en el sistema público. En lo que respecta a las discretas cifras de normalistas cursando posgrado en escuelas normales se podría entender que algunos estudiantes al haberse posicionado laboralmente como profesores preferirían dedicarse exclusivamente a la docencia. Asimismo, la información oficial reportada únicamente corresponde a estudiantes normalistas que se encuentran inscritos en programas de posgrado de escuelas normales, por lo que se desconoce cuántos jóvenes normalistas cursan maestría en otras IES que no sean normales.

En resumen, las escuelas normales se exhiben como instituciones con amplias fortalezas para formar futuros docentes; sin embargo, se enfrenan a panoramas adversos. A este respecto, es necesario acercarse a las escuelas normales en tanto que IES para conocer el piso común desde el cual parten para formar a sus estudiantes, así como para

comprender que en ocasiones sus fracasos son resultado de los problemas que las enmarcan.

1.2 Escuelas normales como instituciones de educación superior

En 2005 se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que desde su institucionalización ha fungido como centro de operación curricular, administrativo y financiero de las escuelas normales que en sus orígenes pretendía contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales (Cruz Pineda, 2013). Con la creación de la DGESPE se buscaba dar un nuevo viraje a la educación normal al transferirla a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), momento desde el cual las escuelas normales comenzaron a organizarse como instituciones de educación superior (Medrano et al., 2017).

En tanto que IES, las normales han logrado contribuir en algunos campos. Por ejemplo, la formación de docentes de telesecundaria se inició a finales de los años noventa. Aunque también se hizo una aportación al formar docentes que atendieran a la población indígena en los niveles educativos de primaria (2004) y preescolar (2012) mediante el enfoque intercultural bilingüe; no obstante, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha consolidado como institución pionera en esta actividad (Medrano et al., 2017). En este sentido, se observa que de manera específica las escuelas normales carecen de prácticas enfocadas específicamente a la interculturalidad.

Sin embargo, de acuerdo con el INEE (2015), las escuelas normales aún no logran afianzarse como IES que desarrollen actividades adicionales a la docencia, como la investigación, la difusión, la tutoría y la gestión. Durante la realización de las entrevistas, recurrentemente los estudiantes normalistas destacaban la necesidad de buscar algo más que sus normales no les estaban ofreciendo en términos educativos. En este sentido, el comentario de Angélica que a continuación se presenta resume la vivencia de varios estudiantes.

O sea, yo decía: ‘tengo que hacer algo más’, sentía que como que le hacía falta un *plus* como a mi ..., o sea, sí había hecho cosas desde que entré [a la normal]

como el estar frente a los grupos; apoyar en diferentes eventos; ir a diplomados; a cursos de ciencia, muchas cosas ahí en la normal, pero sí sentía que le hacía falta algo como...un *plus*... como de poder aprender un poco más, como de interactuar con otros maestros o no sé. Pero es ese algo que sí me dio la movilidad como de seleccionar mis materias, cosas así chiquitas pero que son diferentes. (E-01-Angelica-Fr)

Como se ha señalado, las constantes renovaciones de reformas educativas; su fragmentada implementación; la centralización del gran conjunto de escuelas normales en la DGESE; entre otros virajes han causado que las normales operen con poco margen de maniobra en tanto que IES. En consecuencia, estas limitaciones constriñen el desarrollo integral de los estudiantes normalistas. En este sentido, se presenta el financiamiento, la investigación, el nivel de profesionalización de los docentes, así como la pertinencia de los planes educativos como elementos fundamentales de las IES, pero de los cuales carecen las escuelas normales.

1.2.1 Financiamiento y gasto

Las diversas intenciones de los discursos para mejorar las condiciones de operación de las normales se desvanecen en la asignación presupuestal. A pesar de que se trata de un sistema que se descentralizó en 1992, los recursos ordinarios para las escuelas normales se asignan anualmente en el Presupuesto de Egresos de la Federación a través del Ramo 33 junto con la educación básica, por lo cual no se distinguen entre los recursos destinados a las escuelas normales y a la educación básica (Medrano & Ramos, 2019). En consecuencia, no es posible identificar presupuestos individuales para cada una de las normales y, por lo tanto, tampoco hacer una estimación de recursos económicos gastados por estudiante (Mendoza Rojas, 2018). No obstante, se ofrece un panorama general de su financiamiento en los últimos años.

Debido a que no es posible identificar de forma desagregada la designación presupuestaria de las escuelas normales, sí es posible comparar la asignación que reciben con respecto a otras IES. En el presupuesto federal 2017 para IES se asignó un monto de 36,346 millones de pesos a la UNAM. En cambio, el monto para las escuelas normales

en el rubro de “Fortalecimiento de la calidad educativa” —que comparten con las universidades públicas estatales de apoyo solidario, universidades tecnológicas y politécnicas— fue de 2,556.4 millones de pesos, es decir, una catorceava fracción del presupuesto de la UNAM. Además, dentro del rubro “Expansión de la educación media superior y superior”, que igualmente comparte recursos con las instituciones del rubro anterior, le fueron asignados 123 millones de pesos (Mendoza Rojas, 2018, p. 13). Es inevitable pensar en la escasez de recursos que comparten IES en un mismo rubro si se compara que desde la asignación presupuestal algunas universidades como la UNAM reciben recursos sin necesidad de compartir el rubro de asignación.

Aunque no se cuenta con una estimación por estudiante normalista sobre los recursos que se destinan, es posible comparar las cuotas semestrales que los estudiantes de algunas IES pagan. Este ejercicio puede evidenciar el mecanismo que implementan algunas IES como respuesta ante una asignación de recursos baja. Como lo presenta Dionicio García (2019), los estudiantes universitarios de la UNAM no pagan inscripción semestral, en la UAM el costo de inscripción a un trimestre de tiempo completo es \$128.43 pesos, en la UAEMéx el costo semestral oscila entre \$2,000 y \$4,000 pesos. En contraste, en las escuelas normales del Estado de México la cuota semestral es de \$2,575 pesos, mientras que en una normal de la Ciudad de México la cifra desciende a \$600 pesos. En resumen, se exhibe una clara diferencia de cuotas entre IES del mismo subsistema y entre subsistemas. En lo que concierne a las escuelas normales, se observa la heterogeneidad persistente sobre el desembolso semestral que deberán realizar los estudiantes de acuerdo con la ubicación de su escuela. A pesar de que pertenecen a un mismo subsistema y tienen una designación presupuestaria en el mismo ramo, la distribución de recursos evidencia una arbitrariedad basada más en la discrecionalidad que en las necesidades presupuestales específicas de cada normal.

Como se muestra previamente, parecería que la inscripción cobrada a los estudiantes normalistas es la fuente principal de sostenimiento de las escuelas normales. En algunos casos quizá sea una robusta entrada económica que vendría a complementar el recurso federal. Sin embargo, es necesario pensar en las normales más descobijadas del subsistema, en donde probablemente la cuota de inscripción semestral sea la entrada financiera que tienen para sufragar compra de materiales, reparación y mantenimiento de

instalación, presupuesto para actividades culturales o académicas. En caso de que así lo sea, esta última forma de sostenimiento sería similar a la que recurren algunas universidades en EE.UU. (Tough, 2019). La problemática de obtener financiamiento a través de esta vía radica en que gran parte del ingreso depende de los estudiantes. Como se ha mostrado, la matrícula de ingreso en las escuelas normales no muestra una tendencia muy alentadora. Si las normales obtuvieran gran parte de este mecanismo planteado se verían seriamente afectadas pues comprometerían la calidad de enseñanza de los estudiantes normalistas. Es necesario recordar que muchas normales, en particular las escuelas normales, luchan por hacer frente a diversas carencias como mejorar las condiciones generales de su infraestructura, introducir el uso de tecnologías de la comunicación, así como actualizar materiales de consulta (Canedo & Gutiérrez, 2016).

1.2.2 Investigación

Aunque la investigación forma parte de las actividades centrales en diversas IES, para las escuelas normales históricamente esta actividad ha sido una labor sometida a debate. La investigación al interior de las escuelas normales hace referencia a dos acciones: 1) que sea enseñada a los estudiantes normalistas y 2) que sea realizada por docentes e investigadores. La importancia de la investigación como actividad y como habilidad ha sido señalada en diferentes momentos del normalismo mexicano. Es posible rastrear su introducción formal en los planes y programas de estudio mediante el acuerdo del 23 de marzo de 1984. En este primer momento, se intentaba que los egresados hicieran de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático basado en la investigación educativa (Ducoing, 2013). De igual manera, se pretendía que los docentes incursionaran en esta actividad (Czarny, 2003).

Sin embargo, a lo largo de estos años, esta práctica se ha realizado de manera fragmentada y discontinua como consecuencia de ausencia de recursos económicos, materiales y humanos. Entre algunas de estas características se encuentran la escasez material en términos de acervos bibliográficos o conexión a internet, así como las oportunidades de dedicar el tiempo suficiente que demanda la investigación (Mercado, 1997). Este último elemento cobra relevancia en el contexto normalistas si se toma en

consideración que gran parte de los docentes son de asignatura, una pequeña fracción corresponde a docentes de medio tiempo y en menor cantidad docentes de tiempo completo.

Algunos autores como Arnaut (2012) y Arnaut & Aboites (2016) han señalado que a las normales se les exige realizar tareas como la investigación; al no cumplirlas se les mira con desdén. Asimismo, destacan que esta misma exigencia no se cierne sobre otras IES tecnológicas o privadas. Aunque es cierto el posicionamiento planteado, es preciso recordar que a las escuelas normales se les ha encomendado tareas docentes, así como de investigación en diversas reformas. Tal exigencia parte de una planeación de políticas educativas. No se exime a las escuelas normales pues, en comparación con otras IES, cuentan con planificación específica que reciben para llevar a cabo la investigación. A continuación, se muestra la investigación como habilidad presente en los planes educativos de 2012 y 2018, así como la investigación como actividad realizada por los docentes e investigadores de las escuelas normales.

Investigación en los planes educativos de 2012 y 2018

Como resultado de los esfuerzos por incluir la investigación en la enseñanza normal, se establecieron opciones de titulación que revelaran la capacidad de análisis, síntesis e identificación de problemas educativos. En este sentido, desde los planes de estudios posteriores a 1984 se introdujeron mecanismos de titulación que evidenciaron la capacidad de los estudiantes de investigar. Desde 1984 hasta antes 2012, las normas de control escolar indicaban una única forma de titulación conocida como documento recepcional (Medrano, Ángeles Méndez, & Morales Hernández, 2017, p. 25). El documento profesional se caracteriza por ser un ejercicio que derivaba de la práctica para analizar a profundidad y explicar un problema educativo concreto que diera cuenta de las condiciones reales en las que se realizaba la labor docente, así como de los factores que intervienen e influyen en ella (Medrano et al., 2017).

Con la introducción del plan de estudios de 2012 se planteó que en el primer año de la licenciatura, los estudiantes normalistas estudiaran y se capacitaran en métodos y técnicas de investigación cualitativa tales como: observación, entrevista, elaboración de

relatos, levantamiento de reportes, entre otros (Pinto, 2019). En el plan de 2018 se ofreció un perfil de egreso igualmente enfocado a la investigación que en 2012 (Pinto, 2019). Sin embargo, en comparación con el documento profesional como única modalidad de titulación de los planes anteriores a 2012, en los planes de 2012 y 2018 se consideran tres modalidades de egreso acompañadas de su respectivo examen profesional, a saber: 1) portafolio; 2) informe de prácticas profesionales y 3) tesis de investigación (SEP, 2018c, 2018d).

Portafolio

En la modalidad de portafolio se señala que el estudiante deberá elaborar un documento que dé cuenta de las habilidades que posee como futuro docente de acuerdo con lo establecido en el perfil de egreso de su licenciatura. De la descripción de ambos planes —2012 y 2018— resalta la función que tienen los docentes normalistas como tutores del proyecto final de los normalistas. En este sentido, el docente normalista habrá de orientar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo del proyecto (SEP, 2018c, 2018d). Sin embargo, existe una diferencia crucial entre el plan 2012 y el plan 2018 en cuestión de aporte de los docentes normalistas al desarrollo del trabajo final. En el caso del plan 2012, se especifica que el portafolio se desarrollará en tutela de un docente de la normal y de un docente de la escuela de educación básica, es decir, la responsabilidad académica estará distribuida en partes iguales mediante la asesoría de dos profesionales de la educación. En contraste, en el plan 2018 únicamente se especifica el sostén de un docente normalista, de tal manera que el docente normalista será el tutor completo del estudiante. De la modificación al último plan de estudios derivaría la intervención de los docentes normalistas en tanto agentes de enseñanza de investigación (SEP, 2018c, 2018d).

Informe de prácticas profesionales

En lo que respecta al informe de prácticas profesionales, el estudiante redacta un informe analítico-reflexivo cuyo contenido muestre un proceso de intervención educativa en el que haya participado. Al igual que en la modalidad de portafolio, en el

plan 2012 del informe de prácticas profesionales se estipula el acompañamiento que recibirá el normalista. Por una parte, se acentúa la figura del docente normalista como asesor quien lo acompañará, orientará y asesorará y, por otra, la tutela del maestro de educación básica proveniente de la escuela donde el normalista realizó su práctica profesional (SEP, 2018c, 2018d). En lo que respecta al plan 2018, únicamente se menciona la guía del docente normalista como asesor del proyecto del estudiante. Dada la carga de responsabilidad en términos de preparación metodológica e investigación que deberá tener el docente normalista es preciso destacar su función como crucial para formar cuadros de estudiantes normalistas con habilidades para la investigación (SEP, 2018c, 2018d).

Tesis

Finalmente, la modalidad de egreso por tesis de investigación no presenta cambios en el plan 2012 y plan 2018. En ambos casos se describe que los normalistas habrán de elaborar y desarrollar un proyecto de investigación que se base en un problema identificado durante su práctica profesional o a lo largo de su trayectoria estudiantil. Es relevante señalar que en esta modalidad se hace explícita la tutela de un docente-investigador para el desarrollo del proyecto. No obstante, en las modalidades de portafolio e informe de prácticas el asesor es un docente “genérico”, es decir, su formación no es obligatoria o exclusivamente en investigación (SEP, 2018c, 2018d).

A pesar de que se cuenta con marcos normativos formales que delimitan el perfil de egreso de los normalistas en investigación o docencia, su implementación ha ido en otra dirección. Durante la realización de las entrevistas, las narrativas de algunos estudiantes dieron cuenta de la endeble enseñanza sobre investigación en las escuelas normales. No obstante, el problema sobre la falta de enseñanza no radica únicamente en la escasa enseñanza de temas en el área de investigación o metodológica, sino que de manera general, los testimonios de los estudiantes apuntan hacia la ausencia de un *ethos* de investigación que les ayude a vincular la investigación con la docencia. Como lo destaca Vaillant (2010), la formación inicial orientada a la investigación como un componente clave de las competencias que requiere para el ejercicio de su futura práctica docente.

Investigación realizada por docentes-investigadores en las escuelas normales

Como se muestra en los planes 2012 y 2018, es clave la presencia de los docentes al tutorar las diversas modalidades de trabajo de investigación. Sin embargo, existen obstáculos relacionados a la asignación de los docentes tutores, así como el nivel de preparación que los faculta para dirigir los proyectos de los estudiantes. Entre las dificultades se encuentra que no cuentan con la capacidad ni el nivel de estudio adecuado para dirigir trabajos de investigación, principalmente en la asesoría para el desarrollo de una tesis, en la conformación del informe analítico-reflexivo de prácticas profesionales o en la estructuración del portafolio de evidencia (Medrano et al., 2017, p. 26).

Asimismo, se ha mencionado que existe una dificultad para asignar un asesor afín a las temáticas que los estudiantes desean desarrollar. En el mismo sentido, la falta de docentes provoca la distribución de un alto número de estudiantes por asesor, reflejándose en la dificultad por parte de los docentes para realizar tareas de investigación (Medrano et al., 2017). A continuación, se presenta una tabla con los porcentajes de escolaridad de los docentes por ciclo escolar. Identificar su nivel de estudios permite mostrar tendencias sobre el progreso escolar que han adquirido los docentes, así como las habilidades con las que disponen para asesorar los proyectos de investigación de los estudiantes normalistas.

Tabla 1.2

Porcentaje de docentes de educación normal pública por nivel de escolaridad. Ciclo escolar 2006-2016 y 2017-2018.

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Licenciatura incompleta o menos</i>	<i>Licenciatura completa</i>	<i>Posgrado</i>
2006-2007	3.0	73.0	24.1
2007-2008	3.1	74.0	22.9
2008-2009	2.7	73.2	24.1
2009-2010	2.9	71.4	25.7
2010-2011	2.4	68.6	29.0
2011-2012	3.1	64.6	32.3
2012-2013	2.6	62.4	35.0

2013-2014	2.3	62.6	35.1
2014-2015	2.3	58.9	38.8
2015-2016	2.0	57.4	40.6
2017-2018	2.1	49.4	48.5

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Medrano et al. (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. p. 47.

En la tabla se evidencia un aumento paulatino en la obtención de títulos de posgrado a lo largo de diez años. En el ciclo escolar 2006/2007, únicamente 24.1% de los docentes contaban con maestría o doctorado, no obstante, para 2017/2018 esta proporción era de 48.5%. A pesar de que se observa un despunte de casi cuatro puntos porcentuales en los ciclos 2011/2012, 2012/2013 y 2014/2015 continúan existiendo docentes adscritos a las normales que solamente poseen licenciatura, licenciatura incompleta o inferior. Para el ciclo escolar 2015-2016, la proporción de docentes normalistas con licenciatura era de 57.4%, mientras que con posgrado de 40.6%. En este sentido, se evidencia una asimetría en términos de profesores capacitados para dirigir proyectos de investigación.

En la tabla 1.2 se identificó que para el ciclo escolar 2017/2018 aproximadamente un 48.5% de los docentes normalistas poseían un posgrado. Sin embargo, al comparar la porción a nivel nacional de docentes normalistas miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) en el corte del año 2018 se observan algunos datos desalentadores. Se señala un bajo ingreso en cualquiera de los cuatros niveles del SNI (Candidato SNI, SNI 1, SNI 2, SNI 3).

Tabla 1.3

Cantidad de investigadores normalistas aceptados en el SNI para el corte del año 2018

<i>Institución</i>	<i>Candidato SNI</i>	<i>SNI 1</i>	<i>SNI 2</i>	<i>SNI 3</i>	<i>Total</i>
Escuela Normal Superior (Ciudad de México)	2	1	s/d	s/d	3
Escuela Normal de Sinaloa (Sinaloa)	1	1	s/d	s/d	2
Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (Zacatecas)	1	1	s/d	s/d	2

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (Veracruz)	2	s/d	s/d	s/d	2
Escuela Superior de Educación Física (Ciudad de México)	s/d	1	s/d	s/d	1

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en CONACyT (2018). Archivo histórico del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Recuperado el 6 de enero de 2020, de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>

En la tabla 1.3 se muestra que la cantidad de docentes aceptados en el SNI para el año 2018 es considerablemente baja comparada con la proporción de docentes formadores de normalistas a nivel nacional que cuentan con un doctorado. Aunque no es obligatorio que los docentes de las escuelas normales deban ser investigadores miembros SNI para dirigir proyectos de tesis, sí es posible pensar en la relevancia que podría tener para su experiencia de investigación el ser parte del sistema. Asimismo, al contar con un perfil de investigador su preparación contribuiría a fortalecer esta área en las escuelas normales y a contribuir en la formación de capacidades de investigación en sus estudiantes.

De entre las prácticas de los investigadores que podrían abonar a la formación de los estudiantes normalistas en términos de investigación podría señalarse: amplia capacidad para dirigir proyectos de tesis de licenciatura y posgrado; enseñanza de metodologías de la investigación educativa; identificación de las problemáticas, temas, tendencias y debates en el panorama de la investigación educativa; orientación a estudiantes sobre continuar con estudios de posgrado —recomendación de IES o programas educativos, postulación a becas o financiamientos—sugerencia de literatura especializada; publicaciones en revistas indexadas: identificación de editoriales especializadas en el área educativa; participación en asociaciones y congresos especializados, así como contacto con colegas a nivel nacional e internacional. En conclusión, estos elementos que forman parte de las labores del investigador contribuirían a cumplir con las demandas de los perfiles de egreso de los estudiantes, así como abrirles la mirada a nuevos horizontes profesionales.

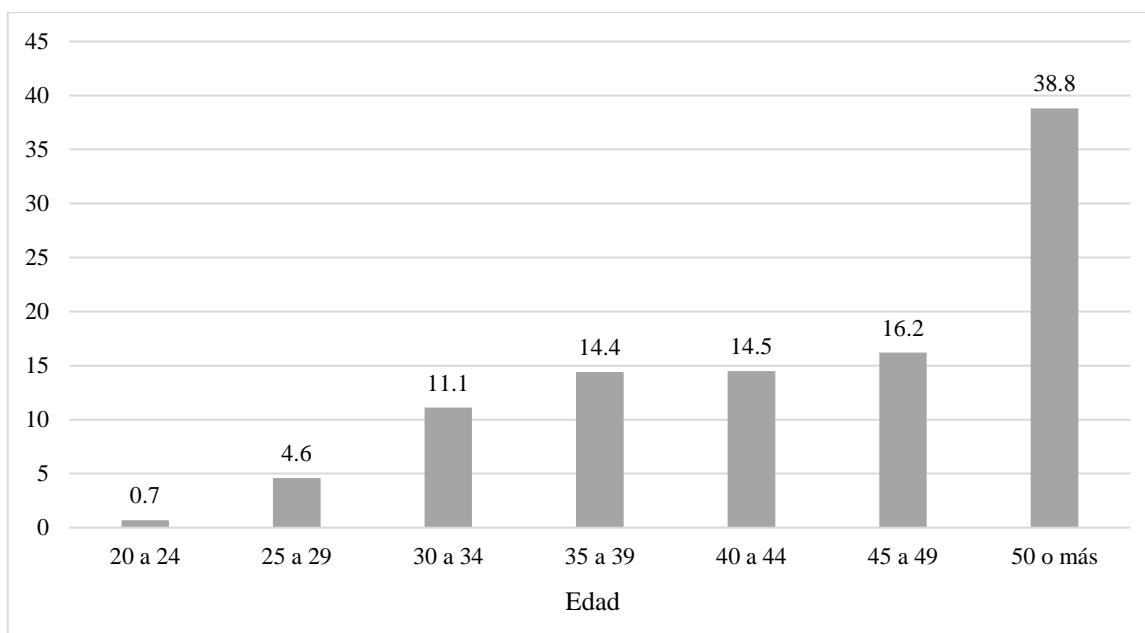
Lo anterior refleja que las tareas de investigación estipuladas en los planes, así como en los perfiles de egreso de los estudiantes normalistas frecuentemente resultan ser

un discurso retórico más que de objetivos específicos realizables. La investigación tiene elementos de convergencia con la profesión docente, ambas prácticas ponen en marcha un proceso de reflexión; ambos son procesos metacognitivos, de búsqueda, interrogación, encuentro y desencuentro con el objeto de estudio, así como de vigilancia epistemológica y metodológica. Ambas son actividades estrechamente vinculadas, no son excluyentes entre sí, por lo cual la DGESPE además de centrar su quehacer en las tareas relativas a la docencia, debería asegurar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes normalistas en temas relativos a la investigación. De esta forma, no sólo quienes acceden a estancias en el extranjero logren construir ventanas de aspiración más sólida, sino en general que la mayoría de los estudiantes lo haga.

Asimismo, además del nivel de estudios, otros elementos del perfil de los docentes que influyen en la preparación de los estudiantes normalistas se encuentran la edad y la antigüedad. En algunos casos, los docentes que laboran en las normales cuentan con 25 años o más de antigüedad, además de encontrarse en el grupo de edad de 50 años o más (Medrano & Ramos, 2019). De acuerdo con el documento “Mi primer año como maestro”, se encontró que, desde la mirada de los egresados normalistas participantes, los docentes requieren capacitación y actualización pues en algunos casos la información, los conocimientos y las estrategias de enseñanza los han rebasado. A continuación, se presenta una figura que indica el promedio nacional la edad de los docentes que labora en escuelas normales.

Figura 1.1

Porcentaje de los grupos de edad de los docentes en escuelas normales públicas ciclo 2017/2018



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Medrano, V., & Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. México: INEE (p.80).

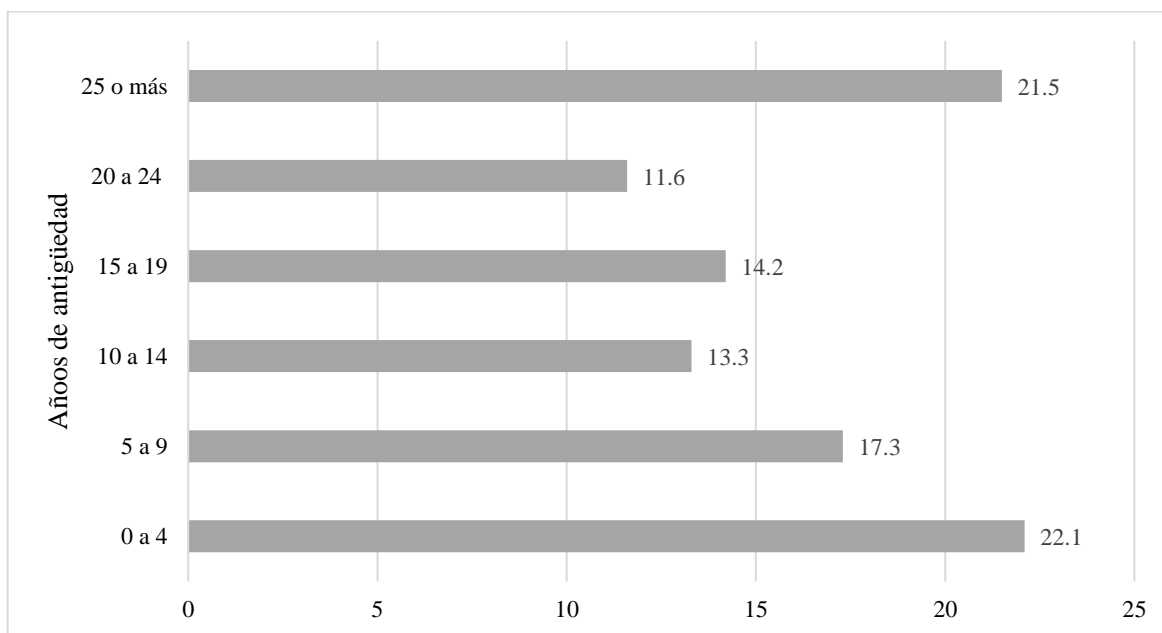
Como se observa, a nivel nacional cerca del 40% de los docentes que laboran en las escuelas normales se encuentra en el grupo que tienen 50 años de vida o más. En contraste, menos del 15% se encuentra en el grupo de 35 a 39 años. Es importante considerar la trascendencia que debería tener para la formación de los estudiantes normalistas el relevo generacional de la planta docente pues, como se muestra previamente, en algunas ocasiones los docentes se encuentran excedidos por los cambios en las tradiciones educativas, tecnológicas y de investigación. Asimismo, como lo muestra Canedo & Gutiérrez (2016), se ha encontrado que algunos egresados normalistas consideran que a una cierta edad sus maestros se muestran cansados, así como “con poca disposición para utilizar nuevos recursos didácticos” (p. 106). En este sentido, durante la realización de esta investigación, de manera similar, fue frecuente escuchar en las narrativas de los estudiantes una situación semejante a la expuesta previamente. Al respecto, Itzel, comentó:

En cuestión educativa quería formarme como una docente bien preparada, o sea, no quería ser de esos maestros que van a calentar la silla. Veía más por el lado de la docencia, nunca pensé expandir mis horizontes, eso vino después, yo quería ser una maestra que dominara sus contenidos, que pudiera despejar las dudas de sus alumnos con facilidad, quería ser tolerante, comprensiva, capacitada. Me miraba en el espejo de maestros que ya tenían diez años de servicio o veinte y decía: “Es que esto es lo que te pasa con el tiempo”, o sea, los maestros llegan desganados, no quieren ir, son groseros con los alumnos, se enojan, son chambones. (E-22-Itzel-Fr)

En este mismo, sentido Canedo & Gutiérrez (2016) exhiben que en algunos casos los docentes se dedican a repetir las mismas estrategia de enseñanza de manera consecutiva, sin hacer ajustes. Además de que no utilizan tecnologías de la información y la comunicación. A continuación, se presenta una figura que muestra la conformación de la plantilla docente de las escuelas normales por años de antigüedad.

Figura 1.2

Porcentaje de años de antigüedad de los docentes en escuelas normales públicas ciclo 2017/2018



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Medrano, V., & Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. México: INEE (p.80).

Como se observa en la figura 1.2, más del 21% de los docentes normalistas tienen 25 o más años de antigüedad formando futuros docentes. Este dato es revelador si se toma en consideración que, como se muestra en el gráfico 1.1, 38.8% de los docentes tiene una edad de 50 años o más, lo cual mostraría que el grupo de docentes de más de 50 años y que además tienen 25 años de antigüedad ejerciendo la docencia es considerable. En la convergencia de los años de antigüedad con la edad de los docentes se podría encontrar el desgano, la repetición o la desactualización que manifiestan en su investigación Canedo & Gutiérrez (2016) y que igualmente compartieron algunos estudiantes normalistas durante las entrevistas conducidas para la presente investigación. El dato sobre la relación antigüedad-edad sobresale al identificar que el 22.1% de los docentes tiene antigüedad de entre 0 y 4 años. La comparación de los años de antigüedad de los grupos docentes más altos con los más bajos es reveladora pues mostraría el paulatino relevo generacional de planta docente, lo cual incidiría en una mejora de prácticas educativas, así como en una mejor disposición para trabajar con los normalistas.

Las escuelas normales han sido referentes en la formación de docentes. Sin embargo, como se muestra en este capítulo, históricamente han tenido poco margen para operar de manera autónoma. Sin lugar a duda, la falta de autogestión, su dependencia educativa directa a la DGESEPE, así como compartir el financiamiento dentro del mismo ramo que la educación básica han sido tres factores que las ha orillado a incorporarse de manera tardía a la internacionalización de la educación superior. Como se abordará en el capítulo siguiente, a través de diferentes planes y programas de reforma de las escuelas normales se intentó que realizaran actividades de corte internacional. Sin embargo, la ausencia de políticas enfocadas a este efecto, así como la escasez presupuestaria dificultaron la trascendencia de los planteamientos sobre encaminar a las normales hacia la internacionalización de la educación superior. En este sentido, la operación de los dos programas de movilidad estudiantil internacional que se estudian en esta investigación han sido un punto de arranque con el cual las escuelas normales comienzan a adentrarse en el gran espectro de actividades de internacionalización de la educación superior, de entre las cuales la movilidad de estudiantes forma parte.

Conclusiones

Este capítulo ayuda a comprender que la formación de los estudiantes normalistas como futuros docentes se encuentra enmarcada en condiciones adversas que constriñen su desarrollo educativo. Sin embargo, ese panorama desalentador e incierto que enfrentan las escuelas normales es herencia de la implementación de políticas, planes y programas en donde cada uno les asigna nuevos objetivos y funciones. Se identifica que la elevación de los estudios de educación normal a nivel de licenciatura representó una de las más grandes transformaciones que han experimentado las escuelas normales. A partir de ese año, a las escuelas normales se le asignaron tareas relacionadas a la investigación con las cuales sus labores no se circunscribían únicamente a la docencia.

La reforma curricular de 1984 demandaba que los estudiantes normalistas egresaran con capacidades para acercarse a sus estudiantes con una mirada de investigación. Sin embargo, como se muestra en el capítulo, al momento del cambio curricular las escuelas normales no contaban con los recursos materiales ni humanos necesarios para atender dicha demanda. A partir de ese año y hasta nuestros días las actividades de las escuelas normales oscilan entre la docencia y la investigación. Paulatinamente, las actividades se han ido enfocando más en enseñanza de tareas de investigación; sin embargo, existe un desconcierto por parte de los docentes sobre cómo deberían enseñar a los estudiantes normalistas a mirar a sus alumnos si como sujetos de enseñanza u objetos de estudio (Canedo & Gutiérrez, 2016). Esta problemática ha incidido en que los estudiantes normalistas hayan pasado de tener un énfasis en la docencia a uno más centrado en cumplir con los perfiles de investigación demandados en planes como los de 2012 y 2018.

En este escenario, en las escuelas normales en la medida de las posibilidades se procura que los estudiantes cumplan con ambas demandas del perfil de egreso. En lo que concierne, a la docencia, las normales continúan siendo la institución formadora de docentes por excelencia. Entre las actividades que han contribuido a su consolidación se encuentra la realización de prácticas en espacios escolares cotidianos en donde son tutorados por el docente titular del grupo, así como por un docente en su escuela normal. A este respecto, diferentes evaluaciones han mostrado la capacidad docente de los

estudiantes egresados de las escuelas normales frente a egresados de la UPN o de otras IES con carreras afines a la docencia (Medrano & Ramos, 2019).

No obstante, en lo que refiere al perfil de egreso relacionado con la investigación, las escuelas normales se muestran desarmadas en términos de recursos económicos y humanos para cumplir con esos objetivos de investigación. En lo que concierne al aspecto económico, la asignación de recursos en el mismo ramo que a la educación básica dificulta hacer estimaciones sobre gastos por alumno, así identificar montos destinados a actividades de corte científico. La consecuencia de una asignación presupuestaria baja impacta negativamente en la adquisición de bibliografía actualizada, el mantenimiento de infraestructura, apoyo para hacer investigación como ayudantes o asistencia a congresos, así como el pago de servicios como internet. A la postre, estas condiciones comprometen el desarrollo de los perfiles establecidos hacia la investigación.

En lo que respecta a los recursos humanos, uno de los principales elementos que impactan en que se cumpla con el perfil hacia la investigación se encuentra al identificar la escasa investigación que se realiza en las escuelas normales. Si bien, se ha señalado que los docentes cuentan con estudios de posgrado, la cantidad es limitada aún. Respecto al grupo de docentes con posgrado, aunque no se muestra una cifra concreta sobre la cantidad de docentes que cuentan con especialidad, maestría o doctorado, el registro de doctores en el SNI no es alentador. Como se muestra en el capítulo, la importancia de que investigadores enseñen su labor a los estudiantes se encuentra en que les permite mostrar el horizonte de un campo, así como la recomendación de literatura, el posicionamiento ante debates o problemáticas en temas educativos, la formulación de preguntas sobre la labor docente, la sugerencia sobre continuar un posgrado, entre otras.

Asimismo, otro de los elementos que se encuentran como común denominador de los problemas relacionados con el desarrollo de la investigación y en cierta medida de la docencia se vincula con la antigüedad de los docentes, así como su edad. Estos dos factores influyen en su enseñanza, clases, actualización docente, implementación de tecnologías digitales, así como en una mayor disposición a aceptar cambios (Canedo & Gutiérrez, 2016).

Capítulo 2. Programas de movilidad estudiantil internacional en escuelas normales

En el presente capítulo se presenta una aproximación panorámica sobre la movilidad internacional en las escuelas normales. De manera breve se rastrea en planes y programas normalistas la incorporación de la movilidad. Asimismo, se muestra la puesta en marcha de algunos programas de movilidad internacional rectores que antecedieron a los que se estudian en esta investigación. Finalmente, se presentan el programa de becas en Francia, así como el programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire.

2.1 Panorama general de la movilidad estudiantil internacional en las escuelas normales

La movilidad internacional es uno de los elementos más visibles del conjunto de actividades de las acciones de internacionalización de la educación superior. La movilidad internacional de estudiantes, académicos y administrativos es un importante vehículo que contribuye a la transferencia de conocimientos, al desarrollo de habilidades, al perfeccionamiento de lenguas, entre otras competencias (Solimano & Pollack, 2004). A nivel nacional se muestra una baja participación de estudiantes universitarios en programas de movilidad internacional. De acuerdo con la última edición disponible de la encuesta Patlani, menos del 1% de la matrícula total de estudiantes de IES públicas y privadas cursaban un periodo de su plan de estudios en el extranjero (Maldonado-Maldonado et al., 2017). En lo que respecta a las escuelas normales, a pesar de que en Patlani las escuelas normales no reportan estudiantes de movilidad internacional, se ha identificado que algunas normales han enviado estudiantes al extranjero de manera autónoma a través de financiamiento institucional interno y bajo acotados programas de movilidad (Simoni & Santillana, 2013).

Como igualmente se señala en la encuesta Patlani, desde el ciclo escolar 2012/2013 hasta el 2015/2016 se identifica una tendencia a la baja de estudiantes universitarios de IES públicas que realizan movilidad internacional si se compara con países como Estados Unidos, Francia o Alemania (Maldonado-Maldonado, et al. 2017). El dato anterior no ha mejorado con el paso del tiempo. En 2019, la “Evaluación Paulo Freire” mostró que la región latinoamericana se encontraba rezagada en movilidad

estudiantil internacional con respecto a otras regiones. Asimismo, se señaló la existencia de una desigual participación entre los países latinoamericanos y entre las propias instituciones de educación superior (Rubio, 2019).

Asimismo, en Patlani se identificaron las primeras 20 IES con movilidad estudiantil temporal saliente para el ciclo 2015/2016 a nivel nacional. De manera particular, la encuesta mostró la alta participación de IES privadas de prestigio, así como de universidades autónomas estatales de larga trayectoria educativa. En las últimas posiciones se ubicaron universidades autónomas estatales de estados como Colima o Chiapas, así como institutos tecnológicos (Maldonado-Maldonado et al., 2017). En lo que respecta a las escuelas normales esta situación no es ajena, se identifica una situación similar. Como se mencionó en el capítulo 1, las escuelas normales denominadas beneméritas o centenarias se posicionan dentro del grupo de escuelas como “normales de élite”. Su antigüedad, así como la larga tradición en formar docentes las coloca en posiciones más aventajadas en comparación con escuelas normales rurales, escuelas normales experimentales, entre otras en lo que respecta a la movilidad internacional.

Al realizar las entrevistas de esta investigación fue común encontrar narraciones de estudiantes que se habían sorprendido al enterarse de que las escuelas normales ofrecían becas de movilidad internacional. Al respecto, Sonia, estudiante de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” en Ciudad Victoria, Tamaulipas, comentó:

Yo me enteré [de la movilidad internacional] al llegar a la normal. Desde que entramos, en el primer día del primer semestre nos dan una plática de todas las actividades que se llevan a cabo dentro de la normal y dentro de eso estaban las movilidades nacionales e internacionales. Cuando yo dije que iba a entrar a la normal, ni por la cabeza me pasaba...o sea, yo sabía que existían becas, pero yo pensaba que esos programas de movilidad al extranjero sólo eran para las escuelas privadas, o sea, nunca pensé que fueran para las normales (E-24-Sonia-Fr).

El comentario de Sonia resume las narrativas de otros estudiantes que, al igual que ella, creían que los programas de movilidad internacional estudiantil eran exclusivos de universidades privadas de prestigio, de universidades autónomas o, en su defecto, que cursar un semestre de estudios en el extranjero estaba fuera de su alcance debido a la excesiva cantidad de dinero requerida. A continuación, se presenta una tabla donde se muestra el tipo de normal de proveniencia de los estudiantes normalistas de los programas de becas en Francia y JTB-PF que participaron en esta investigación.

Tabla 2.1

Relación de los estudiantes normalistas sobre pertenencia a decil socioeconómico, estado de residencia y escuelas normal de procedencia.

Nombre	Decil	País destino movilidad	Estado de residencia	Nombre de la escuela normal donde se cursó la licenciatura
Jessica	II	Ecuador	Tabasco	Escuela Normal de Educación Preescolar y Primaria "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"
Alfonso	II	Uruguay	Michoacán	Escuela Normal Superior de Michoacán
Beatrice	II	Francia	Sonora	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"
Daniela	II	Paraguay	Tlaxcala	Escuela Normal Rural "Licenciado Benito Juárez"
Julián	II	Argentina	Durango	Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"
Victoria	III	Francia	n/c	n/c
Mario	III	Argentina	Zacatecas	Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Mónica	III	Francia	Guanajuato	Escuela Normal Oficial de León
Elvira	III	Francia	Sonora	Escuela Normal Superior de Hermosillo
Gael	IV	Francia	Nuevo León	Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza"
Antonio	IV	Francia	Puebla	Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Axel	IV	Francia	San Luis Potosí	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
José	IV	Brasil	Tlaxcala	Escuela Normal Estatal "Profa. Leonarda Gómez Blanco"
Angélica	V	Francia	Nuevo León	Benemérita y Centenaria Escuela Normal "Miguel F. Martínez"
Sarah	V	Brasil	Baja California	Escuela Normal Fronteriza Tijuana
Judith	V	Colombia	Jalisco	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
Alicia	VI	Argentina	Veracruz	Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen
Aldo	VI	Francia	Puebla	Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla
Esther	VII	Brasil	Coahuila de Zaragoza	Escuela Normal Oficial Dora Madero
Lorena	VII	Argentina	Estado de México	Escuela Normal de Chalco
Sonia	VII	Francia	Tamaulipas	Escuela Normal Federal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda"
Laura	VII	Ecuador	Hidalgo	Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo
Sandra	VII	Francia	Campeche	Escuela Normal de Educación Preescolar "Lic. Miriam Cuevas Trujillo"
Itzel	VII	Francia	Nuevo León	Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza"
Alejandra	VIII	Francia	Chihuahua	Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
Cecilia	VIII	Cuba	Durango	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Nota. Fuente: Elaboración propia con los datos proporcionados en la encuesta aplicada a los estudiantes normalistas. Se tomó el ingreso mensual promedio reportado por los estudiantes en el cuestionario para ubicarlos en un decil. Al respecto, se tomó en cuenta la encuesta de ingreso y gasto de hogares del INEGI (2018b).

Como se observa en la tabla 2.1, existe una marcada participación de escuelas normales beneméritas, centenarias y oficiales, seguidas de escuelas rurales en los programas de movilidad en Francia y JTB-PF. Sin embargo, se encuentran ausentes

escuelas normales experimentales, centros de actualización del magisterio, centros escolares o institutos. Esta información es consistente con los datos presentados en la “Evaluación Paulo Freire” en donde, de manera similar, se evidencia que las escuelas normales beneméritas y centenarias además de ser las instituciones del grupo de normales que más participan, también se identifican como aquellas que más estudiantes envían al extranjero (Rubio, 2019).

Si bien, es comprensible que las escuelas normales oficiales, así como las superiores aparezcan con mayor frecuencia como las instituciones con mayor participación en los programas de movilidad debido a su representatividad en el subsistema de educación normal — para el ciclo escolar 2015/2016 se contabilizaron 137 escuelas normales públicas y 36 escuelas superiores públicas (Medrano et al., 2017)— existe una subrepresentación de centros regionales de educación normal que para el mismo ciclo contemplaban 16, así como de centros de actualización del magisterio (12), escuelas de educación física (4) o institutos (2) (Medrano et al., 2017).

En resumen, la desigualdad de participación de movilidad internacional que se muestra con las universidades privadas y públicas entre IES también existe dentro del subsistema de educación normal entre escuelas normales y otros centros educativos formadores de docentes. Aunque esta investigación no profundiza en las desigualdades de participación de diferentes instituciones del subsistema de educación normal, sería pertinente preguntarse cuáles son las condiciones que favorecen una presencia más activa de escuelas normales beneméritas y centenarias y en menor cantidad de centros de actualización del magisterio, escuelas de educación física o institutos. Factores como la existencia de departamentos de movilidad nacional e internacional al interior de las escuelas normales, así como la difusión de los programas de movilidad entre la comunidad normalista podrían presentarse como elementos institucionales que posibilitaron mayor movilidad.

2.1.1 Movilidad estudiantil internacional dentro de la formación de los estudiantes normalistas

Entre los grandes cambios que experimentaron las normales se encuentra la iniciada en 1997 con el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico

de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Czarny, 2003). Con la reforma integral del PTFAEN se posicionaba a las escuelas normales como instituciones que respondían a las demandas de las IES. Como tal el PTFAEN fue decisivo para la conformación de las escuelas normales como IES pues se propuso la transformación curricular para las diversas modalidades de formación de profesores de educación básica, así como la formación y actualización del personal docentes y directivo (Fortoul, 2013; Reyes, 2013). Asimismo, como lo señalan Simoni & Santillana (2013), al asignarles actividades relativas a la educación superior se buscaba asegurarles un lugar en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como cubrir demandas académicas y educativas asociadas al contexto global. Sin embargo, al emular las actividades de otras IES, no se contemplaban programas de movilidad estudiantil a nivel nacional o internacional.

Como se señala, si bien el PTFAEN fue un punto de inflexión, posteriormente en otros programas se intentó mejorar las condiciones educativas, técnicas y administrativas de las escuelas normales. De manera general, en 2005, se diseñó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que contemplaba acciones que incidieran en prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas. Entre ellas se hace referencia al “intercambio académico entre escuelas normales” (SEP, 2003, p.41); sin embargo, no se consideraban actividades de cooperación de corte internacional. Posteriormente, la estrategia del PROMIN se denominó Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) dando énfasis a los servicios educativos, a los egresados, al personal académico, entre otros; no obstante, tampoco se consideraban actividades de movilidad internacional (SEP, 2017b).

En el año 2010, la DGESE con el apoyo de la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID) y de la Conserjería de Educación de la Embajada de España en México puso en marcha el “Proyecto de Intercambio de Jóvenes Maestros” (INTERJOM). El objetivo del proyecto se centraba en contribuir a la mejora de la calidad de la educación al fortalecer la formación inicial de los estudiantes normalistas mexicanos, así como de estudiantes españoles de educación. Con la implementación de este programa se pretendía enriquecer sustancialmente la formación práctica de los futuros maestros. Aunque el proyecto operó durante dos años gracias al

financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, no se identificó que se inscribiera de manera formal en lógicas de colaboración más amplias establecidas en el PROMIN o PEFEN. Los estudiantes normalistas que participaron provenían del Distrito Federal, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán (SEP, 2010).

Posteriormente, en 2016, el PEFEN se convirtió en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformaciones de las Escuelas Normales (PACTEN) estimulando la organización, el funcionamiento y la transformación de las escuelas normales en IES (SEP, 2017b). A diferencia de los planes anteriores, en el PACTEN claramente se propusieron acciones que ponían énfasis en mejorar la calidad educativa, entre ellas el desarrollo de estancias de movilidad, intercambio y convenios académicos entre IES a nivel nacional o internacional (SEP, 2017b). En resumen, en lo que refiere a la movilidad internacional de estudiantes y de docentes, es pertinente ubicar al PACTEN como el plan a partir del cual las estancias educativas internacionales se consideraron un “área de intervención encaminada al desarrollo académico y de gestión de las escuelas normales” (SEP, 2018b, p.66).

De manera paralela, en la “Estrategia de fortalecimientos y transformación de las escuelas normales”, la SEP (2018b) contemplaba a la movilidad internacional como una oportunidad para que los estudiantes normalistas conocieran nuevos contextos, así como formas de aprendizaje. De manera particular, se hacía un énfasis en considerar la movilidad internacional como un espacio que incentivara la colaboración en investigación educativa tanto en estudiantes como en docentes.

De manera más frecuente, las experiencias de movilidad nacionales e internacionales se han convertido en factores que, al igual que el promedio general, los cursos extracurriculares o la experiencia docente, determinan la admisión de los docentes candidatos a la educación básica (SEP, 2019b). Al menos, para el ciclo escolar 2020-2021, la SEP dentro de las disposiciones generales del proceso de selección en su artículo 20 señala un conjunto de elementos multifactoriales que se considerarían para la admisión al servicio público educativo, entre ellas se distinguen la participación en programas de movilidad académica, así como el dominio de una lengua distinta a la

propia (2019c). Es evidente, en este sentido, la importancia que paulatinamente ha ido adquiriendo la movilidad internacional en la construcción de los perfiles docentes.

Más recientemente, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 además de hacer énfasis en revalorizar el trabajo de los docentes mexicanos, indica la gran deuda histórica que se tiene para con las escuelas normales. A este respecto, se señala una serie de mejoras e implementaciones a realizar, entre ellas “apoyar la débil movilidad académica de sus estudiantes y profesores” (SEP, 2019d, p.31). De manera particular, en el PSE se propone incentivar la cooperación internacional para el intercambio de docentes como una “una herramienta para fortalecer las prácticas pedagógicas y los lazos de amistad entre los pueblos” (SEP, 2020, p. 51). De acuerdo con la “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” (ENMEN) se espera que para el año 2022 el cien por ciento de las escuelas normales cuenten con docentes actualizados en temas relativos a la investigación educativa. Derivado de lo anterior, para alcanzar este objetivo se propone establecer convenios de colaboración con IES afines (SEP, 2019d).

Aunque se tiene poca información documentada sobre la movilidad internacional estudiantil y académica anterior al año 2015 —fecha en la que se inicia el programa de movilidad en Francia en su fase piloto—se reportó la realización de estancias de movilidad internacional en algunas escuelas normales (Simoni & Santillana, 2013). Sin embargo, esas incipientes acciones de movilidad se caracterizan por funcionar bajo esquemas de cooperación estrechos entre las escuelas normales y las IES del extranjero. No se inscriben en dinámicas de movilidad nacional más amplias encaminadas a la cooperación internacional o educativa.

La importancia de contar con programas de movilidad estudiantil internacional que tengan el respaldo de la SEP, de la DGESE, de gobiernos internacionales, así como de organismos internacionales contribuye a la conformación de esquemas de movilidad con bases más sólidas en donde se establezcan y delimiten aspectos como: objetivos principales; requisitos generales de participación; compromisos adquiridos por los estudiantes, por las escuelas normales mexicanas, así como por las IES extranjeras; tipo de financiamiento; revalidación de estudios, entre otros.

Asimismo, al conformar programas de movilidad internacional se prioriza el desarrollo de habilidades particulares en los estudiantes pues se parte de una base de objetivos comunes. En este sentido, en la siguiente tabla se muestran los principales programas de movilidad internacionales dirigidos a estudiantes normalistas que han operado hasta el 2020.

Tabla 2.2

Características de los cuatro principales programas de movilidad internacional dirigidos a estudiantes normalistas mexicanos

Nombre del programa	“Programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Profesores de Escuelas Normales en Francia”	“Proyecto Jaime Torres Bodet- Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación para el profesorado”	“Programa de capacitación para estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá”	“Programa de Capacitación en Mejores Prácticas sobre Inclusión Educativa en Irlanda”
Número de convocatoria hasta 2019	Quinta	Cuarta	Segunda	Primera
Objetivo	Realizar actividades académicas, de investigación y de práctica docente con el objetivo de fortalecer su formación o desempeño profesional para ofrecer una educación de calidad con equidad.	Promover la movilidad de alumnos de educación superior que cursan estudios de grado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente, a través de diferentes experiencias en contextos internacionales, que les permitan ofrecer a su ingreso al Servicio Profesional Docente una educación de calidad con equidad.	Capacitar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua inglesa y la enseñanza de contenidos técnicos o de especialidad en el idioma inglés.	Fortalecer, promover y desarrollar la cooperación educativa entre Irlanda y los Estados Unidos Mexicanos.
Lugar	Escuelas superiores del profesorado y la educación de Francia (ESPE).	Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes (IES) de los países miembros de la OEI participantes.	Kaplan International Center en Toronto. Kaplan International Center en Vancouver.	Limerick, Irlanda
Fecha de realización de estancia de movilidad	Comprendido entre septiembre y diciembre.	Comprendida entre agosto y noviembre.	Comprendida entre septiembre y noviembre.	19 de agosto al 6 septiembre de 2019.
Duración de la estancia de movilidad	90 días	Hasta por 90 días	Hasta por 8 semanas	18 días

Requisitos generales	<p>Ser mexicano. Estar inscrito a partir del cuarto semestre en una escuela normal pública del país. Ser alumno regular (no adeudo de ciclos anteriores y no desfase de materias). Contar con un nivel mínimo del idioma francés B1 de acuerdo con el MCER.</p>	<p>Ser ciudadano mexicano. Cursar el cuarto semestre en una escuela normal pública de México. Ser estudiante regular y no adeudar materias del programa de estudios que cursa. Promedio general mínimo de 9.0. Se requiere presentar un protocolo de investigación que deberá ser desarrollado durante la estancia en la IES iberoamericana.</p>	<p>Ser mexicano. Estar inscrito a partir del cuarto semestre en una escuela normal pública del país. Ser alumno regular (no adeudo de ciclos anteriores y no desfase de materias). Promedio general de 8.0. Contar con el nivel B1 en el idioma inglés de acuerdo con el MCER.</p>	<p>Ser ciudadano mexicano. Estar inscrito en octavo semestre de cualquier licenciatura en escuela normal. Ser alumno regular. Promedio general de 8.5. Acreditar el nivel B2 de inglés de acuerdo con el MCER.</p>
Número de becas ofertadas en 2018	75 becas.	64 becas del programa PF + 20 becas del programa JTB-PF.	Hasta 100 becas.	Hasta 100 becas.
Monto total de la beca	\$143,000.00 para cubrir: 1/transporte, 2/colegiatura, 3/hospedaje, 4/manutención y 5/seguro médico internacional.	\$73,400.00 para manutención, hospedaje y colegiatura más boleto de avión internacional y seguro médico internacional.	\$135,000.00 para cubrir transporte, colegiatura, hospedaje, manutención y seguro médico internacional.	Cubre transporte aéreo, capacitación, hospedaje, alimentación y seguro médico internacional.

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en OEI-SEP (2016, 2019) y SEP (2016, 2017, 2018, 2019)

Como se señala en la tabla 2.2, se identifica un progreso paulatino en la consolidación de programas de movilidad que ofrezcan a los estudiantes normalistas la posibilidad de cursar una parte de sus estudios profesionales en contextos educativos internacionales. A pesar de que entre los programas de movilidad se observan variaciones importantes en aspectos como: duración de las estancias de movilidad, tipo de IES receptoras o fechas de participación es necesario insistir sobre el hecho de que la movilidad internacional cada vez más sea considerada como un elemento que permita el desarrollo de habilidades y prácticas de los estudiantes normalistas.

Asimismo, es imprescindible señalar que, en comparación con otras convocatorias de movilidad de ciertas IES como universidades autónomas estatales, estos programas de movilidad contemplan la asignación de un recurso económico para cubrir la manutención completa, así como gastos relacionados al viaje. Es relevante destacar esta característica pues, como se menciona en el capítulo 1, una gran cantidad de estudiantes normalistas provienen de contextos desfavorecidos. En este sentido, contar con programas de movilidad con estas características posibilita que incluso estudiantes de hogares desfavorecidos participen de estas experiencias internacionales.

2.2 Beca en Francia en Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación

El 16 de julio de 2015, durante la reunión efectuada entre el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación (MENESR) y la SEP se suscribió el “Acuerdo del Programa Bilateral de Cooperación en Materia de Educación Normal”. El acuerdo se propuso como un vínculo que buscó reforzar los resultados obtenidos del programa piloto de Becas en Francia (BEFRA) realizado durante el primer semestre de 2015. En la prueba piloto participaron escuelas normales de los 32 estados del país y tres ESPE (MENESR-SEP, 2015). El objetivo principal del convenio se centró en fortalecer las competencias y conocimientos de los estudiantes normalistas. De manera similar, otro de los ejes de colaboración se centró en la profesionalización de directivos, así como de docentes en el campo de la investigación (MENESR-SEP, 2015).

De acuerdo con el convenio, la primera etapa de movilidad inició a partir del primer semestre del ciclo universitario 2015-2016 contemplando la participación de

máximo 50 estudiantes. Aunque en el convenio se estipuló que la estancia podría ser de hasta cuatro meses, los estudiantes entrevistados que participaron en el programa mencionaron haber estado en Francia durante tres meses. Este dato es revelador cuando se toma en cuenta que, de acuerdo con las disposiciones migratorias de la Unión Europea (UE), los extranjeros que deseen ingresar a países miembros de la UE por más de 90 días (tres meses) deberán presentar un visado del país al que se viaja (Campus France, 2019b).

En concordancia con lo anterior, al permitir que los estudiantes normalistas realicen estancias de 90 días o inferior a ese tiempo se les exime de recurrir al trámite de visa. En caso contrario, tramitar una visa requeriría, por un lado, de una mayor capacidad de gestión administrativa de las escuelas normales y de las ESPE al expedir cartas de aceptación a cada uno de los estudiantes seleccionados. Por otro lado, implicaría un mayor desembolso económico por parte de los estudiantes normalistas al desplazarse a una de las cinco oficinas centrales de Campus France (Ciudad de México, Guadalajara, Mérida, Monterrey y Puebla) para tramitar personalmente la visa (Campus France, 2019a). En este sentido, se observa que al proponer estancias de máximo 90 días es probable que se aseguren condiciones similares para cubrir a un grupo más robusto de estudiantes normalistas, incluso aquellos en condiciones de vulnerabilidad.

De entre los requisitos de participación además de ser estudiantes regulares, se solicita contar con promedio general mínimo de ocho y validar un nivel mínimo de francés. En la convocatoria de los años 2016, 2017 y 2018 el nivel mínimo de francés requerido era B1 (SEP, 2016, 2017a, 2018a) de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) correspondiente al nivel intermedio (Instituto Cervantes, 2001). Sin embargo, más recientemente, este requisito se flexibilizó. En la convocatoria del año 2019 se solicitó validar el nivel A2 (SEP, 2019a), relativo al nivel básico (Instituto Cervantes, 2001).

En lo que respecta al financiamiento, a diferencias del programa JTB-PF, los recursos que facilitan la operación del programa BEFRA son otorgados por cada uno de los países. En el caso de México, la SEP a través de la DGESPE asigna a los estudiantes los montos para cubrir costos de manutención, seguro médico, así como de gastos relativos al viaje. En las diferentes emisiones del programa el monto ha variado en

función de las becas ofertadas. A continuación, se presenta una tabla con los montos asignados desde el año 2015.

Tabla 2.3

Asignación de montos de beca, número de becas ofrecidas y otorgadas del año 2015 al 2019 del programa BEFRA.

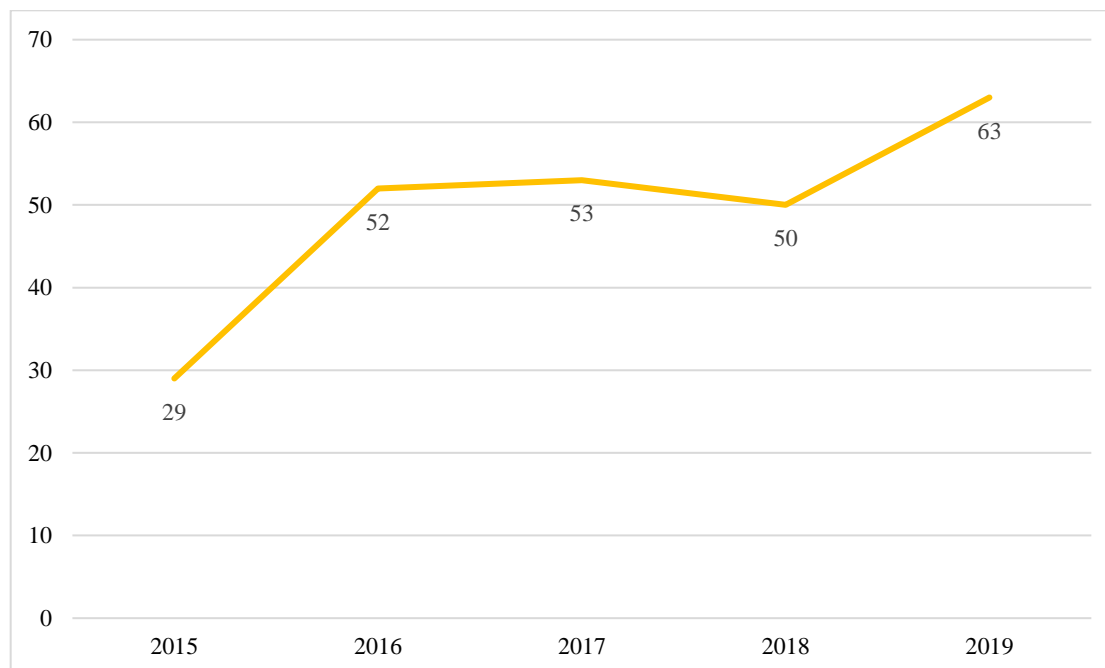
Monto-Número de becas/Año	2015	2016	2017	2018	2019
Monto de la beca	s/d	\$128,500	\$128,500	\$143,000	\$150,000
Número de becas ofertadas	s/d	66	122	75	70
Número de becas otorgadas	29	52	53	50	63

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de SEP-CNBES (2015, 2016, 2017, 2018, 2019) y SEP (2016, 2017a, 2018a, 2019a).

Como se aprecia en la tabla 2.3 para los años 2016 y 2017 los montos de asignación de beca fueron iguales; no obstante, para los años consecuentes aumentó. Para el año 2018 se aumentó la cantidad en \$14,500 pesos con respecto a los años 2016 y 2017, asimismo con respecto a esos mismos años, para 2019, la cantidad incrementó \$21,500 pesos. Asimismo, la cantidad de becas aumentó a casi el doble entre el 2016 y el 2017; sin embargo, fueron otorgadas las mismas que en el 2016. Posterior a 2017, el número de becas ofertadas casi se han mantenidos invariables. Como se observa en la siguiente gráfica, al basarse en los datos se observa que, a pesar de que se han aumentado la asignación económica, así como el número de becas ofertadas, la cantidad de becas otorgadas no ha mostrado un incremento.

Figura 2.1

Número de becas otorgadas anualmente entre 2015-2019 del programa BEFRA.



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en SEP-CNBES (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Sobre el casi invariable aumento de estudiantes normalistas participantes en el programa BEFRA algunos factores como costear de manera independiente cursos de lengua francesa, así como pagar la certificación de dominio tendría un impacto negativo en la cantidad de estudiantes que cumplen con los requisitos de participación. Incluso aunque durante las entrevistas realizadas algunos estudiantes señalaron que sus respectivas normales les habían impartido las clases de francés o les habían ayudado a pagar los cursos de francés, así como la certificación; en la mayoría de los casos los estudiantes tuvieron que absorber estos gastos de manera personal.

Respecto a las IES francesas que han recibido a los estudiantes normalistas se observa la constante integración de instituciones de diverso tipo. En la siguiente tabla se presentan las IES que han participado anualmente en el programa BEFRA.

Tabla 2.4

IES francesas que han recibido estudiantes normalistas anualmente entre 2015-2019

IES receptora/Año	2015	2016	2017	2018	2019
CAVILAM Vichy	s/d				X
ESPE de Bretagne	s/d		X	X	
Universidad de Aquitaine	s/d			X	
Universidad de Bretagne Occidentale	s/d				X
Universidad de Bordeaux	s/d	X	X		X
Universidad de Caen Normandie	s/d		X		X
Universidad Centre Val de Loire	s/d			X	
Universidad de Clermont Auvergne	s/d			X	X
Universidad de Créteil	s/d	X	X	X	
Universidad de Grénoble Alpes	s/d		X	X	X
Universidad de Lille Nord de France	s/d		X	X	X
Universidad de Montpellier	s/d	X	X		X
Universidad de Nantes	s/d		X	X	X
Universidad de Orléans	s/d	X	X		X
Universidad de Poitiers	s/d	X	X	X	X
Universidad de Reims	s/d		X	X	X
Universidad de Toulouse	s/d	X	X		X

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2016, 2017a, 2018a, 2019a).

A pesar de que no se cuenta con la información de las IES que participaron en 2015, se observa que en 2016 únicamente seis universidades admitieron estudiantes normalistas. Al año siguiente, seis universidades y una ESPE se unen a las 6 IES de 2016. Para el año 2018 se integran 3 nuevas universidades y en 2019 se une una universidad y el Centro de Enfoques Vivos de Lenguas y Medios de comunicación (CAVILAM). Aunque en las convocatorias figuran las IES de la tabla 2.4 fue común encontrar en las narrativas de los estudiantes normalistas que en algunas ocasiones asistían a clases a la universidad, así como a la ESPE. Sin embargo, eran diferentes las actividades que realizaban en cada una de ellas. En las ESPE cursaban algunas clases de corte pedagógico, en cambio en las universidades asistían, en la mayoría de los casos, a cursos de perfeccionamiento de lengua francesa.

Para los estudiantes normalistas, el programa BEFRA se presenta como una vía para adentrarse a la historia de sus escuelas. Como lo señala Maud Launay, encargada de cooperación educativa de la Embajada de Francia en México, Francia entabla fuertes lazos con México por razones históricas (TV5 Monde, 2018). Como ha sido

documentado, las escuelas normales se crean en Francia como efecto de la aprobación de la Ley Lakanal a finales de 1794. Al crearse se concibieron como portadoras de la “norma” (Oikión Solano, 2008) o de la “nueva norma” de los regímenes dominantes de Francia desde la Revolución de 1789 (Ávila Carrillo, 2017). Para los estudiantes normalistas, ir a Francia no solamente implica recibir una determinada formación docentes, sino también se ofrece como sendero para indagar sobre su identidad profesional. A este respecto, el comentario de Antonio expresa el pensamiento de otros estudiantes normalistas:

Quise ir a Francia pues porque las normales tienen orígenes en Europa, o sea, las escuelas normales nacen de allá. Entonces quise saber cómo es el sistema educativo francés allá porque se habla mucho de que el nivel académico en Europa es muy bueno. Entonces quería saber si es cierto o no lo que dicen en las noticias, esa fue la decisión. (E-14-Antonio-Fr)

En este sentido, el programa BEFRA además de proporcionar a los estudiantes normalistas el desarrollo de conocimientos y habilidades ante contextos internacionales, les permite cultivar su sentido de pertenencia e identidad normalista. Este aspecto, es quizá una de las más grandes virtudes que ofrece el programa a los estudiantes pues les invita a reflexionar sobre los vaivenes de la profesión docente, así como poner en perspectiva su quehacer como futuros profesores.

2.3 Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire de la OEI

El programa de movilidad Paulo Freire fue aprobado en el marco de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación Cumbre Iberoamericano de Veracruz, en el año 2014, como un instrumento significativo de cooperación sur-sur entre los 23 países miembros de la OEI. El programa Paulo Freire se une al Programa Cumbre Pablo Neruda, así como el Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA) como proyectos de la OEI que se encaminan a generar movilidad internacional tanto de alumnos como docentes.

El objetivo principal del programa Paulo Freire ha sido promover la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras enfocadas al ejercicio de la profesión docente en los niveles inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional (OEI, 2014). En 2015 se implementó la fase piloto del programa teniendo una duración cuatrimestral y un costo aproximado de cuatro millones de dólares estadounidenses (OEI, 2014). No obstante, su fase formal comenzó a partir del año 2016.

El programa Paulo Freire contempla dos programas de movilidad internacional. El primero se denomina “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” (JTB-PF) el cual opera de manera conjunta con la SEP a través de la DGESPE. A través de este programa se ha facilitado la movilidad estudiantil de una gran cantidad de estudiantes normalistas. El segundo programa se denomina “Paulo Freire-María Bertely” el cual se dirige exclusivamente a la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (OEI, 2018). Éste fue creado a mediados del año 2019. Del 2016 al 2018 han participado 16 países con una cobertura total de 487 movilizaciones estudiantiles. Al respecto, México ha participado activamente al enviar al extranjero a 177 estudiantes normalistas. Esta cifra representa el 36% de las movilizaciones efectuadas por el conjunto de los países participantes (Rubio, 2019).

Asimismo, además de ser un proyecto de movilidad internacional, el programa Paulo Freire se presenta como una iniciativa de cooperación técnica y educativa iberoamericana que contribuya a fortalecer las capacidades institucionales y profesionales de los centros educativos al realizar actividades conjuntas, así como compartir prácticas educativas innovadoras (OEI, 2014).

De manera general, el programa Paulo Freire opera gracias a una triangulación estratégica que promueve la participación entre los gobiernos iberoamericanos, instituciones de educación superior y sistemas de formación de profesores en la región. A través de esta coordinación se han llegado a acuerdos que facilitan la certificación académica y garanticen el reconocimiento de las materias, créditos o unidades de aprendizaje cursadas por los estudiantes durante la movilidad internacional (OEI, 2019). El programa cuenta con la Unidad Técnica Paulo Freire (UTPF) entre cuyas funciones se encuentran las de desarrollar las bases conceptuales del proyecto, el establecimiento de

la forma y contenido de los procedimientos para la ejecución de los proyectos de movilidad internacional, así como la promoción y la distribución del material informativo y administrativo del programa (OEI, 2019).

El monto de la ayuda que se proporciona a los estudiantes beneficiados del programa JTB-PF varía en función de los costos de la estancia, así como de las tarifas de vuelos. Sin embargo, de manera oficial la OEI (2014) estimaba un costo de 4,000 dólares estadounidense por movilidad, que debía cubrir gastos de alojamiento, manutención y ayuda para el viaje. El monto originalmente establecido se ha mantenido durante las diversas emisiones del programa. De acuerdo con la convocatoria de participación del año 2018, el monto asignado fue de \$73,400 pesos mexicanos (OEI-SEP, 2018).

Si bien el tema del financiamiento es uno de los principales elementos que permite la consecución de la movilidad internacional no se cuenta con información desglosada que muestre qué porcentaje del recurso económico es aportado por la OEI, por la SEP, por donaciones como la de la AECID o por los gobiernos estatales. Al respecto, es importante destacar que el programa JTB-PF opera de la misma manera que el programa Paulo Freire; sin embargo, el financiamiento es un elemento que los distingue. De acuerdo con la entrevista realizada al funcionario de la OEI, el programa JTB-PF requiere del financiamiento de las secretarías de educación de los estados donde se encuentran las escuelas normales participantes. En cambio, el programa Paulo Freire recibe los recursos directamente de la SEP a través de la DGESE. Es importante hacer hincapié en este dato pues durante la realización de esta investigación se identificaron algunos casos de estudiantes normalistas que habían sido seleccionados para realizar movilidad; no obstante, ante la falta de presupuesto estatal su movilidad fue pospuesta o, en su defecto, cancelada.

De acuerdo con la información proporcionada por la OEI (2019), el tiempo formativo se sitúa en torno a un periodo de un cuatrimestre, aunque como lo muestran las narraciones de los estudiantes normalistas entrevistados, la duración de la movilidad variaba en función de los calendarios escolares de las universidades receptoras. En este sentido, para estudiantes como Sarah, la estancia de movilidad presentó algunos inconvenientes.

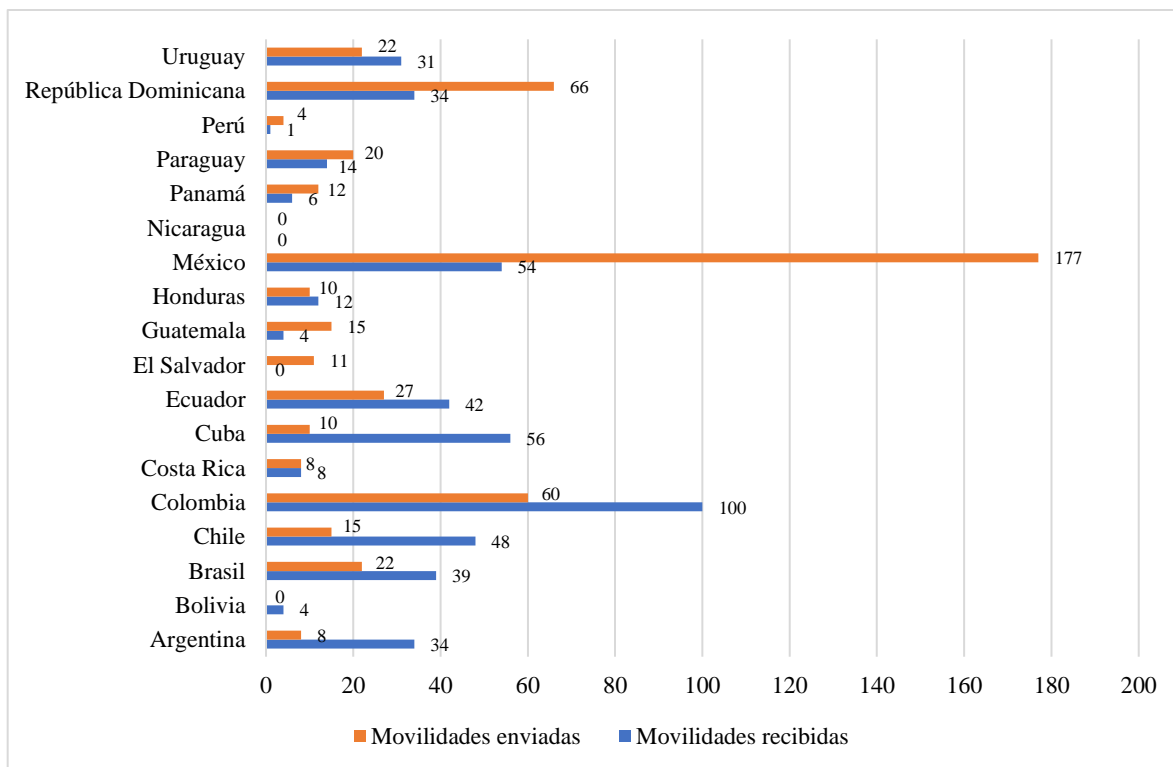
[...] iniciamos el semestre aquí en Tijuana, después nos fuimos a Brasil y para concluir nos tuvimos que regresar. Entonces ni allá vimos ni el principio ni el final [de las clases] y acá llegamos y teníamos que ponerle un final a todo. Entonces era como difícil tener...mezclar todas las cosas: los que aprendí aquí, lo que aprendí allá, lo que volví a aprender, lo que me están solicitando aquí. Creo que hubo este problema porque estuvimos casi tres meses en Brasil, no un semestre completo (E-03-Sarah- JTB/PF).

Como se muestra con el comentario anterior, para Sarah la movilidad fue reto por la diferencia de calendarios escolares entre ambas instituciones, así como por la corta duración. Si bien este tipo de desajustes provocaron interrupción en el funcionamiento y, consecuentemente, en el alcance de los objetivos es posible que se modifiquen en función de evaluaciones posteriores que tomen en cuenta aspectos como los que proporciona este trabajo de investigación.

Tendencias de movilidad

Aunque en un principio se tenía contemplada la participación de nueve países miembros de la OEI en el programa Paulo Freire (SEP, 2018b), paulatinamente se fueron integrado otros países miembros. Como se indica en la “Evaluación Paulo Freire” desde el 2016 cuando se creó el programa hasta el 2018 se han incorporado 16 de los 23 países miembros de la OEI (Rubio, 2019). A continuación, se presenta una gráfica que muestra la tendencia de movilidad enviada y recibida entre 2016 y 2018.

Figura 2.2 Movilidad estudiantil enviada y recibida entre 2016 y 2018 del programa Paulo Freire.



Nota. Fuente: Elaboración propia con datos de Rubio, C. (2019). *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*. Madrid: OEI.

Como se observa en la figura 2.2, de entre los países miembros participantes México se posiciona como uno de los países miembros de la OEI que envió más estudiantes normalistas al extranjero, seguido por República Dominicana (66) y Colombia (60). En lo que respecta a la cantidad de estudiantes extranjeros que se reciben en el país, la cifra muestra una baja capacidad de captación de estudiantes extranjeros.

Si bien la cifra de México repunta en participación de estudiantes normalistas en el programa de movilidad, la movilidad estudiantil se concentra en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay (Rubio, 2019). A continuación, se presenta una tabla con la cantidad de movilidad que México envió y recibió en el periodo 2016-2018.

Tabla 2.5 Movilidad cruzada entre los 16 países participantes del programa Paulo Freire entre 2016 y 2018

País	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	Rep. Dom.	Uruguay	Total envío		
Argentina							8															8	
Bolivia																							0
Brasil	1			10	4	3	1						1			1	1						22
Chile			2		7						4		2										15
Colombia			12	14		5		3				10				5				11			60
Costa Rica					8																		8
Cuba													6								4		10
Ecuador	10			6									8								3		27
El Salvador		3					4														4		11
España																							0
Guatemala				4	1		3					2				3					2		15
Honduras				2	8																		10
México	23		23	4	18		32	26							5	5				10	31		177
Nicaragua																							0
Panamá					5								7										12
Paraguay		1		3	15								1										20
Perú				4																			4
Portugal																							0
Rep. Dom.					31		5	13					16		1								66
Uruguay			2		3		3						13										22
Total recepción	34	4	39	48	100	8	56	42	0	0	4	12	54	0	6	14	1	0	34	31		487	

Nota. Fuente: Tomada de Rubio, C. (2019). *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*. Madrid: OEI (p.23).

Como se presenta en la tabla 2.5, México se distingue por ser el país que envía más estudiantes de movilidad del conjunto de países participantes. Sin embargo, como se señala previamente, de los 177 estudiantes de movilizaciones que México envió entre 2016 y 2018, los países destino se concentraron mayoritariamente en naciones como Cuba con 32 movilizaciones (18%), Uruguay con 31 (17.5%), Ecuador con 26 (15%), Brasil con 23 (13%), Argentina con 23 (13%) y Colombia con 18 (10%) (Rubio, 2019). A pesar de la gran presencia de estudiantes normalistas en el extranjero, se observa que México no atrajo una cantidad similar de estudiantes internacionales. En los tres años que abarcan el reporte presentado por la OEI, únicamente se reporta la llegada de 54 estudiantes a escuelas normales mexicanas.

Durante la entrevista realizada al funcionario de la OEI se destacó la dificultad de enviar estudiantes normalistas a algunos países miembros. Entre los factores que impedían la movilidad internacional se mencionaron los relativos a aspectos de financiamiento, educativos, así como políticos. No obstante, también destaca el hecho de

que en cierta parte los países participan en los programas de movilidad motivados por cierto interés. Respecto a los problemas de financiamiento destaca que, debido a la baja asignación presupuestaria, los países prefieren no enviar a sus estudiantes de movilidad, por lo cual tampoco se encuentran obligados a ser países receptores. En lo relativo al aspecto educativo, se identifica la dificultad para coordinar los calendarios escolares de las escuelas normales con los periodos de inicio de clases de las IES extranjeras. Con relación al plano político, se evidenció que la existencia de problemas internos en algunos países frenó la decisión de enviar estudiantes normalistas, como en el caso de Nicaragua —ante los enfrentamientos entre civiles y el gobierno del presidente Daniel Ortega— o Bolivia, tras la declaración del gobierno interino de Jeanine Áñez.

Conclusiones

De manera general, los programas de movilidad internacional se presentan como herramientas que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y experiencias educativas en diferentes latitudes. Como se ha mostrado, a través de diferentes planes y programas educativos se ha pretendido reencaminar las actividades y funciones de las escuelas normales hacia dinámicas similares a las de otras IES públicas. A este respecto, se observa que la movilidad internacional ha estado ausente en los documentos rectores que guían las actividades de las escuelas normales. Sin embargo, se evidencia la gestión de escuelas normales del país para construir senderos que fomentan la cooperación académica con IES extranjeras. Aunque las intenciones habían sido buenas, escapaban de los programas y planes rectores de las escuelas normales.

Aunque se muestran ejemplos institucionalizados de estancias de movilidad internacional, como el caso del proyecto INTERJOM, es posible pensar en la movilidad internacional de estudiantes normalistas como una actividad formal a partir de la firma del convenio firmado entre Francia y México en 2015. Posteriormente, se fueron implementando proyectos de movilidad en cooperación con organismos internacionales. Con la puesta en operación de ambos proyectos de movilidad, fue permeando a los planes y programas de mejora de escuelas normales la idea de contar con cuadros

docentes que al igual que los estudiantes de otras IES públicas accedieran a este tipo de experiencias educativas.

El programa BEFRA se presenta como una herramienta de fomento de cooperación educativa entre México y Francia, así como el medio que pone en interacción recíproca a estudiantes mexicanos y franceses en torno a prácticas docentes educativas. Si bien desde 2015 hasta la fecha el programa ha experimentado mejorías en términos de financiamiento y número de becas asignadas, la participación de estudiantes normalistas no ha incrementado. Algunos requisitos se han flexibilizado con una posible intención de robustecer la cantidad de estudiantes. El nivel de dominio del francés se ha flexibilizado en una apuesta tentativa de ampliar el espectro de estudiantes; sin embargo, se hace en detrimento de la principal herramienta de interacción. Como se señala en el capítulo, el programa BEFRA se ofrece como una posibilidad de experimentar la docencia desde otra mirada, no obstante, otra de sus más grandes virtudes radica en acercar a los normalistas a los orígenes de su profesión, fomentándoles la identidad que les permita repensar su quehacer profesional. No obstante, aunque en las narrativas de los estudiantes normalistas aparece un interés por adentrarse en la identidad normalista, para llegar a estudiarla de manera profusa se requiere analizar los datos con otra metodología y a la luz de otras preguntas de investigación.

En lo que respecta al programa JTB-PF, al igual que el programa BEFRA, se muestra como un recurso de la internacionalización de la educación superior que encamina a los estudiantes normalistas a contextos educativos internacionales. El programa JTB-PF al operar en colaboración con la OEI permite la construcción de una red más amplia de interacción con países iberoamericanos, en donde los problemas que enfrentan los sistemas educativos de estos países son similares a los de México. Este aspecto, contribuye a que los estudiantes normalistas piensen el oficio del docente desde problemáticas correspondientes a la región iberoamericana e internacional.

Como se desarrolla en el capítulo, gracias a la forma institucional como se ha estructurado, el programa de movilidad JTB-PF fortalece la redistribución geográfica de los intercambios estudiantiles hacia regiones del sur latinoamericano. Además, al ser diseñado como un programa dirigido a estudiantes que se desarrollarán en el campo de la educación, se presenta como un programa innovador en el que la movilidad no es un

fin en sí misma, sino como destaca Didou (2017) sobre los retos de los programas de movilidad, es un “medio para mejorar el perfil de competencias y habilidades de los estudiantes” (p. 33).

Capítulo 3. “¡Ay!, ¿investigar?, ¡qué aburrido!”. Aspiraciones

Este capítulo tiene como finalidad (re)construir las aspiraciones educativas de los estudiantes normalistas tras concluir la movilidad internacional en Francia o en algún país de América Latina. Este capítulo consta de dos secciones y un apartado de conclusiones del capítulo.

En la primera sección, “Aspiraciones: componentes y construcción”, se inicia por distinguir a las aspiraciones de las expectativas, delimitando el alcance de este trabajo al centrarse en las primeras. Posteriormente, se plantean los elementos que conforman a las aspiraciones (Hart, 2016), se retoma el concepto de ventana de aspiraciones (Ray, 2002) como eje que coadyuva a analizar la construcción de éstas. Asimismo, se presentan datos socioeconómicos de las familias de los estudiantes normalistas. Tener esta información ayuda a identificar las condiciones económicas y educativas desde las que parten para plantearse determinadas aspiraciones educativas. En la segunda sección, “Aspiraciones educativas”, se retoman dos aspectos que aparecen frecuentemente en las narraciones de los estudiantes entrevistados. Por una parte, el interés por concluir su licenciatura con una tesis de investigación y, por otra, continuar con estudios de posgrado. En ambos casos, el común denominador de la aspiración educativa es la investigación o temas relacionados a ésta. Se evidencia que, para algunos estudiantes normalistas, cursar un posgrado es una vía de perfeccionamiento de las habilidades de investigación aprendidas en sus normales y de los conocimientos educativos adquiridos en el extranjero. Finalmente, en las conclusiones se ofrecen algunos hallazgos relevantes del capítulo.

3.1 Elementos y construcción

Al hacer una revisión del estado de la cuestión, se ha observado la recurrente y arbitraria utilización conceptual de aspiraciones y expectativas para referir a un conjunto de actividades que acontecerán en el futuro. Aunque el elemento común entre aspiraciones y expectativas sea que ambas remiten a la realización proyectiva de acciones, existe un matiz entre éstas. Las aspiraciones constituyen objetivos o propósitos anticipados que motivan acciones o sugieren una intención de actuar para alcanzarlos (Moreno-Sánchez, Martínez, Maldonado, & Rodríguez, 2017). En cambio, las

expectativas son el resultado de cálculos racionales (Breen & Goldthorpe, 1997) o “interiorizaciones en el habitus de las probabilidades objetivas de tener éxito” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 210).

Asimismo, desde la perspectiva de Appadurai (2004) existe una diferencia entre aspiraciones y expectativas. A las primeras las define como afirmaciones de voluntad y exposiciones de lo deseable; son un marco de orientación conductual, es decir, lo que el sujeto está dispuesto a hacer para que eso ocurra. Con respecto a las expectativas, para Appadurai se trata de juicios acerca de lo que probablemente acontezca tomando en consideración las circunstancias actuales de los sujetos.

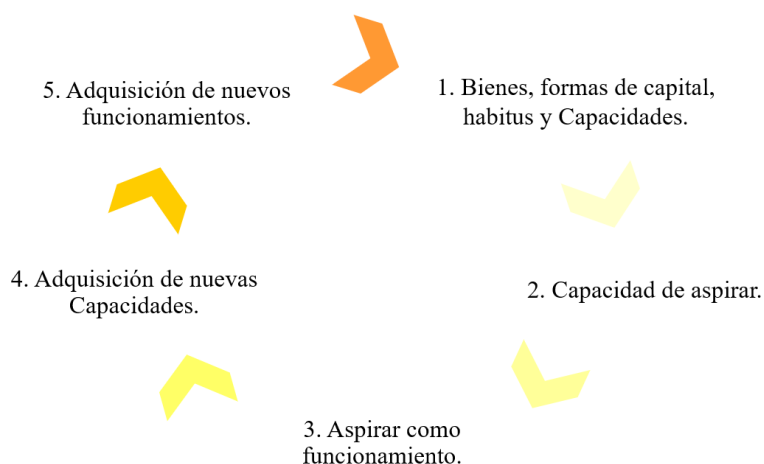
En síntesis, las aspiraciones son ideales que se persiguen. Al ser planteamientos idealizados se omite la distancia temporal o la cantidad de recursos que separan al sujeto de su objetivo. De igual manera, por ser acciones proyectivas no es posible determinar si serán realizadas por los sujetos o si al ser realizadas serán como originalmente se habían imaginado. En cambio, las expectativas atienden a la puesta en marcha de los deseos tomando en consideración un amplio espectro de variables racionales como las económicas, las sociales o las personales.

Al centrarse en las aspiraciones, se pretende (re)construir los intereses educativos que tuvieron los estudiantes normalistas al regresar de la movilidad internacional. Al tomar como objeto de estudio las aspiraciones de los estudiantes normalistas no se indaga sobre cuáles de éstas tomarán un curso más sólido, hasta donde llegarán o qué recursos se emplearán para conseguirlas; si se realizara se entraría en el terreno de las expectativas. En otras palabras, este capítulo se enfoca en identificar los elementos que ofreció la movilidad internacional para que los estudiantes normalistas construyeran aspiraciones que anteriormente no habían considerado debido a carencias de corte educativo o familiar.

Para (re)construir las aspiraciones de los estudiantes normalistas es necesario identificar las condiciones materiales, así como los contextos que los rodean y desde los cuales parten. De acuerdo con Hart (2016), construir aspiraciones es la parte inicial de un proceso cíclico más amplio. Como se observa en la figura 3.1, Hart (2016) plantea la necesidad de contemplar un conjunto de elementos que conduzcan a la creación de aspiraciones.

Figura 3.1

Proceso de transformación de aspiraciones en capacidades y funcionamientos propuesto por Hart (2016).



Nota. Fuente: Tomado de Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. (p. 330).

Los cuatro elementos que Hart (2016) considera para analizar la construcción de aspiraciones son: 1) bienes: los cuales remiten a elementos materiales; 2) formas de capital que posee un sujeto: cultural, económico, político y social, 3) el habitus al que se está expuesto: “disposiciones durables y transferibles que integran experiencias compartidas” (Bourdieu, 1998, p. 54), las cuales estructuran percepciones, apreciaciones y acciones y 4) las capacidades (del inglés *capabilities*) —propuestas por Nussbaum (2012) y Sen (2000) — que se pueden seleccionar: i) vida, ii) salud física, iii) integridad física, iv) sentidos, imaginación y pensamiento, v) emociones, vi) razón práctica, vii) afiliación, viii) otras especies, ix) juego y x) control sobre el propio entorno.

Como se ha planteado anteriormente, las aspiraciones son disposiciones complejas que se nutren de múltiples variables (Hart, 2016). No obstante, para entender las aspiraciones de los estudiantes e identificar cambios es necesario virar la mirada hacia un concepto que las encuadre. Al respecto, se alude a Ray (2002) al utilizar su “ventana de aspiraciones”. Ésta se forma desde el mundo cognitivo individual, desde una zona en donde se localizan sujetos “similares” o cuyas acciones resultan alcanzables. En concordancia con los señalamientos de Appadurai (2004) y Hart (2016), Ray (2002) establece que cada individuo extrae sus aspiraciones de las vidas, logros e

ideales de aquello que existen en su vida cotidiana, en su marco referencial o en su ventana cognoscitiva. En este sentido, la movilidad, al exponer internacionalmente a los estudiantes normalistas a diferentes ambientes escolares y profesionales, les permite comparar trayectorias de estudiantes y docentes para construir determinadas aspiraciones. Como menciona Ray (2002), los individuos usan a sus pares para construir aspiraciones pues éstos les sirven como indicadores para determinar el grado o la medida en que los resultados que esperan alcanzar son determinados por acciones propias o de terceros.

Como se señala en párrafos anteriores, este capítulo se centra en (re)construir las aspiraciones educativas de los estudiantes normalistas pues el objetivo no es determinar si éstas se cumplirán, en qué punto encontrarán su límite o qué cantidad de esfuerzo, tiempo, dinero, dedicación o agencia requerirán. En este sentido, se ha tomado en consideración dos de los cuatro elementos de Hart (2016) sobre la construcción de aspiraciones: las formas de capital y el habitus de los estudiantes. De manera particular, para el análisis se toma en consideración el capital cultural y el capital económico. No obstante, no se contempla el capital político ni el social. En el mismo sentido, no se ha recurrido a los bienes ni a las capacidades porque dicha información no integra el referente empírico de la investigación.

3.2 Aspiraciones educativas

El impacto que tuvo la movilidad internacional para los estudiantes normalistas en la construcción de ventanas de aspiraciones se encuentra estrechamente relacionado con el planteamiento de Hart (2016) sobre los tipos de capital con que se cuenta, así como por el habitus en el que están inmersos los sujetos. Sin lugar a duda, la estancia en el extranjero benefició tanto a los estudiantes que parten de condiciones desaventajadas como aquellos en una posición familiar más acomodada. El alcance que tuvo la movilidad en los estudiantes se vio afectada por su condición socioeconómica familiar, las actividades desarrolladas en cada programa de movilidad, así como la interacción que tuvieron con estudiantes, docentes y el acceso a diversos materiales educativos.

En particular, se observa que las características de cada programa de movilidad tuvieron una incidencia contundente en la construcción de ventanas de aspiraciones

educativas. En este sentido, para los estudiantes que participaron en el programa JTB-PF, se evidencia una marcada tendencia hacia la investigación. La construcción de esta aspiración entre determinados estudiantes de este grupo es mayor si se considera que vienen de contextos familiares desaventajados. En cambio, para los estudiantes del programa de becas en Francia se identifica un deseo por proseguir estudios de posgrado en México o en el extranjero. No obstante, algunos de los estudiantes normalistas del programa JTB-PF comparten el interés de este último grupo por continuar estudiando un posgrado.

3.2.1 Interés por la investigación

Mario vive en La Zacatecana, en el estado de Zacatecas. Su familia está integrada por sus padres, dos hermanos y una hermana. Su hogar es sostenido por el ingreso de sus padres —ambos con escolaridad básica— que en promedio es de 6,500 pesos mensuales. Mario se siente orgulloso de ser la primera generación en su familia que cursa estudios profesionales. Cuando se le entrevistó cursaba el último semestre de la licenciatura en educación primaria. A punto de egresar, se encontraba entusiasmado por poner en práctica los conocimientos que había adquirido a lo largo de sus estudios en la normal. El deseo de ser responsable de un grupo de estudiantes se avivó durante su estancia en Corrientes, Argentina en donde además de tener a cargo a un pequeño grupo de niños con capacidades especiales, asistió a clases en el Instituto Superior de Formación Docente "Dr. Juan Gregorio Pujol".

Sin embargo, no solamente impartir clases le resultaba emocionante. Para Mario, realizar investigación había sido un tema que no dejaba de pensar como una actividad profesional o paralela a la docencia. Aunque había tomado algunas clases sobre investigación —las cuales se enmarcan en el curriculum y el perfil de egreso de su licenciatura— nunca había estado en contacto con un grupo de investigación, no había trabajado con un corpus empírico ni había tenido tutores que le mostraran cómo se realiza investigación.

Al igual que Mario, Jessica se encuentra en condiciones sociales, económicas y educativas similares. Su mamá es ama de casa y su papá se dedica al comercio, ambos tienen estudios secundarios. Sin embargo, el camino de Jessica ha tomado una

trayectoria distinta. Está a punto de egresar de la licenciatura en educación preescolar. Jessica es la primera integrante de la familia en cursar estudios profesionales. Un lunes de honores a la bandera, escuchó en los altavoces del patio de ceremonias de su normal sobre un programa de becas de movilidad internacional. Igualmente, oyó que otras compañeras habían participado. La voz de la directora en el altavoz no dio más información. Desde ese día, Jessica comenzó la búsqueda de los requisitos y de las fechas de publicación de la convocatoria de movilidad. No tardó mucho en encontrar que el programa de becas de movilidad era impulsado por la SEP en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos y que se apoyaba a los estudiantes con una beca económica para que viajaran al extranjero. Meses después, Jessica cambió su hogar en Villahermosa, Tabasco por la convivencia en el hogar de una docente en Manta, provincia de Manabí a 420 kilómetros de Quito, Ecuador.

Al llegar a la Facultad de Ciencias en la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Jessica descubrió un espacio educativo radiante por las clases a las que asistía, por la biblioteca y los laboratorios. Sin embargo, quedó impresionada por los espacios y materiales disponibles para hacer investigación, así como por la cantidad de docentes universitarios dedicados a estar labor. Aunque Jessica sabía que la habilidad para investigar se contemplaba en el perfil de egreso de su licenciatura y que previamente había cursado materias relativas a la investigación, la consideraba como una actividad tediosa, sin un fin específico. No obstante, durante su movilidad realizó el análisis de un estudio de caso sobre la educación infantil, el cual la aproximó a la investigación; actividad ajena, hasta ese momento, a su vida profesional.

La movilidad internacional tuvo un impacto considerable en la construcción de aspiraciones educativas en los estudiantes normalistas. No obstante, ese impacto no fue similar para cada uno de ellos. La importancia de la construcción de esas aspiraciones se amplifica si se toma en consideración sus heterogéneas características socioeconómicas de origen. En este sentido, se identifican dos grupos de estudiantes. El primero se integra por aquellos cuyo ingreso del hogar se encuentra en los deciles intermedios, con padres cuya escolaridad es básica —completa o interrumpida— o técnica, menor remuneración económica y escasos antecedentes de viaje, como en el caso de Mario y Jessica. En el segundo grupo se ubica a aquellos que, a diferencia del primero, al momento de realizar

la movilidad internacional partían de condiciones más aventajadas: provenientes de deciles de ingreso alto, hijos de padres con escolaridad superior y empleos más remunerados, así como con antecedentes de viajes dentro del país y al extranjero. A continuación, en comparación de la narrativa de Mario y Jessica, la historia de Esther y Cecilia permite distinguir las condiciones socioeconómicas familiares desde las cuales parten para construir aspiraciones.

Esther vive en Parras de la Fuente, Coahuila. Realizó movilidad internacional en la *Universidade Federal da Grande Dourados*, al sureste de Brasil en el estado de Mato Grosso del Sur, a 1,100 kilómetros de Brasilia, la capital brasileña. Al momento de viajar al extranjero se encontraba por terminar la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Oficial Dora Madero. Esther recuerda haber querido dedicarse a la docencia porque desde que era pequeña ayudaba a sus compañeros a aclarar sus dudas de asignaturas como matemáticas o español. De igual manera, el anhelo de ser docente fue avivado por sus papás quienes, casi de manera simultánea a ella, concluyeron sus estudios profesionales. Su mamá, egresada normalista, es docente en una secundaria; su papá, docente de ciencias sociales en otra institución. Aunque en un principio Esther pensaba que la movilidad internacional tendría en ella un efecto a nivel personal, resultó que le ayudó a confirmar algunos intereses educativos que previamente tenía, entre ellos su inclinación por la investigación. El hecho de que sus papás le sugirieran lecturas centradas en redacción académica, textos científicos o, de manera particular, que su mamá le compartiera algunas lecturas sobre investigación educativa le ayudó a generar un interés específico por esta disciplina. Sus padres le proporcionaron algunas nociones de investigación, en su escuela normal le enseñaron de manera teórica la investigación y la movilidad internacional, a través de las clases o del grupo de investigación, le confirmó ese gusto.

Un lunes por la mañana, Cecilia llegó a clases a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Era el primer día de los cuatro años que tenía por delante de la Licenciatura en Educación Primaria, la invadía la duda sobre cómo sería la vida escolar, acerca de quiénes serían sus compañeros o si los docentes serían muy exigentes. Sin embargo, al menos, algo tenía claro: quería enseñar a leer y a escribir a los niños, dominar el tema. Su deseo de mostrar a otros niños el mundo codificado que

se encierra en los libros fue propiciado en gran medida por la dedicación con la que su mamá le leía cuentos. Cecilia creció influenciada por diversas referencias educativas. Su mamá, egresada normalista, posee una maestría en investigación educativa y dos licenciaturas: educación primaria y educación especial. Asimismo, al igual que Cecilia, su hermana mayor estudió la Licenciatura en Educación Primaria. Para Cecilia, fue de gran ayuda tener en casa a quien recurrir cuando tenía dudas educativas, para pedir sugerencias de lecturas que le ayudaran a profundizar en temas educativos o simplemente conversar sobre la educación en México. En particular, Cecilia recuerda las palabras que le dijo su mamá antes de que se fuera del país: “Aprende mucho, observa cómo se imparte la educación en Cuba, sé muy curiosa”. Cecilia se alejó de su familia durante casi tres meses, realizó una estancia en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en La Habana, Cuba en donde, según mencionó en su entrevista, cada que estaba en clase de investigación recordaba con mucho cariño a su mamá.

Elaborar una propuesta de investigación es el elemento que antecede la marcada tendencia de los estudiantes del programa iberoamericano JTB-PF hacia la aspiración de vincularse con prácticas relacionadas con la investigación. Como se indica en la tabla 2.2 del capítulo 2, uno de los requisitos para participar en la movilidad a nivel Iberoamérica consistió en entregar un proyecto preliminar de investigación que debió ser desarrollado durante la estancia. En el capítulo 2 se ha mencionado que las escuelas normales enfrentan problemas relacionados con los recursos materiales y humanos requeridos para llevar a cabo investigación. Asimismo, se ha señalado que, a pesar de sus carencias, sí cuentan con una disposición curricular que acerque teóricamente a los estudiantes normalistas a la investigación. En este sentido, es posible pensar que en lo que concierne al aspecto curricular, los estudiantes de ambos programas parten de una base teórica común sobre la investigación, por lo cual decidir participar en el programa JTB-PF presentando un proyecto de investigación parte de una decisión influenciada por cómo se piensa la investigación de manera personal. Al respecto, Mario, cuya narrativa se presentada al inicio de esta sección presenta su viaje a Argentina, comentó:

[...] cuando yo me iba a ir [de movilidad], desde luego que yo llevaba un proyecto de investigación bien definido porque ese proyecto me permitió el

identificarme qué iba a hacer yo en Argentina, el decir: ‘Voy a realizar investigación porque es importante hacer la comparación de lo que pasa en el otro país’ [...]. (E-11-Mario-JTB/PF).

Su narrativa contrasta con la de Mónica, cuya movilidad fue en Francia, quien al respectó señaló:

Yo no apliqué a la otra beca [JTB-PF] porque implicaba hacer un proyecto y por requerir un poquito más de esfuerzo que el solo hecho de saber un idioma...que bueno, eso [saber una lengua extranjera] de por sí es un esfuerzo, pero pues la coordinación y el trabajo extra que tienes que hacer en un proyecto de investigación pues no es tan atractivo, además de que te lleva tiempo. Por eso yo creo que [el programa JTB-PF] no fue atractivo para mis compañeros normalistas. (E-06-Mónica-Fr)

La redacción de una propuesta de proyecto permite que —antes de salir del país— los estudiantes del programa JTB-PF se planteen interrogantes sobre su labor docente o problemas relacionados a ésta. Esta noción preliminar de investigación que se vio reforzada durante la movilidad con clases específicas sobre investigación, participando en grupos de investigación o al tener acceso a materiales como revistas indexadas, a un amplio acervo bibliográfico actualizado de las IES iberoamericanas. Estos elementos conforman el capital y el habitus (Hart, 2016) desde el cual parten los estudiantes para construir su ventana de aspiraciones enfocada a la investigación.

Sin embargo, otro componente que incide en el deseo de realizar investigación se encuentra al observarla como un área que trasciende el aspecto curricular, que no se constituye únicamente por materiales o explicaciones teóricas. Al contrario, la investigación se contempla como un campo dinámico de prácticas en donde existe un capital común el cual se encuentra codificado y que requiere de preparación para apropiarlo. Como lo recuerda García Canclini (2004), en el campo científico se observan dos posiciones: la de aquellos que detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo.

En este sentido, se observa que los estudiantes normalistas de movilidad en Iberoamérica al observar las actividades, las actitudes, y las búsquedas que realizan los investigadores desean ser parte de ese campo dinámico de prácticas, del lenguaje que se

emplea e igualmente de “las solidaridades y las complicidades que se afirman hasta en los antagonismos” (Bourdieu, 2008, p.151). En cambio, como se mostrará más adelante, aunque los estudiantes normalistas que realizaron movilidad en Francia redactaron un trabajo final donde comparaban alguna temática del sistema educativo mexicano y francés no lograron acceder a ese campo de la investigación. Al respecto, se anticipa la dificultad de ingreso a la investigación como campo por contar con un dominio básico del francés técnico en educación, por la ausencia de clases enfocadas a la investigación, así como por asistir a clases de maestría cuando ellos todavía se encuentran cursando la licenciatura en México.

Como lo recuerda Ray (2002), la ventana de aspiraciones se forma desde el mundo cognitivo individual, desde los logros e ideales de aquellos individuos que se perciben como similares o alcanzables. Se parte desde esta perspectiva para justificar que los estudiantes al estar en constante interacción con docentes, investigadores, estudiantes e igualmente materiales observan las actividades de investigación. Sin embargo, también construyen el deseo de ingresar al campo de la investigación.

En consonancia con lo anterior, se muestran las narraciones de los estudiantes para quienes la investigación tomó un sentido particular al estar expuestos tanto a ciertos capitales, como a un habitus practicado en la investigación. En este sentido, como se señala en los testimonios iniciales, se señala la narración de Jessica quien al respecto comentó:

Me quiero volver una docente-investigadora, investigar [...] ese fue uno de mis propósitos después de la movilidad, seguir investigando porque yo la investigación antes de la movilidad la tomaba así: ‘¡Ay!, ¿investigar?, ¡qué aburrido!’ , porque en la normal casi no nos enseñan los profes, pero ya luego con la movilidad con las clases que me dieron me di cuenta que no, que es muy importante investigar y más para la docencia, o sea, ser docentes investigadores, yo dije: ‘Con una ponencia o con un artículo puedo realizar el impacto que tuvo la movilidad en mí’. (E-18-Jessica-JTB/PF)

Como se plantea en la narración inicial de Jessica, al realizar un estudio de caso sobre la educación infantil, además de ser tutorada por un investigador y vivir con una

investigadora logró suplir algunas falencias de investigación. En el capítulo 2, se han mostrado la carencia de recursos materiales y humanos con los que en su mayoría operan las escuelas normales. En este sentido, para estudiantes como Jessica venir de un hogar desaventajado y no encontrar cobijo en su escuela normal resulta de gran impacto cómo las prácticas educativas realizadas en el extranjero tuvieron un impacto significado para construir aspiraciones.

El caso de Jessica, al igual que el de Mario, es contundente pues como se ha mostrado en el capítulo 2, sus padres cuentan con escolaridad básica, además de que su ingreso del hogar se ubica en el segundo decil. Aludiendo al capital cultural y al capital económico planteados por Hart (2016) para construir aspiraciones, se observa que, en el caso de Jessica, el bajo ingreso económico es un factor familiar que condiciona la adquisición de materiales que le permitan integrar una ventana de aspiraciones más amplia.

Al respecto, Jessica señaló no tener internet en su hogar, asimismo reportó contar con una pequeña biblioteca de entre 11 y 50 libros de consulta. Appadurai (2004) considera que las nuevas tecnologías digitales e Internet han ayudado a los individuos a pensarse de manera diferente pues al incidir en la imaginación se aumentan las aspiraciones. No obstante, resalta que, incluso para Jessica, el acceso a internet como puerta de acceso a formas más amplias de conocer aquello que se encuentra al margen de su vida cotidiana está fuera de su alcance. De tal modo que, al ser expuesta ante un contexto educativo internacional de corte universitario, Jessica siente interés y curiosidad hacia aquello que ante sus ojos es nuevo. En consecuencias, Jessica construye una ventana de aspiraciones más amplia en el área de la investigación, así como el deseo de ser parte de ese campo.

Para Judith, la movilidad trajo descubrimiento de temas nuevos, pero también la oportunidad de ser tutorada por investigadores. Judith se ubica en el decil cinco, su mamá es egresada de una escuela normal, en su hogar tiene entre 101 y 200 libros y cuenta con internet. No obstante, como lo señalan Lareau & Horvat (1999), el acceso y la activación del capital familiar varía entre los individuos, las diversas formas de capital no inciden en los sujetos de manera automática ni está garantizada. En este sentido, se podría pensar que, al tener una mamá normalista, Judith parte de su capital cultural

incorporado; sin embargo, como lo menciona Bourdieu (1979), el capital incorporado no se transmite por el don o la herencia, éste se paga con lo más valioso que tiene un ser humano: el tiempo. En consecuencia, Judith necesita trabajar de manera personal para apropiarse de ese capital. Al respecto Judith señaló:

[En Colombia] algunos investigadores me ayudaron con algunos temas, con información, con apoyo [...] como a darme también orientación sobre lo que quería hacer. Entonces, me ayudaron a darle rumbo a lo que quería hacer, tuve acceso a docentes-investigadores, los [investigadores] que me ayudaron no estaban tan inmiscuidos en la docencia como yo de educación primaria, era más bien hacia la investigación, la creación de proyectos sociales y la transformación. Entonces pues todo eso me motivó a seguir interesándome por la investigación, a no sentirme tan perdida. (E-13-Judith-JTB/PF).

La narración de Judith muestra el apoyo que recibió por parte de los investigadores colombianos para orientar su trabajo de investigación que quería desarrollar. En este sentido, se evidencia que en el caso de Judith la tutoría que recibió fue el aliciente que necesitaba para no descartar la idea de dedicarse a la investigación pues, como ella lo menciona, “se sentía perdida”.

El caso de Alicia no dista mucho del de Judith en términos de condiciones socioeconómicas y de escolaridad familiar. De entre los 26 estudiantes normalistas entrevistado, ocho dijeron que algunos de sus padres eran egresados normalistas. Tal es el caso de Alicia: su papá es docente egresado de una escuela normal, su ingreso del hogar se ubica en el decil seis, realizó movilidad en Argentina, en su hogar tiene entre 101 y 200 libros, así como acceso a internet. No obstante, Lareau & Horvat (1999) plantean que incluso aunque se disponga de una serie de capitales no se generan de manera automática. Asimismo, cabe la posibilidad de que los recursos a los que se tiene acceso no satisfagan intereses particulares. En este sentido, a pesar de que Judith tiene a su alcance libros, éstos no contienen el tema que le interesa. Lo mismo sucede con su padre quien al ser docente normalista no está obligado a conocer los debates, los temas o los problemas de diversas áreas educativas. El valor que Alicia otorga a la movilidad internacional en términos de investigación se centra en dar solución a los problemas

mencionados: tener acceso a una diversidad de materiales, así como a las explicaciones y discusiones planteadas por los docentes. Al respecto, señaló:

[...] lo que ocurre es que un tema que en específico llamó mucho mi atención fue que la maestra de lengua mencionaba las neurociencias como una base teórica. De hecho, mi trabajo final de tesis de la carrera toca ese tema. Ya lo había escuchado, pero no conocía bibliografía acerca de ese tema [...] entonces ese libro me lo traje a México, le saqué copias, me lo traje a México y ese va a ser... pues me amplió el panorama para elaborar mi tesis y más o menos conocer en qué consisten las neurociencias y cómo podría verse como base teórica (E-17-Alicia-JTB/PF).

El caso de Alicia muestra que incluso aunque en casa se tengan materiales o se cuente con padres normalistas, se requiere que los estudiantes trabajen su capital incorporado. Si bien es importante la disposición de recursos materiales y humanos con los que se cuenta en casa, en ocasiones éstos no se encuentran a la entera disposición de los estudiantes por no ser actualizados en el caso de los materiales o desconocer del tema, en el caso de los padres normalistas. Tener clases específicas de investigación además de acercar a los estudiantes al intercambio de ideas, les ofreció la posibilidad de identificar bibliografía actualizada sobre temas educativos específicos. Estos últimos dos elementos puestos en relación interesaron a alumnos como a Alicia pues se percibe la investigación como una actividad enriquecedora compuesta por diversas actitudes y prácticas, es decir, la investigación vista como un campo. Al ampliar su mundo cognoscitivo de investigación como campo, Alicia ensancha su ventana de aspiraciones sobre hacer investigación.

En concordancia con la noción de investigación como campo, de manera casi similar, para Esther la exposición antes prácticas de investigación impactó la forma en que ella pensaba esta actividad. Como previamente se ha mencionado en el capítulo 2 sobre condiciones socioeconómicas de los estudiantes normalistas, Esther parte de una base familiar aventajada. Su hogar se ubica en el decil siete de ingresos del hogar, sus padres cuentan con estudios profesionales; en particular, su madre es egresada de una escuela normal. El caso de Esther es similar al de Alicia en el sentido que ambas tienen

en su hogar una disposición de libros, Esther mencionó tener entre 101 y 200, así como padres con profesiones enfocadas a la educación. En concordancia con lo anterior, como lo menciona Hart (2016), la disposición de ciertos capitales encamina a los sujetos a construir aspiraciones pues les brinda la oportunidad de abrirse nuevas miradas. Sin embargo, cabe la posibilidad de que los materiales por sí solos no transmitan las prácticas que se desarrollan en un campo en particular. Al respecto, Esther señaló:

[...] me di cuenta [de] que la investigación puede dar respuesta a varias cosas que uno desconoce y lo reafirmé en la movilidad porque allá también, yo allá decía: ‘Todos los docentes hacen sus tesis’. Tuvimos la oportunidad de ayudar a un profesor que estaba en su doctorado en investigación, también estaba haciendo una investigación de las movilidades académicas; entonces tuvimos oportunidad de trabajar con él. Entonces siento que eso reafirmó mi gusto por la investigación [...] con la movilidad lo reafirmé, lo reafirmé allá, ver que a todos les gusta, que tienen ese sentido de investigar, de que quieren saber, de que no se quedan nada más con la duda. (E-19-Esther-JTB/PF)

Es evidente que antes de viajar al extranjero Esther tenía un interés incipiente por la investigación pues, como lo menciona, la estancia en Brasil le ayudó a reforzar la postura que tenía sobre ésta. Esa postura inicial pudo ser fomentada por el acceso al capital cultural familiar, así como por las clases que previamente había recibido en su escuela normal. No obstante, para Esther, ser parte de un grupo de investigación fue el punto de inflexión para confirmar el interés que tenía por la investigación. Antes de realizar la movilidad, Esther identificaba algunas actividades que se realizan en la investigación tales como leer, realizar un protocolo de investigación o ir a clases o conferencias. Sin embargo, al llegar a Brasil e incorporar otras prácticas como pertenecer a un grupo de investigación, utilizar programas de análisis para realizar investigación o interactuar de manera personal con estudiantes becarios de investigación complementó la visión que tenía sobre ésta. De manera similar, se dio cuenta que la investigación es un proceso que constituye un campo, el cual requiere de una preparación para acceder. La exposición que Esther tuvo tanto a las prácticas como al

ethos del campo de la investigación le permitió incorporar ambos elementos a su ventana cognoscitiva para construir una ventana de aspiración más amplia.

Ahora bien, la historia de Cecilia muestra un gran contraste con respecto al punto de partida de estudiantes como Jessica. En comparación con sus compañeros, Cecilia parte de condiciones socioeconómicas y familiares más aventajadas. Pertenece al decil ocho, su mamá es jubilada normalista y su papá es abogado. La escuela normal en la que estudió ostenta el título de ser benemérita y centenaria, por lo cual, como se ha mostrado en el capítulo 2, en comparación con otro tipo de escuelas normales operan en mejores condiciones educativas y financieras. No obstante, contrario a la idea de que la movilidad podría tener un impacto reducido en estudiantes como Cecilia que parten de mejores condiciones familiares educativas, se evidencia un impacto benéfico. Al respecto, Cecilia comentó:

[...] vengo todavía con más ganas de meterme a la investigación, sí, totalmente; ellos me avivaron más. Allá en Cuba me enseñaron que la investigación... bueno, para mí de manera personal es demasiado interesante y además de eso es útil. Desde que llegué a Cuba para mí fue investigar e investigar, fue una actividad interesante que me gustó mucho. Me gustó mucho el hecho de que escribí mi propio artículo, eso fue en parte porque... porque fue gracias a los docentes e investigadores donde yo desarrollé la habilidad de escribir un artículo, de investigar. (E-20-Cecilia-JTB/PF).

Como se puede observar, aunque estudiantes como Cecilia parten desde contextos socioeconómicos y educativos más acomodados, la movilidad igualmente tuvo un impacto significativo en la construcción de aspiraciones en el terreno educativo. Al respecto, como se muestra en el capítulo 2, aunque las escuelas normales con denominación de benemérita y centenaria son consideradas de “élite” dentro del grupo de las escuelas normales por contar con prerrogativas que las distinguen del grupo de otros tipos de escuelas normales, se observa que incluso en esas instituciones existen desigualdades que condicionan el aprendizaje de los estudiantes

Las aspiraciones que construyen los estudiantes normalistas de movilidad en Iberoamérica contrastan con las experiencias vividas por los normalistas de movilidad en

Francia en términos de construir un interés por la investigación. Como se ha mencionado en el inicio de esta sección, entregar una propuesta de investigación fue un requisito para participar en la beca JTB-PF, en cambio, en la beca en Francia no figura un requisito de esta naturaleza. Asimismo, se identifican dos aspectos que fueron determinantes para que los estudiantes normalistas tuvieron un acceso a las prácticas de investigación realizadas en Francia. El primero se relacionan con el dominio intermedio de lengua francesa y el segundo, con la discontinua asistencia a clases en grupos conformados por estudiantes de maestría.

Aunque al inicio de la movilidad en Francia los estudiantes normalistas no presentaron un proyecto de investigación, al finalizar la estancia tuvieron que redactar en francés, entregar y defender un trabajo que reflejara el trabajo desarrollado en la ESPE o durante las estancias de observación. Al respecto, Angélica señaló:

[...] lo que pasa es que para finalizar la estancia nos pidieron un documento recepcional, como si fuera una tesis. Tú elegías un tema, algo que te haya llamado la atención, investigabas sobre él; hacías un tipo marco teórico y luego lo escribías con base a tu experiencia, en cómo te fue. Yo tomé la organización pedagógica para la enseñanza en el aula, así se llamó mi documento. Entonces, pues yo dije: ‘Bueno, todo lo que sean ambientes de aprendizaje’. Entonces de eso fue mi documento y con eso ellos revisan tu redacción, tu gramática, tu sintaxis, todo...el orden de ideas y eso. Luego ya lo presentabas ante tu directivo, tu tutor y están los consejeros de educación que son como los secretarios de educación. (E-01-Angelica-Fr).

Como se muestra en la narrativa de Angélica, además de que las temáticas de desarrollo del trabajo de investigación son muy amplias, los estudiantes tuvieron la libertad de seleccionar el tema de su interés, aspecto que les ofrece la posibilidad de vincularse con áreas en específico. No obstante, en la narrativa de Angélica, se evidencia la falta de acompañamiento por parte de docentes o investigadores durante la escritura del documento, el cual resulta ser ambiguo porque como lo menciona Angélica se conformaba por un “tipo marco teórico”, pero se escribía desde la experiencia de los estudiantes. En este sentido, es evidente que para realizar un trabajo de esta naturaleza

los estudiantes recurrieron a los conocimientos sobre investigación o redacción académica que previamente habían adquirido en sus escuelas normales. En consistencia con la narración de Angélica, Mónica comentó:

Hicimos un reporte escrito de 10 páginas en donde nos centramos en una temática en la que nosotros comparamos México con Francia. Yo en mi caso hablé de los procesos que se toman para ingresar a los estudios para ser profesor y también hablé sobre los momentos que se dan en las aulas, la diferenciación de los momentos específicos. Tienes 10 minutos para hablar de tu reporte, te hacen durante esos 10 minutos preguntas y ya después tú vas diciendo como de todo lo que tú escribiste lo que más, más rescatas de este documento y la experiencia que viviste. Y ya pues después de eso fueron como comentarios de la maestra que te estaba... bueno, en este caso era una maestra, que me evaluó sobre cómo veía nuestra evolución desde que llegamos hasta que terminamos. Yo lo presenté [el trabajo] de manera individual, este... se supone que debió de haber habido un jurado conformado por 3 personas que eran: el director de movilidad, la maestra que me daba los cursos de francés allá en Francia y la maestra asesora de las estancias en preescolar o primaria, pero solamente contamos con nuestras maestra de francés porque el director de movilidad se fue de viaje para arreglar asuntos de otro programa diferente al nuestro ya que él era el encargado de toda la universidad, o sea director de movilidad de toda la universidad de Clermont y de los maestros asesores durante nuestra estancia en preescolar y primaria no tuvimos la oportunidad, primero porque mi asesor de primaria era el director de la escuela, entonces él dijo: “Yo no puedo”. A mí solamente me dijeron: “La maestra de francés va a ser la que te va a calificar”. (E-06-Mónica-Fr)

De acuerdo con las palabras de Angélica, el trabajo final que presentó para validar la movilidad en Francia se trató de un documento recepcional, para Alejandra fue un reporte; para estudiantes como Victoria, un ensayo. Como se observa, existen diferentes versiones sobre las características del texto presentado al final de la estancia, mostrando su heterogeneidad. Asimismo, si en el caso de Angélica el trabajo fue presentado ante un comité conformado por docentes y directivos, Mónica vivió

circunstancias diferentes: su profesora de francés fue la persona responsable de evaluar su aprendizaje. Al poner en relación los aspectos antes señalados se observa el gran contraste con respecto a los estudiantes del programa JTB-PB en lo que respecta a trabajar en un proyecto de investigación. Este aspecto toma un significado particular si se considera que, de los trece estudiantes de movilidad en Francia, 9 se ubican en los primeros 6 deciles de ingresos del hogar.

De acuerdo con los planteamientos de Hart (2016), las aspiraciones se construyen al tener acceso a una amplia disposición de capitales y habitus. En este sentido, los normalistas al no tener una exposición más directa con docentes e investigadores, así como con las prácticas de investigación no pudieron adentrarse en la investigación como campo. En cambio, se evidencia que el trabajo final que presentaron fue realizado gracias a la aplicación de conocimientos que previamente habían aprendido, así como por la necesidad propia de buscar información para cumplir con el trabajo final. En este sentido, Beatrice comentó:

[...] siento que pudimos haberle sacado más provecho al aprendizaje del sistema educativo francés porque realmente lo que aprendí, por ejemplo, en cuanto a evaluación o a cosas más específicas, fue porque en el trabajo que nos encargaron hacer al final yo estuve indagando y preguntando, pero no porque nos lo mostraron con un programa específico donde nos fueran enseñando cada aspecto, ¿no? (E-08-Beatrice-Fr).

Como se observa en la narración de Beatrice, el trabajo que desarrolló partió de una búsqueda personal pues no recibió clases específicas. Este comentario, es consistente con el de otros estudiantes como Elvira, quien señala el problema que vivió con respecto a tomar cursos como el de investigación. Al respecto señaló:

No me inscribieron en el curso de investigación. Como te digo, no me inscribieron en todas las materias que eran de la especialidad mía, sólo me inscribieron, así lo dijeron ellos: ‘En las que se pudo’; entonces, no, nunca tuvo el contacto con clases de investigación, o sea no sé cómo forman investigadores en Francia. Sí me partió el alma no poder estar en contacto en clase. Si estuve en

contacto con resultado de ponencia de investigación porque asistí a varias conferencias, pero nunca estuve en una clase de investigación. La mayoría de mis clases fueron de mi especialidad, de matemáticas. (E-15-Elvira-Fr)

La intención de la beca de movilidad en Francia, al igual que la beca JTB-PF, se encamina a buscar que los estudiantes normalistas fortalezcan su formación inicial (SEP, 2017a). Si bien, la investigación es un componente fundamental en el desarrollo del quehacer profesional, ésta no se desarrolla de manera sistematizada en Francia pues, como lo señalan los estudiantes, no asisten a clases, no tienen un tutor que les oriente en el desarrollo del trabajo final o no forman parte de proyectos de investigación. La ausencia de estos elementos dificulta que al estar expuestos a contextos de investigación más amplios los estudiantes construyan ventanas de aspiraciones enfocadas a la investigación. En consecuencia, los estudiantes normalistas escasamente pudieron comparar sus problemas, deseos e interés. Al respecto, Ray (2002) señala que usualmente los individuos suelen a usar a sus pares para hacer comparaciones como base para construir aspiraciones que mejor se ajusten a las características personales. Dicho en otras palabras, los estudiantes normalistas en Francia no construyeron ventanas de aspiraciones enfocadas a la investigación debido a que no pudieron relacionarse ni comparar sus intereses con los de otros estudiantes o docentes. Asimismo, no tuvieron acceso a la investigación como conjunto de prácticas que constituyen un campo.

A pesar de las dificultades que surgieron a causa de la ausencia de clases o asesoría de un docente o investigador francés, se identifica que, aunque el trabajo final no fue homogéneo para todos los alumnos, su realización les encaminó a desarrollar algunas habilidades, resaltar la importancia de realizar investigación, así como de difundir las publicaciones entre la comunidad docente. En este sentido, Alejandra señaló:

Me gustó el trabajo final porque se te queda el recuerdo de saber qué fue lo que aprendiste, qué fue lo que hiciste y también en el idioma ver cuánto habías avanzado, cuánto habías progresado porque era parte del objetivo. Eso fue interesante porque las compañeras que no sabían ni decir “buenos días” en francés, cuando realizaron el trabajo se pudo notar que sí habían aumentado su nivel de francés muchísimo, entonces creo que sí fue algo muy padre. Me di

cuenta [de] que los maestros necesitan urgentemente hacer investigación y sobre todo publicar sus resultados y buscar nuevas estrategias entre los maestros que damos clases porque muchísimas de las prácticas que un docente tiene es mucha teoría o no sé cómo llamarlos, o sea, se puede sacar muchísimo jugo de un trabajo de alguna docente, pero no se hace porque no hay esa profesionalización de estar buscando capacitación, de documentar todo lo que hacemos y también de mostrarlo como lo hacen aquí en Francia, con coloquios o mesas de debate. La verdad es que como docentes hacemos mucha investigación, pero sin fundamentos, ¿no se sí me explico?, o sea, implementamos, hacemos ensayo-error, pero lo hacemos de manera automática y nunca nos sentamos a escribir todo lo que nos ha sucedido y yo creo que si nos sentáramos a escribir todo lo que hemos probado y ha funcionado o a reflexionar nuestra práctica se pudiera hacer algo más rico. (E-12-Alejandra-Fr)

La narrativa de Alejandra es contundente pues, como lo señala, rescata la idea de hacer investigación como una forma de difundir las actividades de investigación que realizan los docentes cotidianamente en el salón de clases. Como ella misma lo menciona, en Francia se dio cuenta de la trascendencia de hacer investigación como una práctica colectiva en la que se comparten los avances y dificultades que encuentran los docentes en su día a día en su labor frente a grupo. Es evidente que el formato de presentación del trabajo final la ayudó a pensar un espacio colectivo en donde convergen las ideas, se discuten, se genera un diálogo y en consecuencia se difunden las prácticas, que al final repercutirán en la implementación de diversas prácticas. Como se observa, aunque de fondo existió un aprendizaje formal de la investigación en término de asistencia sistematizada a clases o asesoría por parte de un docente, es relevante identificar que algunas prácticas fueron reconocidas por los estudiantes normalistas como elementos que permiten el intercambio de vivencias educativas. En este sentido, como lo señala Hart (2016), la exposición ante determinados habitus permite que los sujetos amplíen su ventana de aspiraciones. En consecuencia, los estudiantes al extraer un conjunto de aspiraciones tanto de prácticas educativas como de docentes o estudiantes —que considera como similares o alcanzables— construyen nuevas aspiraciones.

En concordancia con lo anterior, aunque la investigación no se enseñó de manera sistematizada, para los estudiantes normalistas redactar el trabajo final les ayudó a desarrollar algunas habilidades, asimismo les despertó el interés por comenzar a participar en eventos de divulgación tales como conferencias, simposios, congresos, entre otros. Al respecto, Axel destacó:

Por ese lado sí me llegó a abrirme nuevas partes, como te decía, participar en congreso, primero sobre lo que yo había vivido, sobre mi experiencia. Ahora en mayo participé en otro congreso, pero con otra temática que no me hubiera animado a hacerlo si no hubiera tenido una experiencia previa que me había dado la movilidad. Entonces, por eso lado sí me siento más... bueno, siento más ganas de orientarme hacia lo académico, hacia la investigación y en un momento dado a la formación de formadores (E-26-Axel-Fr).

Sobre la misma línea, para otros alumnos como Antonio, la estancia de movilidad en Francia se muestra como una vía que permite descubrir estrategias, herramientas, materiales, entre otros recursos. En este sentido, Antonio señaló:

Tomé una clase que era específica para la docencia. Entonces, prácticamente en algunos cursos aprendí a realizar una planeación incorporando la tecnología en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y a utilizar una aplicación conocida como *Plickers*, la cual sirve para evaluar a todos los alumnos al mismo tiempo, obteniendo resultados de manera inmediata. Yo me titulé con algo que se llama documento recepcional y hablé acerca de esta aplicación que aprendí en Francia, entonces con esto me titulé (E-14-Antonio-Fr).

Para Antonio, los aprendizajes que recibió durante la estancia en Francia le permitieron ampliar temas o explorar en cuestiones que nunca había escuchado. En este sentido, se observa de manera clara cómo el planteamiento de Hart (2016) sobre la construcción de aspiraciones en función del acceso a capitales y habitus influyó de manera contundente en alumnos como Antonio. En pocas palabras, aunque para el grupo de estudiantes normalistas en Francia la investigación se haya presentado de manera

informal y fragmentada, es claro que algunos elementos de esta práctica que se incorporaron el campo cognitivo de los estudiantes, les permitió construir aspiraciones hacia prácticas como la realización de investigación, así como su divulgación.

En esta sección se ha mencionado cómo ciertas características de los programas de movilidad internacional se presentan ante los estudiantes como elementos nuevos, determinando en gran medida la construcción de aspiraciones enfocadas hacia la investigación o de manera adyacentes a ésta. En la siguiente sección, se aborda la cuestión de estudiar un posgrado como la construcción de otra aspiración íntimamente relacionada con el incipiente interés relacionado con la investigación.

3.2.2 Estudiar un posgrado

Angélica vive en Cadereyta Jiménez, en el estado de Nuevo León. Cuando realizó su movilidad en Chaumont, al noroeste de Francia, supo que, a pesar de que en las prácticas que hizo en México había aprendido —en palabras suyas— a “foguearse”, le gustaría trabajar en otros niveles educativos. Estudiar la licenciatura en educación preescolar le llenaba de satisfacción; sin embargo, al vivir la experiencia ocasional de impartir clase en una preparatoria se había despertado en ella el interés de ensanchar su conocimiento sobre los procesos educativos que acontecen con adolescentes o jóvenes universitarios. Hija de padres con carreras técnicas, Angélica también vislumbraba en la maestría un camino que le deviniera en mejores remuneraciones económicas. A pesar de que antes de irse de movilidad había considerado estudiar un posgrado, nunca se sintió más segura de continuar estudiando la maestría hasta que la docente que la tutoraba en las estancias de observación le asignó una clase en un *lycée* (preparatoria) y posteriormente en un *collège* (secundaria). A su regreso a México, Angélica estaba convencida de seguir estudiando un posgrado a pesar de que no tenía mucha información sobre qué implicaciones económicas y educativas tendría hacerlo pues en casa sus papás únicamente contaban con escolaridad técnica.

Durante sus estudios de educación media superior en el Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), José realizó su servicio social en un jardín de niños. Como futuro técnico en logística no encontraba la vinculación de su bachillerato tecnológico con un preescolar; sin embargo, al finalizar su periodo de

servicio estaba convencido de querer ser educador de niños. No obstante, tuvo que seleccionar el nivel de primaria pues, como lo recuerda: “¿Un hombre de educador? ¡No, es mucho prejuicio!” A pesar de la difícil decisión de cambiar el nivel preescolar, José comenzó a estudiar la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Primaria “Profesora Leonarda Gómez Blanco” ubicada en Santa Apolonia Teacalco, en su natal Tlaxcala.

José se sentía alegre de estudiar la licenciatura pues de sus tres hermanos dos habían estudiado la preparatoria y uno una carrera técnica; él y sus hermanos dependían completamente del salario que su papá recibía como chofer de camiones de carga. José se volvió el orgullo de la familia cuando un día, en mitad de la noche, junto con sus hermanos vio que su folio aparecía entre la lista de estudiantes beneficiados del programa de movilidad Jaime Torres Bodet-Paulo Freire. En pocos meses José partiría a Brasil, donde además de interactuar con estudiantes que, al igual que él, estudiaban educación, descubriría el gusto por la investigación y consecuentemente el deseo de estudiar un posgrado.

Itzel, al igual que su mamá, eligió el camino de la docencia. Cuando fue seleccionada para participar en el programa de movilidad en Francia cursaba el sexto semestre de Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español en la Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza” en Monterrey, Nuevo León. Para Itzel, su mamá fue un gran apoyo al ayudarle con tareas escolares o dudas sobre algunos temas educativos. Asimismo, como lo cuenta, su mamá fue la persona que la motivó a participar en la movilidad en Francia. Durante los casi tres meses que estuvo en Orleans, a 133 kilómetros al sureste de París, además de asistir a clases en la universidad de la ciudad donde perfeccionó su francés, asistió a la ESPE, ahí conoció a estudiantes franceses que cursaban la maestría. Al convivir con ellos, además de encontrarse inmersa en un ambiente educativo de posgrado, Itzel se sintió inclinada a estudiar un posgrado en la misma ESPE. Asimismo, como lo cuenta, sabía que de tomar tal decisión su mamá la apoyaría.

A diferencia de la construcción de aspiraciones enfocadas a la investigación, en donde los estudiantes normalistas del programa JTB-PF mencionan tener un mayor interés en comparación con los estudiantes de movilidad en Francia, en lo que respecta a

la aspiración educativa de continuar estudiando un posgrado, ésta se ubica de manera similar entre ambos grupos de estudiantes.

Al considerar las narrativas de los estudiantes normalistas destaca su interés por continuar estudios de posgrado. En algunos casos los estudiantes expresaron que contemplaban estudiar una maestría incluso antes de haber escuchado o conocido los programas de movilidad internacional. En otros casos, fue frecuente encontrar que derivado de interesarse por la investigación, los estudiantes normalistas vincularan el posgrado con la realización de prácticas científicas, por lo cual continuar con sus estudios superiores se plantea como una vía para dedicarse a la investigación.

Sandra, normalista que realizó movilidad en Francia, afirmó: “[...] yo había dicho: ‘Termino la normal y entro a la maestría’. Supongo que sí [tenía planeado estudiar un posgrado], no sé, creo que uno nunca deja de aprender, entonces mientras más estudios tengamos pues mejor, así que pues yo también tenía planes de [estudiar] un doctorado” (E-21-Sandra-Fr). Angélica, quien al igual que Sandra realizó movilidad en Francia, señaló: “[...] en mis planes siempre estuvo estudiar una maestría” (E-01-Angélica-Fr). Al respecto otros estudiantes proporcionaron testimonio similares a los anteriores: Sonia: “[...] tengo planeado terminar la licenciatura y hacer una maestría” (E-24-Sonia-Fr); Gael: “[...] también [tenía contemplado estudiar] la maestría aquí en la escuela de egresados de la normal y el doctorado también, pero en unos años después” (E-25-Gael-Fr), o Mario: “[...] mis expectativas de vida era [sic] seguir estudiando, seguir preparándome, hacer una maestría, un doctorado desde luego” (E-11-Mario-JTB/PF).

En los casos anteriormente señalados, previo a la movilidad, los normalistas tenían el interés de continuar con estudios de maestría o incluso de doctorado. De acuerdo con sus narrativas, de manera parcial, esta ventana de aspiraciones se encontraba construida por el discurso social sobre la reciprocidad que existe entre tener más títulos educativos y su relación con mejores condiciones y retribuciones laborales. En este sentido, es frecuente que se piense a la educación superior —licenciatura y posgrado— como vía de acceso a nuevas posiciones en la estructura social (Concha, 2009; Schatan, 2018).

Sin embargo, al regresar de la movilidad los estudiantes continuaron ensanchando su ventana de aspiraciones sobre continuar estudios de posgrado, pero no debido a condiciones económicas, sino como parte un compromiso profesional de brindar educación con mejores bases y como parte fundamental de la investigación. Este deseo es consistente con la literatura en donde se ha mostrado el impacto positivo que tiene la certificación de los docentes sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007, 2010). Por lo cual, es revelador encontrar en los estudiantes normalistas la aspiración de continuar estudios de posgrado movidos por el anhelo de impactar en el aprendizaje de sus estudiantes.

En consonancia con las voces previas, destaca la narrativa de Alicia, quien afirmó haber emigrado de una localidad de Veracruz con el fin de estudiar la licenciatura en la normal de Xalapa, la capital. No obstante, incluso antes de salir de su pequeña localidad, en sus planes de vida que había esbozado figuraba estudiar una maestría y un doctorado.

[...] yo no soy originaria de Xalapa, soy del sur de Veracruz. Entonces, tuve que mudarme de ciudad para poder estudiar e inicialmente me enfrenté con el hecho de una ciudad desconocida, mi sueño de venirme para acá [para Xalapa] era terminar una carrera y posteriormente realizar una maestría o un doctorado. Como ya venía yo estudiando inglés, entonces esa era otra de mis metas, concluir un nivel de inglés y poder utilizar eso para tener mejores oportunidades de trabajo (E-17-Alicia-JTB/PF).

Si bien para algunos estudiantes el objetivo de estudiar la maestría radica en proporcionar con mejores bases o fundamentos los conocimientos enseñados a los estudiantes, para otros normalistas, el posgrado trasciende el campo de lo práctico para inscribirse en áreas como la investigación. Es posible encontrar esta aseveración en palabras de Sandra.

[...] quiero estudiar la maestría, sí en educación especial, pero ya no con el objetivo que tenía antes de que solamente porque quiero ayudar a los

niños, no, ahora porque quiero conocer más a fondo cómo... qué estrategias específicas debo de utilizar con ciertos niños sin afectar al resto del grupo, o sea, también más como de investigación, eso es lo que cambió en mí (E-21-Sandra-Fr).

En otros casos, la movilidad internacional además de despertar en ellos el sentido de la investigación, les aproximó a realidades o contextos educativos con los que hasta ese momento no se habían encontrado en México. De manera tal que, al regresar, basándose en aquellas experiencias docentes en el extranjero, deciden trazarse un camino mediante estudios de maestría. Al respecto José, estudiante de movilidad en Brasil expresó: “[...] al estar en contacto con niños con necesidades educativas distintas me dio la oportunidad de darme cuenta [de] que me gustaría estudiar un posgrado, o sea, una maestría en educación especial” (E-09-José-JTB-PF).

Asimismo, para otros estudiantes la maestría les devendría en nuevas oportunidades laborales que se encuentran más allá de los linderos de la docencia en el sistema educativo público. En la narrativa de los normalistas, la maestría, además de abonar a su trayectoria como docentes, les posibilitaría laborar en espacios en donde con estudios de licenciatura o por ser egresados normalistas no tendrían la oportunidad. En entrevista, Itzel, normalista que realizó movilidad en Francia, señaló: “quería hacer la maestría aquí en México [...] si hacía la maestría en la Universidad Autónoma de Nuevo León eso me abriría campo laboral para trabajar en una prepa o dando clases en una universidad” (E-22-Itzel-Fr).

Igualmente, al estar expuesto a diferentes ambientes educativos en el extranjero, los normalistas aseguraron tener necesidad de saber cómo enseñar en diferentes niveles educativos. Por tanto, la maestría resulta un camino fructífero que les conduzca a especializarse, conocer teorías, actividades, es decir, ganar experiencias que deriven en una adquisición de habilidades docentes dirigidas a públicos más amplios.

[...] una profesora nos llevó con otros grupos y estuvimos explicando, exponiendo, después hicimos un foro abierto. Nos permitió también probarnos en diferentes niveles como docentes, ¿no? porque no es lo mismo trabajar con un preescolar, que trabajar con primaria, que con una

[persona] de secundaria, preparatoria, universidad y maestría. Estuvimos en todos los niveles y eso sí nos permitió desarrollar la competencia, porque no es lo mismo un solo nivel que ya irte a diferentes, ¿no?, y pues por eso también quiero estudiar la maestría, para conocer más diferentes niveles educativos (E-01-Angelica-Fr).

Movida por un sentimiento similar, Victoria aseguró tener el deseo de estudiar la maestría tras observar el nivel de estudio y de exigencia con el que enseñaban los docentes en el extranjero.

[...] allá todos los maestros aparte de ser expertos en su materia todos tienen maestría, entonces todos están bien preparados independientemente [de] si van a dar clases en universidad, en preparatoria, en secundaria. Creo que también por eso lo de estudiar la maestría. (E-23-Victoria-Fr)

Como se mencionó al inicio de esta sección, se puede citar el caso de Jessica, la estudiante tabasqueña, quien bajo condiciones particulares durante su estancia en Ecuador fue hospedada por una catedrática que poseía el doctorado. La exposición ante libros e información; la inmersión al habitus académico con el que se vinculó fue determinante en su aspiración por cursar un posgrado. Además de tener el deseo de estudiar una maestría, el contacto con un área específica de la ciencia fue determinante en la selección del área del posgrado que le interesaría. En palabras de Jessica:

[...] estuve en la casa de una psicóloga, entonces pues tiene su doctorado, vi su preparación y yo dije: ‘Yo quiero ser como esa psicóloga, así de preparada, con todo lo que ella tiene’. Entonces me ponía a leer el desarrollo del niño y todas esas cosas, entonces yo dije que quería una maestría en psicopedagogía, pero pues fue posterior a la movilidad que yo decidí qué es lo que quiero realizar. (E-18-Jessica-JTB/PF)

El caso de Jessica, las condiciones en las que vivió fueron determinantes para asegurar las bases de una ventana de aspiración que se encaminara hacia la investigación. Es preciso recordar que para algunos normalistas las situaciones vividas por Jessica no fueron similares. En algunos casos, los estudiantes no tuvieron acercamientos hacia la investigación o hacia tutores que les asesoraran. En este sentido, es pertinente considerar que el conjunto de condiciones que convergieron para que Jessica construyera una ventana de aspiración más amplia debe ser el objetivo propiciado por los programas; no un evento ocasional en las trayectorias de los estudiantes normalistas.

En el caso de otros normalistas, el *ethos* de la universidad de acogida, la oferta educativa, las líneas de especialización, el perfil de egreso de la maestría, el prestigio de la universidad o bien el interés por vivir en el extranjero motivó a los normalistas a vislumbrarse cursando la maestría en el país donde realizaron la movilidad internacional. A continuación, la narrativa de Itzel, cuya movilidad fue en Francia, destaca el planteamiento antes señalado:

[...] yo planeo regresarme para hacer la maestría el próximo año, quiero prepararme, quiero que si en un futuro tengo una familia quiero que venga a un entorno sólido y estable, y yo haber vivido al máximo, entonces me quiero seguir capacitando, me quiero ir a hacer la maestría en Francia [...] quiero aprender todavía muchísimo más. (E-22-Itzel-Fr)

A pesar de que para algunos normalistas estudiar la maestría se encontraba dentro de sus planes, esta situación fue diferente para otros. De entre las voces normalistas hubo estudiantes que aseveraron que en tiempos pasado no se hubieran planteado la posibilidad de estudiar la maestría. En sus perspectivas, estudiar el posgrado les ensancharía la mirada del campo educativo, además de posibilitarles incidir en la educación desde otras arenas que no solamente se ciñen a la enseñanza. Como lo señala Victoria:

Ahorita estoy por iniciar una maestría, dura dos años. En otro momento hasta ahí lo hubiera dejado [hasta licenciatura], pero tengo ganas de estudiar también un doctorado, ser maestra [docente] no me llena, siento que puedo dar más y que estando en algún otro puesto, alguna otra institución que no sea específicamente una escuela puedo hacer más por la sociedad, por el país y por el sistema educativo (E-23-Victoria-Fr).

En consonancia con lo anterior, algunos otros normalistas consideran la maestría como una vía de preparación, una herramienta que les permita generar conocimiento. No obstante, para ellos no únicamente se trata de acumular conocimiento, sino que en primer lugar sería generar conocimiento, es decir, dedicarse a la investigación y, en segundo lugar, diseminar sus trabajos en conferencias o congresos a nivel nacional e internacional. Las narraciones de Laura, estudiante de movilidad en Ecuador, y Cecilia, estudiante de movilidad en Cuba, ejemplifican de manera más precisa.

[...] quisiera seguirme preparando, realizar mi maestría, mi doctorado, realizar ponencia. Otra de mis metas es ir a compartir lo que sé a otro país porque incluso en la universidad en Ecuador me dijeron: ‘Cuando usted guste venir acá, venga a compartir experiencias’, y eso es lo que yo quiero hacer, compartirlo con otras personas. (E-05-Laura-JTB/PF)

Por su parte Cecilia expresó:

[...] lo que tengo en mi mente es hacer la maestría en educación, después es seguir con un doctorado y dedicarme a lo que es la investigación educativa, eso es lo que yo anhelo. O sea, si se puede, trabajar frente a grupo aproximadamente unos 5 años, ya haber terminado la maestría y ya ir por el doctorado y dedicarme a la investigación y dejar el trabajo frente a grupo y dedicarme a la investigación. (E-20-Cecilia-JTB/PF)

Del mismo modo, se encuentra la experiencia de estudiantes quienes habían considerado estudiar la maestría dentro del país, pero al viajar al fuera de México ampliaron su espectro de posibilidades hacia nuevos ámbitos, como estudiar la maestría en el extranjero.

“He estado investigando que hay maestrías al extranjero, entonces esa parte no la tenía considerada antes de la movilidad” (E-17-Alicia-JTB/PF). En este sentido, es posible ubicar que para los normalistas la movilidad estudiantil internacional además de haber sido un punto de inflexión en sus vidas fue una fuente de inspiración que les ha permitido entretejer oportunidades, deseos y aspiraciones, impulsándoles a pensarse en caminos educativos más amplios.

Como se ha señalado con anterioridad, algunos normalistas han afirmado querer estudiar la maestría porque con una credencial de más especialización lograrían acceder a mejores puestos de trabajo dadas las precarias, escasas y competitivas condiciones laborales. En este sentido, este argumento se hizo presente en la voz de Esther, quien realizó movilidad en Brasil, al señalar: “[...] me gusta mucho estudiar. Ahora, en agosto, entro a estudiar la maestría. Siempre he tenido en mente estudiar el inglés y la maestría. Quiero seguir preparándome porque es complicado, para acceder a otra oferta de trabajo, requerimos de tener estudio” (E-19-Esther-JTB/PF).

En el caso de otros estudiantes, la movilidad internacional estimuló su interés por proseguir sus estudios; sin embargo, más allá de únicamente trazarles un horizonte educativo les ha dejado como impronta el deseo de regresar a trabajar al país donde estuvieron de movilidad. A pesar de que en el siguiente subcapítulo se abordarán las aspiraciones laborales posteriores a la movilidad internacional, es pertinente mencionar el vínculo que existe para algunos estudiantes entre educación y empleo, es decir, para algunos estudiantes estudiar posgrado en el extranjero es una opción viable de acceder a mejores oportunidades laborales. En este caso Daniela expresó: “[...] mis planes son estudiar una maestría, buscar nuevamente una beca, si se puede ir al extranjero pues perfecto, sino en algún momento volver a otro país, sino de vacaciones” (OE-10-Daniela-JTB-PF) o bien Elvira: “[...] quiero hacer primero la maestría y después buscar esa oportunidad para regresarme a trabajar para allá” (E-15-Elvira-Fr).

Como se pone de manifiesto en otras entrevistas, algunos estudiantes mostraron interés por cursos o diplomados. Al momento de llevar a cabo las entrevistas hubo estudiantes que incluso afirmaron estar tomando algún curso.

Desde que llegué [a México] estoy tomando cursos de actualización siempre. Me gusta estar en cursos, en talleres; ahorita que hubo la nueva reforma educativa me metí a un nuevo curso de la reforma, trato de estar actualizada, No me gusta quedarme con lo que ya sé. (E-21-Sandra-Fr)

Igualmente, se encuentra el testimonio de Judith: “cuando llegué aquí a México tomar un curso en la CONAPRED sobre los afrodescendientes mexicanos, fue algo que me gustó, que me quedó y que quise investigar en México, quería saber más” (E-13-Judith-JTB/PF).

El deseo por continuar estudiando que muestran los estudiantes deriva de un interés intrínseco o del anhelo de explorar a profundidad alguna área de la docencia. En otros casos, el gusto por aprender fue estimulado al tener una exposición mayor con otros profesionales de la educación, de otras áreas de las ciencias, en las prácticas profesionales o en las observaciones escolares realizadas en el extranjero. En los casos antes señalados se muestra de qué manera la exposición de los normalistas hacia el trabajo con investigadores y docentes les ha ayudado a formarse una ventana de aspiraciones para continuar estudiando un posgrado. Si bien, en el principio de esta sección se planteó que estudiar posgrado era uno de los principales argumentos para 1) adquirir mejores remuneraciones económicas y 2) ampliar el espectro de oportunidades en el mercado laboral, también se observa que los estudiantes han pensado cursar un posgrado para 3) incidir de manera más profunda al ejercer como docentes. Sin embargo, también se observa que aspectos negativos que ha marcado a los estudiantes durante su trayectoria en la normal son incorporados como elementos que definen su ventana de aspiraciones educativas —por ejemplo, tener clases aburridas, docentes que no generan espacios de diálogo, entre otras—. Al respecto, como una posible contribución a la construcción de ventana de aspiraciones se podría agregar la variable de elementos negativos para la definición de éstas. Es decir, las ventanas de aspiraciones

no únicamente se conformarían en función de elementos (Hart, 2016), sino también por actitudes.

Conclusiones

Como se ha mostrado en este capítulo, por sus características de operación tanto el programa de movilidad JTB-PF como el de movilidad en Francia aportan de manera diferenciada a cada uno de los estudiantes normalistas en la construcción de aspiraciones educativas. En este mismo sentido, las condiciones socioeconómicas y educativas familiares desde las que parte los estudiantes inciden de manera contundente en la construcción de las aspiraciones. Sin embargo, el punto en común de las aspiraciones de ambos grupos se orienta a adentrarse profusamente en su formación como futuros docentes.

De manera particular, se observa que los estudiantes normalistas que participaron en el programa JTB-PF construyeron aspiraciones enfocadas hacia la investigación. Desde sus narrativas, posterior a la movilidad, la investigación es vista como una actividad que pertenece a un campo que incluye lenguajes, formas de interactuar, materiales, actitudes, entre otras. Esta concepción de la investigación como campo tuvo lugar gracias a que recibieron clases enfocadas a la investigación, fueron parte de grupos de investigación, interactuaron con estudiantes universitarios de áreas de pedagogía, psicología o ciencias de la educación, tuvieron acceso a materiales actualizados y, sobre todo, recibieron tutorías de investigación. El acompañamiento que recibieron para desarrollar el proyecto de investigación que entregaron como parte de los requisitos de participación en la movilidad fue fundamental en la construcción de la aspiración educativa.

Como lo plantea Hart (2016), las aspiraciones se construyen al tener acceso a mundos cognoscitivos más amplios. En este sentido, para los estudiantes provenientes de condiciones socioeconómicas y familiares desaventajadas el mundo de investigación al que tuvieron acceso en el extranjero logró acercarlos a prácticas, recursos y habitus. Al hacerlo, les encaminó a construir aspiraciones educativas enfocadas a la investigación en donde esta actividad dejó de ser vista como una práctica “aburrida”, para ser pensada como esencial en el campo de la docencia y herramienta de los docentes. En cambio,

para los estudiantes normalistas que partían de condiciones socioeconómicas aventajadas, la investigación también incidió al contemplarla como un área que no se construye únicamente de materiales, sino que integra lenguajes, actitudes o formas de pensar. En consecuencia, los estudiantes construyeron la aspiración de dedicarse a la investigación para ser parte de ese grupo.

En general, se observa que el proyecto de investigación, requisito de participación en el programa JTB-PF, es un ejercicio que plantea como primera vía de acceso a plantearse diversas interrogantes en temas educativos. Contar con ese documento permitió que los estudiantes al llegar a las IES se acercaran de manera directa a los tutores, plantearan su proyecto, recibieran comentarios y se enfocaran en desarrollarlo. Asimismo, otro elemento que favoreció el interés por construir la aspiración educativa de la investigación se encuentra relacionada con que México y los países de Iberoamérica enfrentan problemas educativos similares, por lo cual los aprendizajes, problemáticas o debates realizados en el extranjero tienen sentido en el contexto mexicano. De igual manera, el hecho de que entre los países iberoamericanos se hable el español, con excepción de Brasil, permitió el establecimiento de un canal de comunicación directo, lo cual posiblemente posibilitó que los estudiantes tuvieran una participación más dinámica e incluyente en las actividades realizadas.

En lo que respecta a los estudiantes normalistas de movilidad en Francia, se observa que no reciben clases formales sobre investigación, asimismo no les es asignado un docente o investigadores que les tutore en el desarrollo del trabajo final de la estancia. En consecuencia, los normalistas no acceden a la investigación como una actividad colectiva que se integra por elementos, prácticas, actitudes o materiales. En este sentido, en comparación con el otro grupo, los estudiantes pierden una excelente oportunidad para identificar cómo se realiza investigación en el extranjero, cuáles son los desafíos, temáticas o intereses educativos de la sociedad francesa. No obstante, resalta la capacidad de agencia de los estudiantes para investigar en diversas fuentes de consulta. Uno de los elementos que destaca es la habilidad de los estudiantes normalistas por recurrir a los conocimientos que poseen sobre redacción e investigación para redactar el trabajo final de la estancia.

Aunque formalmente no existe una exposición enfocada a la investigación, los estudiantes destacan algunas actividades como vías de intercambio de conocimiento, entre ellas defender un trabajo de investigación ante un comité integrado por docentes, investigadores, autoridades educativas, entre otros. Al observar este tipo de actividades, algunos estudiantes incorporaron este tipo de prácticas dentro de su ventana de aspiraciones, por lo cual, posteriormente se muestran interesados en replicar esta acción. Por lo tanto, plantean el interés de exponer trabajos de investigación en eventos de divulgación científica como coloquios, conferencias, encuentros, entre otros. De esta perspectiva, destaca cómo la exposición indirecta a intercambios de investigación encaminó a los estudiantes a interesarse por la investigación.

De manera general, se observa que la investigación no es un proceso lineal que ocurre en una etapa determinada de las trayectorias educativas de los estudiantes. La investigación como proceso continuo requiere de condiciones específicas que generen curiosidad en los estudiantes. Asimismo, es necesario presentar a la investigación como un entramado de materiales, relaciones, formas de pensamiento, lenguajes, códigos y paradigmas. Los programas de movilidad han acercado a los estudiantes desde diferentes perspectivas al terreno de la investigación, en algunos casos de manera más coordinada, en otros de manera fragmentada y parcelada. Sin embargo, en ambos casos se expone a los estudiantes normalistas ante contextos que, al encontrar a docentes, investigadores y diversas prácticas educativas y de investigación, les conmina a construir ventanas de aspiraciones más amplias con respecto a los puntos desde los que parten.

En lo que respecta a estudiar un posgrado como una aspiración construida durante la movilidad, se observa que ésta se presenta de manera similar en las narrativas de los estudiantes normalistas de los dos programas de movilidad. Sin embargo, lo que destaca es la perspectiva desde la cual los estudiantes plantean el deseo de estudiar el posgrado. Para los estudiantes de movilidad en Iberoamérica, estudiar un posgrado además de ser una vía de profesionalización docente, se muestra como una extensión de la aspiración de continuar una trayectoria en el campo de la investigación. En cambio, para los estudiantes de movilidad en Francia, el posgrado es una vía que permita ampliar la posibilidad de impartir cursos en otros niveles educativos.

Capítulo 4. “*Nunca he viajado en un avión, ¿qué voy a hacer allá?*”. Habilidades internacionales

Las habilidades, al igual que los conocimientos teóricos, poseen un valor significativo en el desarrollo de la práctica docente. No es posible filtrar al conocimiento sin que las habilidades acompañen su desarrollo. Sin embargo, como sostienen Hager & Hodkinson (2009), tradicionalmente se ha hecho hincapié en el aprendizaje conceptual, anteponiéndolo a las habilidades. Aunque en los perfiles de ingreso y egreso de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria la DGESE (2019) plantea específicamente las habilidades mínimas requeridas al ingresar a la escuela normal — comunicar, expresar ideas, sintetizar información— así como aquellas que se desarrollaran en el curso de la licenciatura —usar TIC, propiciar ambientes de aprendizaje, actuar de manera ética— se observa la concentración de habilidades en diversas áreas, dejando al margen a las habilidades internacionales e interculturales.

Como lo señala Elacqua, Hincapié, Vegas, & Alfonso (2017) para llegar a ser docentes efectivos se requiere desarrollar habilidades como el pensamiento crítico o la comunicación. Asimismo, es igualmente importante adquirir habilidades como la tolerancia, la empatía, la interculturalidad, la mediación de la diferencia o el posicionamiento de uno mismo ante contextos globales. Es posible alcanzar un conjunto de habilidades interculturales a través de una escolarización sistematizada y específica. No obstante, como lo señala Deardorff (2019) además de requerir instructores ampliamente capacitados en interculturalidad se debe contar con objetivos claros y diversos recursos materiales. Vale la pena mencionar que, en el reciente cambio constitucional del Artículo Tercero, se incorporó a la interculturalidad como uno de los ejes que debe formar parte del sistema educativo en todos sus niveles (Diario Oficial de la Federación, 2019). La educación normal no tendría que ser la excepción, sin embargo, queda mucho camino para lograr su incorporación en este subsistema.

Si se parte de la idea que las habilidades permiten que los estudiantes normalistas tengan márgenes de acción más amplios sobre eventos o acciones determinados es contraproducente pensarlas como aisladas del conocimiento teórico pues son indisolubles de la práctica. El riesgo que se corre al abordar de manera limitada las habilidades reside en que se descuidan formas importantes que ayudan a los estudiantes

normalistas a impartir clase teniendo en consideración habilidades que en general ayudan a combatir prejuicios, reducir estereotipos, eliminar etnocentrismos y, en cambio, fortalecer la cohesión social.

Como señalan Hager & Hodkinson (2009), las habilidades y el conocimiento no son "fenómenos reificados ni aislables" (p. 632). El aprendizaje es un proceso constante y lo que se aprende no es sólo lo que es medible e identificable, sino también el desarrollo de una identidad. En este sentido, al pensar en las habilidades internacionales como integradoras de una identidad, en este capítulo se abordan a la competencia intercultural y a la ciudadanía global. Por una parte, la competencia intercultural se muestra como una herramienta que ayuda a los estudiantes normalistas a identificarse frente a grupos heterogéneos que realizan prácticas diversas, ayudándoles a ser más receptivos y mediar con las diferencias. Por otra parte, la ciudadanía global les encamina a pensarse como miembros de una sociedad más amplia en donde se comparten valores, problemas y sentimientos, brindándoles la oportunidad de relativizar quiénes son para dar paso a la construcción de un "yo en el mundo". La relevancia de que los estudiantes normalistas adquieran una serie de pensamientos, valores y actitudes interculturales se encuentra en que, como lo destaca Arendt (1996), "la calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás" (p.201). Así, el futuro profesor podrá crear sentidos de empatía, aceptación y diálogo entre sus estudiantes.

Habilidades internacionales

De acuerdo con la UNESCO (2014), las habilidades internacionales se sustentan sobre ideas más concretas que incluyen a la educación intercultural y a la educación para la ciudadanía global. Aunque pueda haber diferencias conceptuales o del enfoque que cada una de ellas alcanza, comparten objetivos en común, entre ellos: 1) mejorar la comprensión de la localidad, del mundo, de sus ciudadanos, así como de las problemáticas que circunscriben a los sujetos y 2) que los sujetos expresen puntos de vista tomando consciencia de sí mismos y del interlocutor. En concordancia con lo anterior, Brandenburg, Berghoff, & Taboadela (2014) plantean que en las habilidades

internacionales se engloba a las competencias interculturales, lenguas extranjeras, ciudadanía global, habilidades comunicativas, competencias sociales, confianza en sí, consciencia de sí mismo, resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras. Debido a que a los programas de movilidad exponen a los estudiantes normalistas ante contextos internacionales, éstos resultan mecanismos adecuados que favorecen al desarrollo de las habilidades internacionales.

Sin embargo, es necesario considerar la posibilidad de desarrollar habilidades internacionales sin salir de una región. Con el desvanecimiento de las fronteras físicas y a la luz de las constantes migraciones, es posible adquirir la competencia intercultural si se entra en contacto con asentamientos de migrantes en un determinado país o región o si de manera particular, en el sentido que ahora lo expresa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, un docente tiene en el salón de clases a estudiantes nacionales provenientes de diferentes grupos étnicos o no étnicos, a quienes deberá enseñar el valor de la diversidad y de cómo tratar a otros grupos de personas. En el caso particular de esta investigación, los estudiantes normalistas entrevistados afirmaron no haber tenido un acercamiento hacia prácticas interculturales de este tipo antes de realizar la movilidad internacional.

En lo que respecta a la educación superior, con el fin de acercar a los estudiantes a espacios de interacción internacional, algunas IES mexicanas han planteado e implementado estrategias de internacionalización en casa, las cuales tienen el objetivo de desarrollar una “perspectiva internacional” (Montgomery, 2010) o de corte intercultural en los estudiantes. Sin embargo, se debe señalar que las actividades de internacionalización en casa no son las únicas que pueden ofrecer habilidades interculturales, aunque sí son unas de las más reconocidas.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, se observa en las escuelas normales una ausencia de políticas de internacionalización que deriven en el desarrollo de habilidades internacionales. Sin embargo, es claro el abordaje que otorgan las normales a la interculturalidad —una de las principales habilidades internacionales— en los planes de estudio o en los perfiles de egreso de los estudiantes a través de la enseñanza de lenguas extranjeras o el desarrollo de habilidades comunicativas. No obstante, como lo señala De Wit (2011), su aprendizaje no garantiza el desarrollo de habilidades

internacionales. En esta sección, se exponen la competencia intercultural y la ciudadanía global como parte de las habilidades internacionales que desarrollaron los estudiantes normalistas durante la movilidad internacional.

Duración y profundidad de la estancia de movilidad.

Es imprescindible mencionar dos aspectos que determinan, en gran medida, que los estudiantes normalistas desarrollen la competencia intercultural y la ciudadanía global: duración de la movilidad (*duration*) y profundidad de las interacciones (*depth*) (Engle & Engle, 2004). Sobre la duración, ésta hace referencia a la extensión temporal del programa de movilidad (Engle & Engle, 2004). Para el caso del programa JTB-PF la duración de la estancia fue de entre dos y cuatro meses; para el programa BEFRA fue de máximo tres meses. La profundidad de las interacciones se refiere al grado en que un programa facilita la “interacción enfocada y reflexiva con la cultura receptora” (Engle & Engle, 2004, p.232). Al respecto, existe un debate sobre la importancia relativa de la duración de la estancia en el extranjero y de la profundidad en las interacciones con la sociedad receptora para el desarrollo consecuente de ciertas habilidades, actitudes o intereses.

De acuerdo con Dwyer (2004), aunque los programas de más larga duración tengan un mayor impacto en los estudiantes, algunos aspectos positivos de estudiar en el extranjero también se logran durante experiencias más cortas. Como señalan Paige, Fry, Stallman, Josić, & Jon (2009), el resultado de experiencias internacionales más largas deriva en acciones como: compromiso social, producción de conocimiento, filantropía, emprendimiento social o voluntariado. Sin embargo, se muestra que las estancias cortas inciden en 1) el desarrollo de ciertas habilidades y 2) el grado de desarrollo de ciertas habilidades. Sobre las habilidades que se han identificado como producto de estancias cortas se encuentran la consciencia global, la competencia intercultural, el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, el alcance de la interdependencia global, la cultura (DeLoach, Kurt, & Olitsky, 2019), así como temas relativos a la geopolítica.

Asimismo, en concordancia con Dwyer (2004), se argumenta que el impacto de la movilidad no reside en la longitud temporal de la estancia en el extranjero, sino en el tipo de interacciones, vivencias o participación que establezcan los estudiantes dentro de

una sociedad. Dentro de los elementos que favorecen un desarrollo de ciertas habilidades se debe tomar en consideración aspecto como la lejanía o cercanía del país donde se realiza la movilidad con respecto al lugar de residencia, la lengua hablada en el país receptor, el tipo de programa educativo o las experiencias curriculares previas (DeLoach et al., 2019).

De manera específica sobre la duración y la profundidad de los dos programas de movilidad internacional de esta investigación, se observa que, aunque en ambos el tiempo no excede el semestre educativo, las interacciones que se dan entre los estudiantes y su entorno (universidad, lugar de residencia, escuelas o centros escolares) se circunscriben por un “horizonte de interacciones cotidianas, personales y posibles” (Rockwell, 2009, p.22) lo suficientemente largas que posibiliten comprender la “visión de los nativos” o “el conocimiento local” (Geertz, 1983). Aunque los estudiantes normalistas parten en el marco de un programa gubernamental, al momento de llegar a los países receptores tienen la libertad de construir una vida social y personal de manera autónoma. Este aspecto es relevante pues la injerencia gubernamental se ve limitada, permitiendo que los estudiantes establezcan relaciones de amistad, profesionales o educativas con las personas de su nuevo entorno, lo cual les ofrezca una “apertura a su manera de comprender el mundo” ” (Rockwell, 2009, p.23). En breve, siguiendo el planteamiento de Vande Berg, Paige, & Connor-Linton (2009) sobre el equilibrio que debe existir entre duración y profundidad de la movilidad, se considera que la temporalidad de la estancia de movilidad así como las interacciones sociales, individuales, autónomas y propias que construyeron los estudiantes normalistas fueron eficaces para desarrollar habilidades internacionales en una etapa inicial pues, como lo señala (Rockwell, 2009), la “interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible” (p. 23).

4.1. Competencia intercultural

Elvira es originaria de Guaymas, Sonora. Estudiaba la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas en la Escuela Normal Superior de Hermosillo cuando se enteró —por comentario de otras estudiantes que habían

participado previamente en la movilidad— que existían becas al extranjero. Decidió participar en el programa de movilidad en Francia porque como tenía complicaciones con el inglés —requisito indispensable para postular a otras becas de movilidad en EE. UU. y Canadá— prefería aprender otra lengua “desde cero”. Asistió a cursos de lengua particulares en la Universidad de Sonora pues los costos eran más accesibles comparados con los de otras instituciones. Estaba convencida de querer ser parte del programa, había comenzado con el aprendizaje del francés, el cual en ese momento le representaba el mayor obstáculo. Sin embargo, de pronto le invadió la incertidumbre sobre cómo sería viajar al extranjero pues nunca había estado fuera de México o vivido en otro estado. Repentinamente pensó en todos esos “mitos” —como ella misma los describe— que existen alrededor de los franceses: que no se bañan, que comen caracoles y una gran cantidad de queso, que beben mucho vino o que son muy enojones. Elvira podía determinar algunos factores previos a su movilidad como perfeccionar su nivel de francés o elegir la ropa que llevaría, pero lo que no podía controlar era la incertidumbre de no saber cómo sería vivir en una sociedad nueva o relacionarse con personas extranjeras. La situación se le escapaba de las manos pues no conocía los modos de interacción, las normas o los valores de la sociedad francesa.

Como se manifiesta, el caso de Elvira no dista mucho de las narrativas de otros estudiantes normalistas quienes igualmente se encontraban temerosos de salir del país. Viajar sin la compañía de un familiar significaba un reto; sin embargo, era aún más desafiante llegar a establecerse a una nueva ciudad; identificar modos de interacción social; adaptarse e ir deconstruyendo esas nociones o estereotipos que se tenían sobre prácticas, costumbres o formas de interactuar de las personas del país de acogida. De entre los diversos sentimientos que tuvieron los normalistas antes de viajar es frecuente identificar el miedo. Éste se puede vincular a cuestiones de recursos económicos disponibles para solventar la estancia o condiciones de revalidación de estudios. No obstante, el miedo también se atribuye a la falta de referentes o patrones que ayuden a los estudiantes a saber de qué manera interactuar con personas que no son mexicanas, de encontrar el sentido adecuado a sus palabras o de ser respetuosos ante las diferencias de otras personas.

En la sección de habilidades internacionales se menciona que se suele relacionar a las habilidades interculturales con el dominio de una lengua extranjera. Los estudiantes normalistas que realizaron movilidad en Francia tenían en su mayoría la certificación del nivel B1 que, de acuerdo con el MCER, los facultaba como usuarios independientes de la lengua capaces de desenvolverse en una gran cantidad de situaciones comunicativas (Instituto Cervantes, 2001). De lo anterior, se evidencia que al aprender una lengua extranjera no se acciona en automático saber encontrar los medios y recursos para entablar relaciones sociales. De manera similar, en el caso de los normalistas que viajaron a países hispanohablantes, se observa que tenían miedo de no saber cómo integrarse a la vida en sociedad.

En resumen, tener dominio básico o avanzado de una lengua extranjera no es indicador intrínseco de conocer las pautas de interacción social. Al contrario, se evidencia la necesidad de desarrollar habilidades interculturales, las cuales sobrepasan el terreno de las prácticas lingüísticas. No sólo se trata de ensamblar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de saber qué decir a quién bajo ciertas circunstancias (Celce-Murcia, 2007). Solamente a través de una construcción constante de relaciones en donde las personas se escuchen mutuamente los sujetos muestran y desarrollan sus competencias internacionales (UNESCO, 2017). Como lo mencionaba Paulo Freire, la alfabetización es más que saber leer y escribir; es la habilidad de saber leer el mundo.

La competencia intercultural se muestra como un proceso multidimensional complejo (Cui & Awa, 1992) que frecuentemente envuelve a más de un componente de la cultura. Si bien una discusión exhaustiva sobre la noción de cultura se encuentra más allá del alcance de esta investigación, es necesario precisar el concepto de cultura al que se yuxtapone la interculturalidad y desde la cual se analizan las narrativas de los estudiantes normalistas sobre el desarrollo de esa habilidad.

La siguiente discusión sobre la competencia intercultural se basa en la definición de cultura de Geertz (1973) quien la identifica como un conjunto de patrones que recaen en cuestiones de significado, simbolismo e interpretación de la vida de un grupo de seres humanos. El patrón de significados incorpora formas simbólicas que incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos. Al respecto, Thompson (1998)

señala que en virtud de los patrones de significado, los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. Desde el análisis de Geertz (1973), la cultura se concibe como un *ethos* compartido en un determinado grupo social. En este sentido, los estudiantes normalistas desarrollan su competencia intercultural al momento de compartir y comparar prácticas del grupo al que pertenecen.

En un nivel inferior de abstracción, el concepto de cultura incluye un conjunto de elementos constituidos por artefactos materiales (herramientas, alimentos, vestimenta), instituciones sociales del grupo (lengua, convenciones comunicativas, religión). Asimismo, se integran creencias, valores, discursos y prácticas manifestadas dentro de varias instituciones y sistemas que utilizan los integrantes de un grupo como marcos de referencia para pensar y relacionarse con el mundo. En consonancia con lo anterior, algunos organismos internacionales identifican a la cultura como heterogénea, múltiple y en constante cambio (OECD, 2018; UNESCO, 2017). A pesar de que frecuentemente la interculturalidad suele ser asociada a los vínculos creados con personas extranjeras, ésta alude a las relaciones establecidas entre grupos sociales. Dicho de otro modo, la interculturalidad existe dentro de una misma delimitación geográfica; incluso entre miembros del mismo grupo cultural se requieren habilidades interculturales que faciliten su interacción.

Al igual que sucede con las habilidades internacionales, no existe un consenso sobre las características específicas que integran el concepto de interculturalidad (Deardorff, 2006). En consonancia con lo anterior, Rathje (2006) señala que aunque existe una abundancia de enfoques, se puede afirmar que actualmente no se cuenta con un modelo de competencias interculturales aceptado como unívoco. Gertsen (1990) y Spitzberg & Changnon (2009) proponen un modelo de competencia intercultural que se integra por tres aspectos: 1) cognitivo, 2) afectivo y 3) conductual. De manera más específica, Cui & Awa (1992) proporcionan elementos para los tres aspectos de Gertsen (1990) y Spitzberg & Changnon (2009). En el nivel cognitivo se identifican habilidades como lenguaje y habilidades interpersonales; en el nivel afectivo a la empatía y en el nivel conductual a la interacción social. Se ha recurrido al modelo de Gertsen (1990), Spitzberg & Changnon (2009) y Cui & Awa (1992) para analizar las habilidades interculturales desarrolladas por los estudiantes normalistas.

Dimensión cognitiva

Como lo señala Gertsen (1990), en el nivel cognitivo se da un conocimiento de las interacciones que tienen lugar entre determinados grupos sociales con el fin de que se entienda su complejidad, de tal manera que se conduzca en menor medida a generalizaciones o el uso de estereotipos como representativos de un grupo social. En concordancia con lo anterior, Spitzberg & Changnon (2009) señalan que la dimensión cognitiva refiere a la posesión de conocimientos sobre normas, valores y problemas culturales. En este sentido, el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales, mismas que se desarrollan en esta sección, permiten estar abierto a nueva información y perspectiva.

Una de las vías a través de la cual los estudiantes normalistas se dieron cuenta de las diferencias que existían en la sociedad que los rodeaba fue a través de contrastar su personalidad, sus costumbres y su forma de pensar con la de aquellos ciudadanos de otros países con quienes convivieron. Como lo señalan Alred, Byram, & Fleming (2003), el descubrimiento de sí mismo se da a través de los otros. En este sentido, Sarah—quien realizó movilidad en Brasil y que previamente había viajado al extranjero—comentó:

[...] aprendes no solamente sus costumbres en cuestiones de cómo festejan algo, cómo se visiten, sino sus costumbres educativas, de cómo trabajan, de cómo se expresan; la manera en que conviven entre ellos inclusive es diferente a la de nosotros. Entonces, conocer todos esos aspectos te hacen incluso como hasta valorar más tu país o valorar más tu escuela, sentirte orgulloso de lo que eres y de lo que formas parte (E-03-Sarah- JTB/PF).

De la narración de Sarah se evidencia la construcción de lo intercultural tomando en consideración la cultura como constituida por artefactos —cómo se visten— y por cosmovisiones —cómo festejan—. Asimismo, destaca la forma en la que parcialmente se deconstruyen algunos elementos que pensaban que se realizaban de manera similar en México y en Brasil, por ejemplo, la forma de convivir o de enseñar. Sarah se dio cuenta de las prácticas compartidas que constituían al grupo social del que fue parte. No

obstante, al observar las formas de interacción en Brasil también resaltó las prácticas sociales que la identificaban como mexicana. En el caso de Sarah se observa que, al contar con una trayectoria de viaje al extranjero, sabía que encontraría diferencias culturales entre ambos países; le sorprendió las prácticas y formas de vida de la sociedad brasileña que llegó a conocer profusamente.

Ahora bien, si para Sarah el espectro de la interculturalidad fue más amplio, para Itzel, quien también había realizado viajes al extranjero, la competencia intercultural se basó en aspectos más concretos, entre ellos: la comprensión de variaciones lingüísticas de la lengua española, así como de diversas prácticas religiosas de sus compañeros de residencia universitaria. Al respecto señaló.

[...] una de las cosas que te puedo mencionar que me marcaron no como estudiante, sino como persona fue el intercambio cultural del que fui parte [...] vivía en una residencia en donde había estudiantes de otros países, no necesariamente franceses. Yo vivía con personas de Suiza, viví con alguien de la India, de Irlanda, con españoles. Entonces, cada oportunidad que tuvimos de compartir lo que traíamos culturalmente hablando pues fue muy rico en sentido cultural porque aprendí algunos modismos de España o, por ejemplo, la chica que era de la India nos hablaba de su religión. Nosotros hicimos varias fiestas y ellos se pudieron dar cuenta de cómo celebramos los mexicanos (E-22-Itzel-Fr).

Adicionalmente, se observa la forma recíproca de mostrar a los estudiantes extranjeros el conjunto de actividades o elementos distintivos que se comparten entre los mexicanos, entre ellos un tipo de comida, de música, de bailes, de símbolos, de chistes, de celebraciones nacionales, así como formas de pensar, de interactuar y de ser.

Como se ha mencionado previamente, la interculturalidad se da a partir de los otros. No obstante, también sienta las bases para otorgar un sentido cambiante del lugar de uno mismo en la arena global. Como lo señala Jones (2011), se pasa de lo egocéntrico e individualista a privilegiar la tolerancia, la solidaridad y un sentido mutuo de comprensión. Al respecto, Gael —cuya movilidad fue en Francia— da cuenta de haber comprendido la visión parcelada desde la cual se pensaba como sujeto: “[...] te relatan la historia del lugar, como que te envuelve, conoces otros lugares, conoces que existen

otras costumbres que, en otra parte, en alguna otra ciudad las cosas que tú realizas son completamente diferentes [...]” (E-25-Gael-Fr). Asimismo, para Antonio, realizar movilidad tuvo un sentido similar al otorgado por Gael:

yo siento que fueron varios factores independientemente de la cuestión académica que fue el propósito de la beca. Yo creo que el hecho de conocer nuevos lugares, una nueva cultura, conocer la historia de otro país sí me llama la atención y hace que quiera volver, que quiera seguir aprendiendo un poco más de Francia y que pues realmente me pareció muy interesante (E-14-Antonio-Fr).

Resulta oportuno contrastar las apreciaciones que hicieron Sarah e Itzel sobre las costumbres de la sociedad en donde vivieron con respecto a las de Gael y Antonio. Para éstos últimos, quienes no habían viajado al extranjero, una gran parte de las formas de interacción de sus compañeros fueron llamativas. Lo anterior es congruente si se toma en cuenta que no tenían conocimiento previo sobre normas, valores, comportamientos o problemas culturales que no fueran las de su comunidad. Asimismo, a diferencia de Sarah e Itzel, no sabían en particular cuáles serían las diferencias que encontrarían en la sociedad a donde llegarían.

Como resultado de la interacción social con estudiantes de otros países, se evidencia la aceptación de las diferencias de los otros; la creación de actitudes receptivas que impulsan el establecimiento de vínculos; la disminución de estereotipos sobre lo que originalmente se pensaba de una cultura; así como el aprovechamiento de las habilidades desarrolladas con un cierto grupo cultural para posteriormente generar vínculos con grupos similares. Las ideas anteriormente planteadas se muestran de manera más clara con la narración de Judith cuya movilidad fue en Colombia.

Llegas a otros países y la ideología, la forma de pensar y las tradiciones son muy diferentes, muy, muy diferentes. Entonces, siempre tienes que estar abierto a todas las posibilidades, a todo tipo de personas y a que todas esas personas te van a aportar porque si tú estás con una perspectiva cerrada pues no conoces y no te desarrollas como debería de ser y no le estás sacando todo el provecho a la movilidad. Entonces, sí, tienes que estar abierto a conocer todas las culturas y a

convivir con todas las personas para que crezcas y le saques el provecho. Si tú vas con tus ideas fijas y tus estereotipos y juzgando no vas a aprender nada, o sea, te vas a quedar en ese circulito, en tu círculo cerrado, a lo mejor [te quedas] en la escuela, en tu casa, pero no vas a disfrutar al cien por ciento de las experiencias (E-13-Judith-JTB/PF).

De igual manera, es necesario destacar que para algunos estudiantes saber que viajarían al extranjero les representaba una exposición a nuevos contextos y el encuentro con personas de diversas nacionalidades. Como lo señala Sarah, cuya movilidad fue en Brasil: “[...] estaba muy entusiasmada, tenía toda la disposición, estaba curiosa, quería conocer a mis compañeros porque al estudiar en una universidad sabía que habría [compañeros] de múltiples nacionalidades” (E-03-Sarah- JTB/PF). Un sentimiento similar expresó Mario ante la incertidumbre de saber qué hacer cuando se encontrara en el extranjero: “Yo nunca he viajado en un avión, ¿qué voy a hacer cuando llegue allá?, ¿qué voy a hacer cuando conozca a otras personas?” (E-11-Mario-JTB/PF). No obstante, para algunos normalistas, encontrarse a estudiantes extranjeros en otro país no era un hecho tan evidente. Al respecto, Victoria comentó: “[...] yo esperaba conocer de la cultura francesa y resultó que conocí más de cinco culturas porque me topé con personas de otros países” (E-23-Victoria-Fr).

Asimismo, en palabras de Gael: “cuando compartíamos cosas de su propio país, por ejemplo, conocí personas de Italia, de Japón, entonces como que compartir esa información, de esa identidad, de su identidad nacional, fue como hacer que el mundo cupiera en un país” (E-25-Gael-Fr). De ambos comentarios se evidencia que al converger estudiantes extranjeros en un mismo espacio algunos experimentan un desvanecimiento de fronteras físicas; fragmentándose esa relación que vincula a una persona con un territorio y con una nacionalidad específica, colocándolos antes situaciones donde se pone de manifiesto la habilidad para producir discursos y comportamientos significativos (UNESCO, 2017) basados en la negociación de las diferencias y el respeto mutuo.

Dimensión afectiva

En lo que respecta a las características afectivas, Gertsen (1990) ubica en este nivel a la construcción de actitudes más positivas hacia personas de otras culturas. Para Spitzberg & Changnon (2009), la dimensión afectiva alude a la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones. De manera complementaria, Cui & Awa (1992) ubican a la empatía como uno de los valores que constituye a la competencia intercultural. En concordancia con ambos posicionamientos teóricos, se observa en las narrativas de los estudiantes normalistas un interés particular por estrechar vínculos con sus compañeros internacionales a través de los cuales logran comprenderlos desde sus vivencias y no desde su perspectiva.

Al respecto, Aldo, cuya movilidad fue en Francia, comentó: “[con la movilidad pude] darme cuenta [de] que a veces las personas que conoces de otros lados pueden llegar a ser tus nuevos amigos” (E-02-Aldo-Fr). Como se identifica en la intervención anterior, para Aldo fue posible estrechar relaciones y generar vínculos con personas cuyas prácticas sociales eran distintas a las propias. Se observa, por ejemplo, que aunque en un principio se hubiera pensado en la existencia de un gran abismo social, cultural o lingüístico que impidiera estrechar una relación o amistad, al final fue posible franquear las diferencias que hubieran predisposto el inicio de una relación —por ejemplo, dominio de la lengua o fuerte creencia en estereotipos— dando paso a la construcción de una capacidad de identificarse con las experiencias y sentimientos de los otros.

De manera similar, las palabras de José, quien realizó movilidad en Brasil, muestran el incipiente interés por interactuar con sus compañeros extranjeros como vía de acceso a formas particulares de actuar o de pensar.

[quería] conocer muchos amigos, conocer muchos, muchos amigos y de ahí...formas de pensar...haber conocido personas que yo nunca imaginé y ver que a lo mejor están viviendo otras situaciones a lo mejor más complejas que yo y dices: ‘¿Qué onda?’, ¿no? (E-09-José-JTB/PF).

En concordancia con la narrativa de Aldo, para José relacionarse con personas de otro país fue en sí mismo un ejercicio de descubrimiento de la diversidad de caracteres, personalidades, intereses, preferencias o problemas de sus compañeros extranjeros, pero

también de formas de adaptación. Al percibir sus cualidades e identificar las características que los distinguen, José observa en sus compañeros un conjunto de sentimientos que él mismo ha experimentado, aspecto que le favorece a desarrollar una mayor capacidad de reconocerse en los otros pues ha vivido situaciones similares. De este modo, se desvanece esa invisible línea de las diferencias, dando paso al desarrollo de la capacidad de compartir sentimientos, pensamientos o emociones.

De las narraciones anteriores, se observa que, tanto para José como para Aldo, quienes nunca habían salido del país, adaptarse a las costumbres, hábitos, normas y formas de vida incrementa la habilidad de ser receptivos.

Dimensión conductual

De acuerdo con Gertsen (1990), las características conductuales que conforman la competencia intercultural se identifican porque inciden en la capacidad de los sujetos de construir relaciones más sólidas con las personas que les rodean. Al respecto, Gertsen (1990) identifica dos características distintivas del nivel conductual. En primer lugar, observa una mejora en la habilidad de ajuste en el comportamiento comunicativo propio. Asimismo, una mejora en la capacidad para lograr relaciones positivas con los miembros de otra cultura. Cui & Awa (1992) resaltan la interacción social que se construye entre los sujetos como una característica conductual. Por su parte, Spitzberg & Changnon (2009) señalan al pensamiento creativo, la capacidad de análisis y de comportamiento.

A través de las entrevistas realizadas a los estudiantes normalistas se ha logrado documentar algunas características que conforman el aspecto conductual de las competencias internacionales. A continuación, Judith, quien realizó movilidad en la Universidad de Antioquia, Colombia, señala aquellas habilidades que desarrolló al convivir con estudiantes extranjeros.

Entonces, habilidades sociales sí siento que desarrollé, el hecho de convivir, de relacionarme, de aprender a estar con otras personas, de...a lo mejor, no tener la mente tan cerrada, de ser abierto con los demás, de escuchar, de aprender otras culturas, creo que eso fue lo que más desarrollé...mis habilidades sociales en cuanto a la apertura, el conocimiento de culturas, el interés de relacionarme con

otras personas, a crear redes con otras personas, o sea, redes de contacto (E-13-Judith-JTB/PF).

Se observa con claridad que Judith relaciona la acción de interactuar con otros estudiantes a la idea de “no tener la mente tan cerrada”. Se aprecia que, en ocasiones, el aspecto cultural —identificado frecuentemente con acciones más visibles como la comida o la vestimenta— igualmente refiere a formas de interacción o socialización. Desde un cierto punto de vista, escuchar y hablar son vías de acceso a temas que se desconocen. Como señalaba Heidegger (1971), es posible comunicar a través del lenguaje, pero también crear y entender el mundo. Asimismo, se observa que, aunque Judith previamente había viajado al extranjero, la interacción constante con los estudiantes le ayudó a desarrollar con más profundidad la habilidad intercultural a través de la cual interactuó e identificó diferencias con sus compañeros.

Para ciertos estudiantes, algunas prácticas que se realizaban en el grupo social donde vivieron fueron de gran impacto en sus vidas. Al observar y ser parte de un conjunto de actividades, los normalistas mostraron un interés por reproducirlas e integrarlas como parte de su vida cotidiana porque son deseables en el sentido que mejoran algunos aspectos de la sociedad. Esta última característica también podría ubicarse en el apartado de “ciudadanía global” pues, como se aborda más adelante, a través del desarrollo de la ciudadanía global se intenta asumir roles más activos en el terreno local y global (Deardorff, 2019). Al respecto, Elvira, estudiante que realizó movilidad en Francia, comentó:

[...] sí, siento que me traje muchas cosas y no sólo en cuestión académica sino también en costumbres en mí porque desde que volví reciclo todo lo que puedo, porque así me enseñaron allá, allá teníamos que separar la basura: el cartón, el plástico, el metal, los residuos orgánicos, todo eso. Entonces, siento que la cuestión cultural también incidió mucho en mí (E-15-Elvira-Fr).

Como lo señala Elvira, el conjunto de actividades que realizó durante la movilidad internacional traspasó el plano educativo. Al residir temporalmente en una sociedad con un conjunto de prácticas determinadas, los estudiantes las replicaron con el

fin de insertarse en la vida social de manera más armónica. En algunas ocasiones, esas actividades son adoptadas por los estudiantes, conformando un conjunto de nuevos hábitos o costumbres que les ayuden a dirigirse de otra manera en su sociedad de origen.

Al respecto, Gael, quien realizó movilidad en Francia, destacó el valor que tuvo para él convivir con personas de diferentes regiones: “[Aprendí mucho] también porque conoces gente, entonces cuando conoces gente puedes hablar muchos idiomas, como que en la plática vas conociendo su país (E-25-Gael-Fr)”. Se observa que la lengua, además de ser un vehículo de comunicación, fungió como una herramienta que ayudó a los estudiantes a adentrarse al mundo que los rodeaba pues, como lo señalan Berger & Luckmann (1968), el lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad, llenándola de objetos significativos. En este sentido, los estudiantes normalistas al escuchar las vivencias o formas de vida de sus compañeros construyeron dinámicas que desarticulan prejuicios o estereotipos pues al objetivar el mundo a través de lenguaje ordenaron en “objetos que han de aprehenderse como realidad” (Berger & Luckmann, 1968, p.87). En el caso de Gael es contundente ese mundo que formula pues, como se establece en el capítulo 2, nunca había realizado viajes al extranjero por lo cual interactuar con otros estudiantes fue la forma de construir el mundo que le rodeaba.

Si para Gael, escuchar las vivencias y formas de vida de otros compañeros fue la vía de acceso a otras culturas, para Jessica —la estudiante tabasqueña cuya movilidad fue en Ecuador—, también lo fue, pero después de reconocer que tuvo que aceptar las diferencias. Al respecto señaló:

[...] abrirse a nuevas ideologías porque aceptar otra cultura es muy difícil porque uno tiene sus costumbres y si uno no se abre a conocerlas siento que te estás cerrando, no la quieres conocer. Con la movilidad me abrí, me di la oportunidad de conocerlos, entonces pues creo que es lo que deja la movilidad, deja mucha experiencia, mucho crecimiento (E-18-Jessica-JTB/PF).

Como se acaba de señalar, Jessica, quien tampoco había viajado al extranjero previamente, reconoce la dificultad de aceptar formas de vida o comportamientos específicos de un grupo social debido a que éstos se anteponían a su conjunto de prácticas personales. Éstas, al fungir como filtros que ayudan a discernir entre aquello

que se considera correcto-incorreto o aceptable-inaceptable, generan una predisposición de las prácticas realizadas por los compañeros extranjeros. No obstante, como lo relata Jessica, la movilidad le permitió darse la oportunidad de ser más receptiva. Asimismo, destaca que para Jessica este tipo de habilidades son pensadas como experiencias que devienen en un crecimiento personal.

En concordancia con la narración de Jessica, se encuentra que, para Elvira, quien tampoco había viajado al extranjero hasta antes de la movilidad, escuchar, entender, aceptar y respetar son actitudes que se aprenden durante la movilidad. En sus palabras:

[...] es muy necesario que tengamos una mente abierta, que no juzgue, que simplemente vea, conozca y respete. Entonces, creo que eso, que hay una diversidad enorme en el mundo y poder conocer un poco de esa diversidad fuera de tu país es una oportunidad única y excepcional (E-15-Elvira-Fr).

Como se ha mencionado previamente, es posible identificar que, en la perspectiva de los estudiantes, la habilidad intercultural se enmarca en una relación de conocimiento de los otros; sin embargo, para llegar a adentrarse en sus pensamientos o en sus perspectivas es necesario apartar los prejuicios que impiden la interacción. Para Elvira estar en el extranjero y mirar con reticencia las prácticas de otros era desaprovechar momentos valiosos de conocimiento sobre las formas en que las personas viven, piensan, disfrutan e interactúan.

Por otra parte, como en la mayoría de las interacciones sociales, puede haber elementos discordantes que igualmente favorezcan el desarrollo de habilidades en los sujetos. Al respecto, Sandra, quien realizó movilidad en Francia, mencionó: “[creo que desarrollé] la tolerancia, la desarrollé porque [ellos] al ser [de] otra cultura pues piensan diferente. Compartir mis ideas, discutir sus ideas, aunque no se llegue a un mismo fin también fue ‘padre’” (E-21-Sandra-Fr). En este sentido, como lo menciona Sandra, la interacción entre compañeros no siempre concluía en consensos. Al contrario, tener un desencuentro de ideas propició un ejercicio de reflexión colectiva, en donde, aunque no se llegara a puntos en común se esbozaban reflexiones adyacentes que contribuyeron al desarrollo de habilidades como la tolerancia, la aceptación o el respeto.

Para cerrar la presente sección, la narrativa de Judith sintetiza en gran parte las competencias interculturales.

[...] las personas que se van a una movilidad nacional o internacional regresan cambiadas de una o de cierta manera y eso es gracias a este intercambio de culturas, a este intercambio de conocimientos, a esta maduración que se da en las personas (E-13-Judith-JTB/PF).

Como se muestra al inicio de la sección, Elvira se encontraba en completa incertidumbre sobre cómo eran “realmente” los franceses, si sólo comían queso o si sólo tomaban vino, entre otras características. Sin embargo, como lo cuenta en su entrevista, al vivir en Francia logró comprender la gran variedad de hábitos cotidianos que tienen diferentes franceses, ni todos comen solo queso, ni todos apenas se bañan. En conclusión, la movilidad internacional ofrece a los estudiantes normalistas —y a cualquier otro estudiante— la oportunidad de adquirir conocimientos enfocados al desarrollo de habilidades docentes. Este conocimiento se materializa de manera inmediata en la obtención de un diploma de participación en el programa. No obstante, a largo plazo, las ganancias que derivan en los estudiantes escapan a la tangibilidad de un diploma.

En esta sección de capítulo se ha señalado un conjunto de habilidades, actitudes o sentimientos que tienen una incidencia en el desarrollo de los estudiantes como personas, pero también como profesionales de la educación. Se observa que, a través de la interacción con los estudiantes extranjeros, los normalistas logran una abstracción de sus costumbres lo cual propicia espacios de intercambio de pensamientos, actitudes o comportamientos. A la postre, éstos desembocan en la generación de habilidades como la empatía, la tolerancia, así como en una reducción de prejuicios o de estereotipos. Asimismo, se observa que, aunque únicamente 10 estudiantes habían realizado viajes al extranjero y contaban con referentes sobre las posibles diferencias que encontraría al salir del país, la interacción constante con otros estudiantes les ayudó a reflexionar sobre sus hábitos. Igualmente, les ayudó a ser más tolerantes y empáticos hacia la diversidad de costumbres. Para los normalistas que nunca habían salido del país, el encuentro que

vivieron con otros estudiantes fue un punto de inflexión sobre la manera en que se perciben, interactúan y median con las diferencias.

Como anotación final, los estudiantes normalistas desarrollaron la competencia intercultural en función de los lazos de proximidad que establecieron con sus compañeros extranjeros. Igualmente, fue gracias a la convivencia cotidiana que entablaron y no en relación si pasaron mucho o poco tiempo en el extranjero. Si bien el tiempo es importante, el hecho de que estuvieran atentos a las interacciones similares o diferentes favorecieron la identificación de rasgos que les permitió trascender prejuicios, estereotipos o etnocentrismos.

4.2 Ciudadanía global

Laura y Alfonso comparten rasgos en común: ambos participaron en el programa de movilidad Jaime Torres Bodet-Paulo Freire en el otoño del 2018. Cuando viajaron al extranjero se encontraban inscritos en el octavo semestre de la licenciatura en educación secundaria. Por su parte, Laura había seleccionado la especialidad en Matemáticas; Alfonso en Química. Laura realizó movilidad en la Universidad Técnica de Ambato, ubicada en la provincia de Tungurahua, Ecuador; Alfonso en el Centro Regional de Profesores del Litoral en Salto, Uruguay. No obstante, al momento de realizar la movilidad internacional, Laura y Alfonso contaban con experiencias y antecedentes de viaje distintos. Antes de desplazarse a Ecuador, Laura había realizado algunos recorridos al interior del país, asimismo había viajado en familia a Estados Unidos donde, en la medida que las condiciones de viaje le permitieron, había practicado su inglés e interactuado con estadounidenses. En cambio, la trayectoria de viajes de Alfonso era más estrecha: solamente había visitado municipios y estados aledaños a su natal Morelia, Michoacán. Nunca había viajado durante tanto tiempo ni de manera independiente, ni al extranjero.

Laura previamente había experimentado la sensación de subirse a un avión, de interactuar con otras personas extranjeras, de seleccionar las palabras correctas para comunicar un mensaje en otra lengua o identificar algunos problemas de otra sociedad; Alfonso, no. Ahora bien, la estancia de movilidad internacional les brindó a ambos las condiciones necesarias para interactuar con otras personas, interesarse por los problemas

de la sociedad en donde vivían, así como generar una consciencia propia. Aunque para Laura algunas características fueron reforzadas, para Alfonso fueron nuevas, entre ellas el sentimiento de pertenecer a un lugar, es decir, su ciudadanía global.

Sin lugar a duda, el concepto de ciudadanía global, utilizado cada vez más en décadas recientes, evoca dos términos casi contradictorios. Por una parte, la ciudadanía frecuentemente se asocia a un país en concreto, a un Estado nación, y, por otra, lo global que refiere a la arena internacional, al mundo integrado en múltiples dimensiones, tal y como se alude en el concepto de globalización. A la luz de la globalización, así como de la constante demarcación de fronteras territoriales y la construcción de barreras físicas (De Wit, 2011), la ciudadanía global se convierte en un elemento de análisis que desde la mirada de los estudiantes normalistas fue favorecida gracias a la movilidad internacional. No obstante, para los estudiantes normalistas que previamente habían viajado al extranjero, algunas características de la ciudadanía global fueron reforzadas mientras que para los estudiantes que salían por primera vez al extranjero el sentido de ciudadanía global fue más contundente.

Durante siglos la ciudadanía se definió en términos de estatus y prácticas, entre ellas la masculinidad, la disposición para ir a la guerra o la posesión de propiedades dentro de los límites territoriales que las contenían (Isin, 2009). En el curso del siglo pasado se ha transitado a una noción más amplia de ciudadanía influenciada cada vez más por el desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales (UNESCO, 2015). Como lo señala Isin (2009), si anteriormente ciudadano significaba ser miembro de un Estado, ya no es adecuado pensar en los Estados como “contenedores” de ciudadanos pues, de acuerdo con Bassel (2008), si se entiende la ciudadanía como una posición de sujeto puede ser realizada por extranjeros, migrantes, refugiados, tribunales o cortes.

Aunque la delimitación de las fronteras es el elemento a partir del cual se construye la noción de Estado y, por ende, de ciudadano y de ciudadanía, como lo recuerda Frosh (2001), la ciudadanía refiere a cómo se imagina uno mismo en conexión con una comunidad o con una cultura. Para Alfonso, la diversidad de culturas que convergen en un espacio fue determinante para pensarse en comunidad. Al respecto señaló:

Yo diría que [la movilidad] me ha dejado una visión más amplia del mundo, en la cual yo me di cuenta de que las fronteras realmente no tendrían una razón de existir porque finalmente la diversidad es algo que nos hace grandes como especie y las fronteras lo único que hacen es dividirnos (E-04-Alfonso-JTB/PF).

Como lo refiere Isin (2009), si bien comúnmente se vincula ciudadanía al estatus, también es posible pensarla como práctica. Desde esta perspectiva, al poner énfasis en la ciudadanía como práctica se centra la atención en temáticas como “integración, cohesión, multiculturalismo, educación, nacionalismo y transnacionalismo” (p.369). De tal manera, ciudadanía también puede ser atribuida a los extranjeros que aunque, como señala García Canclini (2014), han perdido su “territorio propio” (p. 47) se encuentran en la posibilidad de integrarse, interesarse e involucrarse en la vida política y social del lugar donde residen. Este involucramiento con el lugar en donde se reside da pauta para que los estudiantes desarrollen, lo que Killick (2011) denomina, un sentido de “yo en el mundo” o autoidentificación que conduzca a un “actuar en el mundo”. Asimismo, como lo indica Killick (2011), la unión tanto del “yo en el mundo” como del “actuar en el mundo” conforman la noción de “ser en el mundo”.

Tabla 4.1

Aproximaciones al concepto de ciudadanía global de Killick (2011) y UNESCO (2015)

Autor	Componentes			Resultado
Killick (2011)	Yo en el mundo		Actuar en el mundo	Ser en el mundo
UNESCO (2015)	Cognitivo	Socioemocional	Conductual	Ciudadanía global

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 4.1, el “yo en el mundo” estaría integrado por los ámbitos cognitivos y socioemocionales propuestos por la UNESCO (2015). El ámbito cognitivo comprende problemas locales, nacionales y mundiales; el segundo corresponde a experimentar un sentido de pertenencia a una humanidad común. El “actuar en el mundo” se vincula con el ámbito conductual igualmente propuesto por la UNESCO (2015) que refiere a la manera eficaz y responsable de actuar con el objetivo

de alcanzar sociedades más pacíficas y sostenibles. Aunque en las narrativas de los estudiantes normalistas se evidencia con más frecuencia el ámbito cognitivo y socioemocional o el “yo en el mundo” y en menor medida el conductual (pues esta investigación no se centra en las acciones que han llevado a cabo para mejorar su localidad) se considera que es igualmente importante identificar las características del “yo en el mundo” si se toma en cuenta que de los 26 estudiantes entrevistados, 15 no habían viajado al extranjero antes de realizar la movilidad (ver anexo 3). Asimismo, no habían interactuado con personas de otras culturas. Asimismo, aunque para Killick (2011) “ser en el mundo” sea el resultado de “yo en el mundo” y “actuar en el mundo”, se podría afirmar que incluso para personas como los estudiantes normalistas cuya exposición a ambientes internacionales había sido limitada, el hecho de posicionarse como “yo en el mundo” les encamina más categóricamente a “ser en el mundo”.

Como se señala en la competencia intercultural, una de las ventajas que experimentaron los estudiantes normalistas que habían viajado al extranjero antes de realizar la movilidad era que sabían de la inminente diferencia cultural que habría entre ellos y la sociedad en la que vivirían. De acuerdo con Killick (2011) y la UNESCO (2015) para llegar a ser ciudadanos globales es necesario contar con un conjunto de habilidades —empatía, solidaridad, respeto, entre otras— y actuar de manera eficaz y responsable en el ámbito local. En este sentido, aunque algunos estudiantes normalistas como Sarah o Judith adquirieron ciertos elementos de la competencia intercultural — como reconocer diferencias— no implicó que desarrollaran la competencia global. Dicho de otro modo, viajar al extranjero no conlleva inherentemente a alcanzar la competencia global pues se requiere una interacción con los sujetos, así como un posicionamiento político, económico o social respecto a los eventos que suceden en el extranjero. En suma, tanto estudiantes normalistas con experiencia viajera previa como aquellos que no la tenían experimentaron procesos similares de construcción de la ciudadanía global.

Ámbito cognitivo

Aunque en el ámbito cognitivo de la ciudadanía global la UNESCO (2015) señala que la adquisición de conocimientos sobre asuntos internacionales es una vía para

alcanzar la ciudadanía global, igualmente señala que de manera paralela se debe desarrollar una capacidad de pensamiento y análisis crítico. Sin embargo, es complejo fijar una postura crítica cuando no se conocen las diversas posturas (políticas, económicas), las problemáticas, los debates o las vicisitudes que aquejan a la población internacional. Al respecto, Lorena quien realizó movilidad en Argentina señaló:

Como no conocía [la región donde iría de movilidad], dije: "Me tengo que poner a leer", y te soy sincera, desde antes fue... bueno, cuando ya me habían mencionado que era Argentina, sí me puse a leer un buen, ni siquiera sabía dónde estaba la Patagonia, entonces me puse a leer un buen de la cultura, de todo eso (E-16-Lorena-JTB/PF).

Antes de viajar a Argentina, Lorena se informó sobre el lugar a donde iría de movilidad. Como se menciona previamente, es posible pensar que desde el momento en que se comienza a buscar información inicia un proceso de construcción de ciudadanía global. Lorena se puso en perspectiva frente a la sociedad argentina al identificarse como mexicana, desarrollando su sentido de "yo en el mundo". No obstante, como lo apunta la UNESCO (2015), ser un ciudadano en el mundo implica desarrollar los ámbitos cognitivos, socioemocionales y conductuales. Al buscar información, Lorena desarrolló elementos del ámbito cognitivo pues se acercó a la sociedad en donde viviría. No obstante, el ámbito socioemocional y conductual de la ciudadanía global se mantuvieron al margen. Fue necesario que, al llegar a La Patagonia, Argentina, Lorena experimentara un sentido de pertenencia, desarrollara actitudes por la diversidad (ámbito socioemocional), así como un sentido de responsabilidad por una sociedad más justa (ámbito conductual) para ser una ciudadana global. En resumen, aunque la búsqueda de información en diversas fuentes sobre una localidad, una nación o una región sea la primera vía de acceso para construir la ciudadanía global, se requiere adquirir y afinar algunos elementos de los ámbitos socioemocionales y conductuales que escapan a una búsqueda puntual tales como la creación de un juicio propio o posicionamiento ante eventos, escucha de problemáticas que viven los ciudadanos, evaluación de aspectos relacionados con la justicia social o la ética.

En el mismo sentido que para Lorena la movilidad internacional fue una primera aproximación con el mundo que se encuentra fuera, para otras estudiantes como Daniela o Esther —quienes realizaron movilidad en Latinoamérica—, así como para Elvira —quien realizó movilidad en Francia— un primer viaje al extranjero significó la oportunidad de conocer cómo se vive en otros lugares, qué problemas se enfrentan, así como ver desde otra perspectiva a México. De acuerdo con la UNESCO (2015) en el ámbito cognitivo de la ciudadanía global se evidencia una interconexión de problemas, estructuras y procesos locales, nacionales y mundiales. En este sentido, cuando Esther mencionó: “[...] te das cuenta [de] que el lugar en el que tú vives es una minúscula parte de todo lo que realmente es” (E-19-Esther-JTB/PF) se evidencia un conocimiento de los sistemas de gobernanza, la estructura, así como de posibles problemas mundiales. Como consecuencia de este cambio aumenta la capacidad de reflexión de prácticas que anteriormente no se cuestionaban. Como lo señaló Daniela: “ahora yo veo las cosas de otra manera que si me hubiera quedado en México. Personalmente me cambió la vida, veo mi México, mi país, lo veo de otra manera y la educación de mi país diferente” (E-10-Daniela-JTB/PF).

Como testimonio final del grupo de estudiantes normalistas que anteriormente no habían viajado al extranjero, limitando su capacidad para percibir a la sociedad desde una perspectiva global, Elvira señaló: “Irte de movilidad es como darte cuenta [de] que algunas cosas son diferentes a como las creías, hay un mundo fuera de mi escuela y de mi ciudad, es eso lo que además me dejó la movilidad”. (E-19-Esther-JTB/PF). La narrativa de Esther es contundente en el sentido que no poseer con experiencia de viaje internacional previa le permite contrastar de manera más clara cuestiones mundiales y locales, ayudándola a desarrollar la capacidad de indagación crítica (UNESCO, 2015) y a la postre un sentido de “yo en el mundo”.

A continuación, se presentan los casos de Judith, Alejandra y Laura que, aunque antes de irse de movilidad internacional habían viajado al extranjero, destacan lo mucho que aprendieron en cuanto al desarrollo de la ciudadanía global. Al respecto, Judith pone de manifiesto el desarrollo del ámbito cognitivo al poner en perspectiva su identidad como mexicana frente a la de sus compañeros extranjeros. Al respecto comentó:

[Con la movilidad] me hice más reflexiva sobre temas fuera de mi área, a lo mejor antes estaba acostumbrada a nada más pensar en Guadalajara y siento que sí me hizo más reflexiva a lo que pasa en el mundo y en mi país porque descubres otra forma, o sea, por ejemplo, en las elecciones ya no nadas más me preocupaban mis elecciones, sino también las elecciones que estaban pasando en Colombia y en otros países y me daba cuenta de otra realidad. Entonces, te vuelves más abierto y más interesado en lo que pasa en el mundo (E-13-Judith-JTB/PF).

Para Judith, aunque previamente había realizado viajes al extranjero, residir durante casi tres meses en Colombia e interactuar con los estudiantes la ayudó a adentrarse en la sociedad, en sus prácticas y en sus problemas; adquirió un conocimiento de asuntos locales y nacionales. Como lo menciona, a Judith le interesaba conocer qué pasaba en otros países, así como darse cuenta de esa realidad. Destacan ambas características porque evidencian el sentido de pertenencia a una humanidad común, ámbito de aprendizaje socioemocional que de acuerdo con la UNESCO (2015), convierte a un sujeto conectado y respetuoso de la diversidad. Como Judith señala, al regresar a México le interesaba informarse sobre las elecciones de Colombia, así como de otros países; le daba importancia a lo que ocurría en su país e igualmente a lo ocurrido en otros. Es posible comprender su deseo de interesarse por lo que acontece en el extranjero pues al relacionarse con otros estudiantes construyó una opinión, se forjó una perspectiva e igualmente identificó los diferentes problemas que enfrentaba la sociedad donde vivió.

Asimismo, es relevante el caso de Judith porque al realizar viajes al extranjero se había expuesto a contextos de convivencia multiculturales. Este aspecto le ayudó a comprender las diferencias lingüísticas, culturales, económicas o políticas del país que visitaba. Sin embargo, previamente no se había adentrado en comprender la interdependencia o las conexiones del país que visitó con el suyo. De igual manera, no había interactuado de forma continua con otros sujetos de tal modo que al compartir valores, responsabilidades y actitudes pudiera forjarse un sentido de “yo en el mundo”.

En concordancia con la experiencia de Judith, Alejandra y Laura, aunque previamente habían realizado viajes al extranjero, no habían tenido una interacción con

un grupo de personas nativas que les ayudara a adquirir una comprensión sobre asuntos internacionales, así como a identificar un sentido de pertenencia. Alejandra, quien como se muestra en el capítulo 2 había realizado viajes a varios países, señala el aprendizaje de aspectos locales, nacionales y mundiales que derivaron de la movilidad internacional, así como una mayor comprensión de la interdependencia de cuestiones mundiales y locales. Al respecto Alejandra señaló:

Porque realizar una movilidad te va a abrir las puertas, te va a abrir los ojos, a que no nada más pienses en lo que pasa en México, sino que compares con otras personas o lugares, que veas cómo se da la vida en nuestro país, cómo nos relacionamos o aprendemos...o sea, como que a veces nosotros creemos que México no es un país primermundista pensamos que no se puede tener una educación de calidad porque tenemos muchas carencias, pero no, te das cuenta de que otros países tienen carencias más grandes e igual salen adelante. (E-12-Alejandra-Fr).

La narrativa de Alejandra muestra la capacidad que tiene de poner en perspectiva su pertenencia a una estructura nacional, así como la identificación de miembros de otros grupos. Como lo indica la UNESCO (2015), conocer el sistema, la estructura local, nacional y social integra el ámbito cognitivo de la ciudadanía global. Asimismo, este ámbito se integra por cuestiones que afectan la interacción y la conectividad de las comunidades. Como lo señala Alejandra, identificar la interrelación que se establece en México y otros países constituye lo que en sus propias palabras denomina tener un conocimiento que “abre los ojos” sobre lo que pasa en el mundo, encaminándola a constituir su “yo en el mundo”.

En concordancia con Alejandra, se encuentra el testimonio de Laura, cuya historia fue presentada al inicio de esta sección. Aunque Laura, al igual que Judith y Alejandra, había realizado viajes al extranjero antes de participar en el programa de movilidad en Colombia, no había interactuado con personas extranjeras de forma tan prolongada. Al intercambiar puntos de vista, problemas, percepciones, así como cuestiones que afectan la interacción e interrelación Laura se dio cuenta de la riqueza que se encierra al convivir con otros compañeros. En este sentido, Laura comentó:

[...] compartimos clases con chicos de República Dominicana, Colombia y Argentina, lo cual generó una dinámica diversa en cuestión de sus ideas, en cuestiones académicas que no conceptualizaba, o sea, que no dominaba, pero que ellos eran fuertes, entonces compartir mutuamente también fue muy bueno porque me pude dar cuenta de quien soy en otra sociedad [...]. Aprendimos a trabajar en grupo, el trabajo colaborativo sí lo resalto. Nosotros como futuros docentes tenemos que apropiarnos esa capacidad de trabajo, de trabajo colegiado, esa comunicación para enriquecernos, aunque tengamos diferencias, o sea apoyarnos entre las cosas que podemos apoyar (E-05-Laura-JTB/PF).

La experiencia de Laura permite observar de manera más completa el ámbito cognitivo de la ciudadanía global. Se aprecia que Laura es capaz de poner en perspectiva quién es en otra sociedad. Al llevarlo a cabo, relativiza que pertenece a una sociedad, pero que a la vez ésta integra una red más amplia dentro de un sistema global. Al compartir clases con estudiantes de diversas nacionalidades reflexiona sobre la diversidad de ideas que convergen, sobre la manera que cada uno de los estudiantes se enfrenta y responde a diversos problemas. Al respecto, la UNESCO (2015) menciona que la capacidad de tener un espíritu crítico, de conocer asuntos de diversas regiones, así como comprender la conexión de cuestiones mundiales y locales evidencia un atributo clave para la construcción de la ciudadanía global o, en términos de Killick (2011), de construcción de “yo en el mundo”.

Asimismo, la narración de Laura ayuda a transitar del ámbito cognitivo al ámbito socioemocional de la ciudadanía global. Se aprecia en la narrativa de Laura que gracias a la convivencia y al desarrollar actitudes de empatía, solidaridad y respeto por las diferencias reconoce la manera en que las personas logran interactuar mediando con las diferencias.

Ámbito socioemocional

La historia de Alfonso se presenta al inicio de la sección sobre ciudadanía global. Su historia destaca porque, proveniente de una familia cuyos ingresos se ubican en el decil II, antes de irse de movilidad a Uruguay nunca había viajado al extranjero. Para él,

convivir con otro grupo de personas le ayudó a desarrollar un sentido de apreciación por las diferencias y por la diversidad. Para la UNESCO (2015), el ámbito socioemocional que constituye a la ciudadanía global se caracteriza porque los sujetos son capaces de 1) identificar diferentes niveles de identidad, 2) identificar comunidades a las que pertenece la gente y la conexión entre ellas, así como 3) diferenciar y respetar la diversidad. En concordancia con lo anterior, Alfonso destacó:

Yo allá...las personas que conocí fueron maravillosas, de las cuales voy a recordar toda la vida y que a pesar de tener otra nacionalidad yo no las vi así, o sea, como personas extrañas, simplemente las vi como personas más. Eso, yo diría que fue el impacto que tuvo en mí [la movilidad], el olvidarme completamente de fronteras, de nacionalismos y de ver a la humanidad como un conjunto en el cual no debe haber estas divisiones o clasismos (E-04-Alfonso-JTB/PF).

En el caso de Alfonso se observa con claridad que reconoce una identidad propia frente a la de los estudiantes uruguayos. Asimismo, como lo señala la UNESCO (2015), en el ámbito socioemocional de la ciudadanía global se comparten valores y responsabilidades, las cuales se sustentan sobre una base de derechos humanos. Al respecto, es claro que a pesar de que Alfonso sabe que tanto él como sus compañeros tienen una nacionalidad diferente, va más allá de la asignación de nacionalidad y de las implicaciones que ésta tiene para reconocer y aceptar las características y diferencias que los identifican. Para Alfonso, la conformación de una persona se encuentra delineada por elementos más amplios que los que en automático son otorgados al tener una nacionalidad específica. Alfonso menciona que vio a sus compañeros como “una persona más” en el sentido de reconocer que existe una base común de derechos que tanto él como ellos poseen, dejando de lado —en palabras de Alfonso— “divisiones o clasismos”. Como señala Killick (2011), el desarrollo de actitudes como la solidaridad o la empatía, así como respeto por las diferencias y la diversidad conducen a los sujetos a reconocerse frente a los otros, derivando en cómo se percibe el sujeto en la arena mundial.

En concordancia con el testimonio de Alfonso sobre compartir valores o experiencias, se encuentre la narración de Axel. Para él, la movilidad en Francia implicó

el encuentro con perspectivas diferentes a la suya, pero también algunas a través de las cuales experimentó un sentido de pertenencia a una humanidad común. Axel señaló:

[...] era como cambiar mi perspectiva de vida y encontrarme con unas visiones diferentes de la misma [...] También encontré visiones muy parecidas a las mías, muchas vivencias también muy parecidas donde pues sí me sorprendía que una persona a nueve mil kilómetros hubiera vivido cosas parecidas a la mía o visiones como la mía (E-26-Axel-Fr).

La narrativa de Axel es contundente pues, como previamente no había realizado viajes al extranjero, es más clara la diferencia que encuentra al comparar sus puntos de vista con los de otros compañeros. Al distinguir entre su pensamiento y el de sus compañeros observa que hay algunas disparidades; sin embargo, también se impresiona por la similitud de pensamientos que comparten. Al sentirse integrado a la sociedad por los rasgos que comparte del mundo, se evidencia la pertenencia a una humanidad en común que, como lo señala la UNESCO (2015), es indicio de poseer valores y responsabilidades semejantes, pero también de respeto por las diferencias y la diversidad. Estos elementos ayudan al estudiante a ponerse en perspectiva en relación con la sociedad que lo acoge, pero sin olvidar la sociedad de donde viene. Al realizarlo, reflexiona sobre donde se encuentra situado, construyendo un sentido de “yo en el mundo”.

En lo que concierne al reconocimiento de una amplia gama de identidades como elemento del ámbito socioemocional de la ciudadanía global, se observa una tendencia más marcada para los estudiantes normalistas que nunca habían realizado viajes al extranjero. En este sentido, para estudiantes como Victoria, Elvira y Alicia encontrarse con personas de diversas partes del mundo significó examinar la forma en que diversos grupos interactúan y conviven de manera armónica y pacífica. Al respectó, Victoria, cuya movilidad fue en Francia, comentó:

los universitarios tienen personas de todo el mundo estudiando ahí en las universidades de Francia, entonces me tocó conocer personas no nada más francesas, sino que me tocó conocer personas, culturas, religiones y mentalidades

de todo el mundo, prácticamente, o sea, de otros continentes, no nada más europeos, no nada más de América (E-23-Victoria-Fr).

Como se muestra, para Victoria fue revelador observar cómo personas de diferentes nacionalidades interactuaban en un mismo espacio. Al vivir en Francia, Victoria rompió con la asociación de que un país está integrado exclusivamente por sus ciudadanos. Al respecto, la UNESCO (2015) señala que, al examinar críticamente las maneras de convivencia pacífica de diferentes grupos sociales, así como pensar las conexiones que se crean entre diferentes grupos, comunidades y países se da paso al desarrollo de la ciudadanía global como habilidad. Asimismo, como se muestra con Elvira, destaca la impresión que le dejó haber convivido en Francia con personas de diversos países y continentes:

[Durante la movilidad] amplié mi lista de amigos con gente no sólo de Francia, sino con gente del norte de África, gente de España; incluso mantengo contacto con algunos todavía. Y pues mexicano, ¿no?, obviamente, varios compañeros [del programa de movilidad] con los que iba...mantengo contacto todavía con ellos (E-15-Elvira-Fr).

Asimismo, como en el caso de Victoria, Elvira al conocer a personas de otros países, regiones o incluso de México reflexionó sobre la convivencia pacífica creada entre éstos. De acuerdo con la UNESCO (2015), derivado de esta interacción entre diferentes grupos se adquieren valores, actitudes y competencias que ayudan a los sujetos a comprometerse y ser respetuoso con las diferencias, interiorizando los límites personales y de los otros. Este último elemento contribuye en los estudiantes a pensarse en relación con el mundo o, en términos de Killick (2011), quién soy en el mundo.

De igual manera, es preciso mencionar que la ciudadanía global es una habilidad cuya conformación se da de manera paulatina. Tanto para los estudiantes normalistas que habían viajado al extranjero antes de la movilidad como para aquellos que no, situarse en contextos donde se encontraban con una gran variedad de personas fue una de las mayores exposiciones que tuvieron antes contextos multiculturales. Compartir diversos momentos con los estudiantes no es una actividad que termina una vez que los

estudiantes regresan a México. Con la creciente interconexión digital es más fácil continuar en contacto con las personas en el extranjero, actualizándose sobre los temas económicos, políticos o sociales que sobrecogen a una cierta población. En este sentido, como menciona Alicia, Facebook ha sido la herramienta que le ha permitido observar lo que sucede fuera de México:

[La movilidad internacional] me permitió abrir perspectivas, mi forma de pensar sí cambió. Conocí lecturas y una visión distinta de cómo están las tradiciones allá, cómo están las condiciones aquí y eso me permitió analizar pues la sociedad en la que vivo, pero también qué pasa allá. En mi Facebook tengo agregadas algunas noticias de allá e igual las personas que pues...amistades que hice allá. Entonces, al momento de publicar se entera una de las cosas que pasan allá (E-17-Alicia-JTB/PF).

Ante los constantes flujos migratorios se vuelve cada vez más urgente tener cuadros de docentes capacitados que sean empáticos con estudiantes pertenecientes a otras comunidades étnicas o lingüísticas. Es posible pensar en la ciudadanía nacional como un acto involuntario, al cual se está expuesto desde la infancia. En cambio, la ciudadanía global se muestra como una forma deliberada de pensar e interactuar en el mundo. Ésta se encuentra conformada por habilidades como la intercultural, la cual en su interior contempla valores como la tolerancia, el respeto o la empatía.

Conclusiones

En este capítulo se abordó la competencia intercultural y la ciudadanía global como dos elementos que constituyen a las habilidades internacionales. Como se ha mencionado, se observa con frecuencia que algunas IES han implementado políticas de internacionalización con el fin de desarrollar en los estudiantes habilidades de corte internacional. En las escuelas normales, al no contar con este tipo de políticas, resulta relevante que los estudiantes normalistas que participan en el programa JTB-PF o en el programa de becas en Francia desarrollen la competencia intercultural y la ciudadanía global. La pertinencia de contar con cuadros docentes con destrezas y habilidades

internacionales se sustenta a la luz de los constante flujos migratorios tanto de connacionales como de extranjero dentro del país. Es necesario que los docentes mexicanos posean habilidades que les permita enseñar partiendo de la empatía, la aceptación de la diversidad, la tolerancia y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos capaces de interesarse por el lugar en donde viven.

Como se expone en el capítulo, aunque el aprendizaje de lenguas extranjeras es una práctica común del grupo de las habilidades internacionales, en determinadas ocasiones no es suficiente aprender una segunda lengua para sentirse identificado con las vivencias, problemáticas o experiencias de otra cultura. Asimismo, como se observa con los estudiantes normalistas que realizaron movilidad en países latinoamericanos, aunque la lengua no era una barrera que les impidiera comunicarse, al llegar al país donde realizaron la movilidad encontraron dificultad para iniciar la interacción con sus compañeros. Esta problemática es consistente si se toma en cuenta que, de los 26 estudiantes entrevistados, únicamente 10 habían realizado viajes al extranjero antes de iniciar la estancia de movilidad. Dicho de otro modo, en general los estudiantes no contaban con experiencia o estructuras que les ayudara a interactuar en una sociedad nueva.

En lo que respecta a la competencia intercultural, se observa un desarrollo distinto de esta competencia tanto en los jóvenes que nunca habían viajado al extranjero como para aquellos que sí lo habían hecho. Para los estudiantes normalistas con escasa trayectoria de viajes al extranjero, la exposición al contexto internacional tuvo mayor impacto pues no dimensionaban qué tan diferente sería la sociedad en la que vivirían. Se observa que al llegar al país de acogida los estudiantes reconocieron con mayor amplitud las características que los diferenciaban del resto, manteniendo un espíritu de curiosidad e interés. En cambio, los estudiantes que anteriormente habían salido del país sabían que se encontrarían con diferencias lingüísticas, culturales, económicas o religiosas. De tal forma que al momento de realizar la movilidad internacional tenían nociones sobre cómo sería llegar a otro país o qué sentimientos experimentarían. La ventaja de contar con trayectorias de viaje internacional reside en la reducción de posibles choques culturales o la disminución de incertidumbre generada al no conocer patrones de comportamiento o interacción social.

Si bien, se aprecia que de manera general contar con experiencia de viaje ayudó a determinados estudiantes a lidiar con las diferencias interculturales de llegada, este conocimiento preliminar se vio fortalecido por la interacción cotidiana con estudiantes de otras nacionalidades. Es decir, el conocimiento inicial sobre las diferencias culturales fue la puerta de acceso para que los estudiantes normalistas establecieran relaciones con sus compañeros de clases y con la sociedad en general. Al realizarlo, compartieron prácticas, costumbres, pensamientos y problemáticas que a la postre integraron y fortalecieron las habilidades con las que originalmente contaban.

Los estudiantes que no tenían esquemas de competencia intercultural tuvieron mayor dificultad para entablar relaciones por primera vez. No obstante, una vez que se da la interacción se muestran receptivo e interesados por adentrarse en las costumbres del grupo donde conviven cotidianamente. Se percibe que para ambos grupos el desarrollo de habilidades internacionales les conduce a reducir los prejuicios, estereotipos y etnocentrismos.

A diferencia de la competencia intercultural, en donde los estudiantes que previamente habían viajado internacionalmente sabían que al convivir con otros extranjeros habría diferencias, con la ciudadanía global se evidencia que el desarrollo de esta competencia requiere una mayor interacción entre los sujetos en donde se compartan gustos, intereses, problemáticas o discusiones sobre su país o región. Se observa con claridad que, tanto para los normalistas que habían viajado al extranjero como para aquellos que lo hacían por primera vez, la ciudadanía global fue el resultado de una interacción en donde los estudiantes ponían en perspectiva el lugar que ocupaban frente a un contexto mundial.

Aunque de acuerdo con la UNESCO (2015) la ciudadanía global se encuentra conformada por los ámbitos cognitivos, socioemocionales y conductuales, en esta investigación únicamente fue posible indagar en los primeros dos. Como lo señala la UNESCO (2015), en el área conductual se observa cómo actúan los sujetos de manera eficaz y responsable a nivel local, nacional y mundial para alcanzar sociedades pacíficas y equitativas. Sin embargo, en las entrevistas los estudiantes normalistas no reflejaron acciones más concretas en donde se destaquen acciones de compromiso social. En consecuencia, es preciso pensar en investigaciones de larga duración que den

seguimiento y documenten el desarrollo de ese compromiso social que se adquiere al exponerse a contextos internacionales.

En cambio, en sus narraciones los estudiantes normalistas muestran significados contundentes en relación con el ámbito cognitivo. Al respecto, para los normalistas verse desde fuera del país significó la posibilidad de pensarse de manera relativa con respecto a lo que sucede en el mundo. Como resultado, dijeron ser más reflexivos sobre problemas mundiales, así como más capaces de comprender sobre las relaciones de interdependencia que guardan diferentes países y grupos de población. Sobre esto último, hicieron énfasis en cómo los problemas de un sector afectan a otras poblaciones. Es importante pensar en la movilidad internacional como un elemento que, al exponer a los estudiantes normalistas con escasa trayectoria de viaje a contextos internacionales, les ayuda a posicionarse frente a temas políticos, económicos y sociales de corte global. Al hacerlo, les permite tener referentes que utilizan posteriormente para continuar informándose sobre lo que acontece en otras latitudes.

Por último, si en el área cognitiva de la ciudadanía global los estudiantes comprendían la interrelación de ellos con los otros, en el ámbito socioemocional se mostraron parte de una humanidad común, compartiendo valores, pero también responsabilidades de la sociedad en la que viven. Asimismo, dijeron haber desarrollado actitudes de apreciación y respeto por las diferencias y la diversidad. Sobresale que al formarse la noción de “yo en el mundo” (Killick, 2011) a través del ámbito cognitivo y socioemocional, los normalistas como futuros docentes se conviertan en personas más cuidadosas de transmitir a sus estudiantes un sentido de pertenencia a una humanidad común, así como de orientarse en la vida dejando de lado estereotipos, aceptando diferencias y construyendo sociedades más pacíficas.

Capítulo 5. Conclusiones

Esta investigación tiene cuatro conclusiones relevantes. En primer lugar, en relación con la construcción de aspiraciones, se muestra que los programas de movilidad internacional contribuyen al desarrollo de diferentes aspiraciones en los estudiantes normalistas. En segundo lugar, los elementos que inciden en que éstas se construyan de manera distinta se relacionan con la posesión de un determinado capital económico y cultural, así como a la exposición de un determinado habitus. En tercer lugar, relativo a las habilidades internacionales, el desarrollo de la competencia intercultural evidencia que los estudiantes que previamente habían viajado al extranjero se mostraron menos impactados por el cambio cultural del país de llegada, en comparación con otros estudiantes que nunca habían viajado al extranjero. En cuarto lugar, referente a la ciudadanía global, tanto para los estudiantes que habían viajado previamente al extranjero, como para aquellos que viajaban por primera vez, la interacción con estudiantes de diversas nacionalidades derivó en el interés por interactuar respetando las diferencias y deconstruyendo estereotipos.

En lo que refiere a la primera conclusión, se muestra que tanto los estudiantes normalistas del programa de movilidad JTB-PF como del programa BEFRA construyeron aspiraciones. Sin embargo, se observa en cada grupo una marcada tendencia por construir aspiraciones determinadas. Los estudiantes del programa JTB-PF se mostraron más interesados en vincularse con actividades relacionadas a la investigación. Como se ha mostrado, la construcción de aspiraciones es producto del mundo cognitivo al que se exponen los sujetos. En este sentido, este grupo de estudiantes normalistas amplió su ventana cognitiva sobre la investigación al estar en contacto con materiales, prácticas, lenguajes, formas de interacción y actitudes sobre la investigación. Es decir, los estudiantes se aproximaron a la investigación como una actividad que se inscribe a un campo, no como una asignatura aislada o desvinculada de su práctica docente.

De acuerdo con lo elementos presentados en el capítulo uno sobre las condiciones de trabajo de las escuelas normales, se identifica que esta aspiración es consistente si se toma en consideración que las escuelas normales continuamente

experimentan complejas situaciones que les limitan a enseñar o acercar a los jóvenes normalistas a la investigación como práctica, no como materia de su malla curricular. Los limitados recursos económicos y los recursos humanos capacitados en realizar investigación, así como la fragmentada implementación de programas o políticas centradas en que los estudiantes normalistas cuenten con un perfil de egreso en investigación han propiciado que este objetivo no se vea realizado. Asimismo, contar con una plantilla docente antigua, con nivel de estudio de licenciatura y de avanzada edad repercute en la creación de espacios dinámicos en los que la investigación sea presentada como una práctica en relación con la docencia. Sin embargo, aunque en años recientes ha aumentado la cantidad de docentes con estudios de posgrado —48.5% para el ciclo 2017-2018—, el tipo de estudios superiores no han contribuido a la adquisición de capitales profesionales que, a la postre, tengan una incidencia en la formación de los estudiantes normalistas.

Asimismo, en lo que refiere a la segunda conclusión, como se plantea en el capítulo tres, las aspiraciones se construyen en función del acceso a una serie de capitales económicos y culturales. En este sentido, destaca que, para los estudiantes normalistas que reportan formar parte de los deciles bajos de ingreso, la movilidad representó una oportunidad de acercamiento a la investigación como campo pues en sus hogares no contaban con capitales económicos ni culturales, ni con habitus relacionados a la investigación. En este sentido, las condiciones socioeconómicas desde las que parten son el punto de apoyo que hace que la construcción de aspiraciones se dirija hacia un tipo de proyecto (educativo, profesional, personal). Igualmente, como en sus normales los estudiantes se encontraban con carencias para realizar investigación, no habían construido la ventana de aspiraciones enfocada hacia ésta. Ahora bien, en lo que respecta a los estudiantes normalistas en mejores condiciones socioeconómicas, aunque en sus hogares contaban con capitales económicos y culturales, no se encontraban inmersos dentro de un habitus en el ámbito de la investigación. Por lo cual, el tener acceso a los elementos del programa JTB-PF antes mencionados, les permitió identificar las prácticas e interacciones que sostienen a la investigación.

En resumen, se observa que el nivel socioeconómico familiar al fungir como un punto de apoyo incide en mayor medida para que las aspiraciones se inclinen hacia

elementos que se encontraban fuera del mundo cognitivo de los estudiantes. Ahora bien, las condiciones socioeconómicas también fueron un punto de apoyo para los estudiantes normalistas provenientes de mejores situaciones socioeconómicas. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes desaventajados que mostraron una marcada inclinación hacia elementos de un mundo cognitivo que no habían tenido la fortuna de observar, para estos normalistas la inclinación hacia la construcción de aspiraciones se vio influenciada más por prácticas relacionadas a un habitus que inspirada por cuestiones materiales.

En lo relativo a las aspiraciones que construyeron los estudiantes normalistas de movilidad en Francia —a diferencia del grupo de estudiantes del programa JTB-PF— esas se dirigen a estudiar un posgrado en México o en el extranjero. En el capítulo 3 se señala que una de las características que provocó que los estudiantes de movilidad en Francia no expresaran un interés en particular por la investigación se relaciona con el hecho de que no recibieron clases específicas sobre investigación, no tuvieron la tutela de un investigador que orientara el desarrollo del trabajo final e igualmente, no fueron parte de grupos de investigación o actividades de corte investigativo. No obstante, al estudiar en instituciones formadoras de maestros y doctores en educación, los estudiantes normalistas percibieron que estudiar un posgrado es el canal para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Derivado de lo anterior, los estudiantes normalistas incorporaron en su ventana de aspiraciones la capacidad que tienen los docentes para abordar diferentes temas, la capacidad de resolución de problemas, lo cual los condujo a construir la aspiración de estudiar un posgrado en México o Francia. Asimismo, la aspiración de estudiar un posgrado en Francia se vio reforzada porque durante la estancia interactuaron con mexicanos estudiantes de posgrado quienes les explicaron los tipos de financiamientos que se pueden solicitar para solventar ese tipo de estudios en ese país.

En lo que respecta a la tercera conclusión, sobre las habilidades que fueron desarrolladas por los estudiantes normalistas como resultado de la interacción que tuvieron con otros estudiantes en el extranjero, desarrollaron la competencia intercultural y la ciudadanía global. Como se menciona en el párrafo inicial de estas conclusiones, los estudiantes normalistas que previamente habían viajado al extranjero se mostraron

menos impactados por el cambio cultural pues contaban con un bagaje de experiencias de viaje. Es decir, sabían que en el otro país había diferencias en las costumbres, en la forma de interactuar, de tipo lingüísticas, entre otras. Para los estudiantes del programa JTB-PF que previamente habían viajado la incorporación en la sociedad con la que interactuaron se dio de manera más armoniosa. En cambio, para los estudiantes de ese grupo que previamente no contaban con trayectorias de viaje, la llegada a una nueva sociedad causó mayor impacto pues no se dimensionaba la cantidad de diferencias que existirían entre ellos y su nuevo lugar de residencia.

Ahora bien, en lo que concierne al grupo de estudiantes normalistas de movilidad en Francia, aunque también algunos previamente habían viajado al extranjero y sabían de las diferencias que probablemente se encontraría al llegar a Francia, la interacción en la sociedad se dio de manera menos automática debido a la dificultad que les representaba expresarse de manera oral en francés, así como por el dominio de la lengua. Esta situación fue todavía más compleja para aquellos estudiantes que nunca habían viajado al extranjero y cuyas habilidades lingüísticas les dificultaban la interacción con la sociedad francesa.

No obstante, una vez que los estudiantes normalistas de los dos programas de movilidad internacional se incorporaron paulatinamente con sus compañeros de universidad, de amigos o con los docentes, lograron compartir prácticas, costumbres, pensamientos y problemáticas que los ayudaron a ser personas más receptivas e interesadas por comprender las dinámicas y las costumbres de sus compañeros. El resultado de entablar una convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades derivó en la reducción de prejuicios, de estereotipos, así como de etnocentrismos.

La cuarta conclusión de esta investigación permite entrever que otra de las habilidades internacionales que desarrollaron los estudiantes refiere a la ciudadanía global. Ésta fue desarrollada de manera similar tanto por los estudiantes que previamente habían viajado al extranjero, como aquellos para quienes la movilidad había sido su primera vía para visitar otros países. Esta diferencia se explica porque, como se muestra en el segundo capítulo, los estudiantes que habían realizado viajes internacionales cortos no tuvieron la oportunidad de formarse un posicionamiento sobre problemas de la sociedad que visitaron, lo cual no les permitió colocarse en perspectiva frente al mundo

ni consolidar un criterio que les permitiera juzgar los problemas de esa sociedad. La ciudadanía global fue desarrollada por ambos grupos de estudiantes como producto de la interacción constante con los estudiantes con quienes, como ya se dijo, compartían problemas sociales, económicos, políticos o educativos. Este aspecto permitió que establecieran criterios para pensar la sociedad en la que vivían, así como para relativizar su nacionalidad frente a los otros.

5.1 Alcances y limitaciones

Al estudiar de manera conjunta dos programas de movilidad internacional se logró identificar la incidencia que éstos tuvieron en la construcción de aspiraciones de los normalistas, así como en el desarrollo de habilidades. Hasta ahora únicamente ha sido publicada una evaluación sobre el proyecto PF en donde se muestra su impacto. Sin embargo, no se ha mostrado de qué manera una experiencia educativa internacional de este tipo contribuye a la formación de los estudiantes normalistas. En lo que respecta al programa BEFRA, no se identificó un estudio sistematizado de corte cuantitativo o cualitativo que reflejara las virtudes que este programa ofrece a la formación de los estudiantes normalista. En consecuencia, este trabajo de investigación se presenta como uno de los primeros estudios que evidencia de manera puntual cómo este último programa contribuye a la formación de los estudiantes normalistas.

Ahora bien, aunque para realizar esta investigación se hizo la difusión de un post en *Facebook* e igualmente se intentó contactar con estudiantes de diversas normales, el grupo de participantes fue en su mayoría de estudiantes de escuelas normales oficiales (beneméritas, centenarias) y rurales. Sin embargo, parecería indispensable la presencia de estudiantes inscritos en escuelas normales experimentales, centros regionales de educación normal, institutos, centros de actualización del magisterio, así como de centro escolares y escuelas de educación física. La necesidad de que en futuras investigaciones se considere a un grupo más variado de estudiantes normalistas radica en la posibilidad de indagar sobre las condiciones en las que estudian, analizar de manera más amplia cómo para normalistas de un cierto tipo de escuela normal la movilidad implica una construcción semejante o diferenciada de aspiraciones o habilidades.

5.2 ¿Qué se puede mejorar? Ajustes a los programas de movilidad internacional

Como se ha observado en los capítulos de este trabajo, los programas de movilidad internacional ofrecen a los estudiantes normalistas diversas oportunidades de interacción con estudiantes que al igual que ellos se dedicarán a la docencia. El encuentro de voces que dialoguen sobre intereses y problemas educativos favorece el desarrollo de prácticas, el intercambio de ideas, así como la mejora de la práctica educativa. Asimismo, gracias a la estructura de los programas, los estudiantes asisten a clases afines al tipo de licenciatura, participan en actividades culturales, realizan prácticas de observación, colaboran con docentes titulares al impartir clase, son tutorados o asistidos por docentes o investigadores, reciben clases de perfeccionamiento de lengua, participan en la divulgación de sus trabajos, entre otros. Sin embargo, desafortunadamente no todas las instituciones que participan en ambos programas realizan las actividades antes descritas. En este sentido, se señalan algunas recomendaciones con el fin de que en posteriores programas puedan ser retomadas para ofrecer a los estudiantes normalistas estancias de movilidad más enriquecedoras.

Sin lugar a duda, uno de los temas identificados como la principal barrera para lograr una participación más activa de los estudiantes en las actividades educativas refiere al dominio de la lengua extranjera. Los estudiantes que realizaron movilidad en Brasil resaltaron el escaso margen de tiempo que tuvieron para aprender portugués antes de viajar a este país. Los estudiantes normalistas entrevistados mencionaron haber aprendido portugués de manera autodidacta, en aproximadamente 4 meses o menos tiempo. También señalaron que al momento de viajar no contaban con una certificación oficial de acuerdo con el MCER. Esta situación los coloca en desventaja en el aspecto lingüístico pues al llegar a las IES brasileñas destacaron que no contaban con el nivel de lengua suficiente para seguir las discusiones generadas en clase. Este elemento repercute de manera negativa en cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros de clase, con docentes e investigadores brasileños, así como la forma en que derivado de esta interacción pueden contrastar vivencias, compartir experiencias, desarrollar habilidades y evidentemente construir aspiraciones.

En lo que refiere a los estudiantes de movilidad en Francia, al igual que con los estudiantes normalistas de movilidad en Brasil, se observa que las interacciones con docentes, investigadores y compañeros se vieron reducidas a causa del dominio de la lengua francesa. No obstante, a diferencia de los estudiantes de movilidad en Brasil, en su mayoría el grupo de estudiantes presentó un nivel de lengua DELF B1 de acuerdo con el MCER. No obstante, algunos estudiantes presentaron constancias de dominio de lengua emitidas por sus escuelas normales, pero que escasamente validaban el nivel de lengua requerido.

Aunque durante la movilidad los estudiantes recibieron clases de perfeccionamiento de francés, es necesario que partan de condiciones lingüísticas similares con el fin de adentrarse en las actividades educativas de manera formal. Asimismo, una sugerencia encaminada a desarrollar mejores habilidades comunicativas reside en ofrecer a los estudiantes normalistas un curso de francés técnico enfocado al campo de la docencia. Si bien, los estudiantes mencionaron no haber tenido problemas al utilizar el francés en sus actividades de la vida cotidiana, sí mostraron dificultades al interactuar en el espacio escolar durante las clases que recibían o al asistir a estancias de observación o prácticas. Al respecto, sería pertinente impartir a los estudiantes seleccionados un curso de francés enfocado en el campo de la educación, el cual sea adicional al curso de francés general. Es necesario asegurar que los estudiantes partan de condiciones lingüísticas similares para que se integren de manera armónica en las diferentes actividades educativas, culturales y científicas. De tal manera que al ampliar su mundo cognitivo amplíen sus ventanas de aspiraciones.

En lo que respecta a las clases, como se muestra en el capítulo 3, los estudiantes que participaron en el programa JTB-PF tuvieron acceso a la investigación como campo al observar que realizar investigación se constituye por una serie de prácticas, materiales, lenguajes y actitudes. Este acceso que tuvieron fue propiciado por la asistencia a clases de investigación, a la participación en grupos de investigación, al tener un docente o investigador que les tutorara durante la estancia. Estas prácticas fueron contundentes para los estudiantes pues además de reforzar los conocimientos teóricos sobre investigación que traían, les ayudó a comprender la relevancia de la investigación como práctica que se encuentra en relación con la docencia. La exposición a estas actividades

ayudó a que los estudiantes normalistas ensancharan su visión sobre las prácticas de investigación. Al realizarlo, los estudiantes mostraron la construcción de aspiraciones enfocadas a la investigación.

Al identificar las prácticas que potenciaron la construcción de aspiraciones en el grupo de estudiantes de movilidad en Iberoamérica, podría ser pertinente que en la medida de lo posible se ofrecieron condiciones similares para los normalistas de movilidad en Francia. Aunque algunos estudiantes comentaron haber asistido a clases de investigación, la mayoría de los estudiantes señalaron haberse sentido desprotegidos en cuanto a la selección de cursos, la asignación de tutores o su inclusión a grupos de investigación. En gran medida, la fortaleza que se muestra en este grupo de estudiantes destaca la interacción estrechada con los docentes durante las estancias de observación o prácticas.

5.3 Temas pendientes y nuevos horizontes

Sin lugar a duda, esta investigación sólo muestra una de las múltiples aristas desde la cual es posible aproximarse al estudio de la movilidad internacional de los estudiantes normalistas. Al principio de esta investigación, una de las preguntas centrales que motivó el estudio de la movilidad internacional se encaminaba a identificar la incidencia de los aprendizajes adquiridos en las IES en la práctica docente de los estudiantes normalistas. Para llevar a cabo tal investigación se habían planteado varias etapas. En un primer momento, se debían de identificar aquellos conocimientos que habían sido aprendidos durante la movilidad, a saber: prácticas, estrategias, dinámicas, elaboración de materiales, dinámicas de la cultura escolar de inmersión en el extranjero, entre otros.

En un segundo momento, se debía entrevistar a los estudiantes normalistas para indagar sobre lo que ellos consideraban que había sido el aprendizaje en términos docentes. Esta intervención se planteaba como la más rica pues a través de sus narrativas expondrían aquello que había sido aprendido en las clases, en las prácticas y en otros espacios educativos. Sin embargo, las preguntas que se estaban planteando eventualmente demandaban un trabajo más extenso, lo cual rebasaba el tiempo de

entrega de esta investigación. Es decir, para identificar esa movilización de aprendizajes y conocimientos era necesario observar las clases de los estudiantes, entrevistar a los docentes que previamente les habían impartido clase, así como aproximarse con otra metodología al objeto de estudio (etnografía). Al ponderar 1) el tiempo de redacción de tesis, 2) las visitas *in situ* a las diversas escuelas en todo el país donde impartían clase los normalistas y 3) el limitado financiamiento se decidió repensar las preguntas de investigación del referente empírico.

Indiscutiblemente, estos dos momentos permitieron avanzar la construcción de esta tesis, generaron reflexiones sobre las condiciones de operación de las escuelas normales como IES, ayudaron a pensar la incidencia que para algunos estudiantes representó viajar al extranjero por primera vez e ir al encuentro de un mundo que imaginaban ajeno a su vida personal y profesional. El primer proyecto tentativo de tesis se presenta como una vía que abre nuevos horizontes a investigaciones que se interesen en la movilidad internacional con estudiantes normalistas. La importancia de continuar indagando en este tipo de proyectos de movilidad radica en la necesidad de: 1) identificar de qué manera la organización educativa de los programas de movilidad tiene una incidencia en los aprendizajes que adquieren los estudiantes; 2) comprender de qué manera los estudiantes normalistas realizan una movilización de los aprendizajes adquiridos durante la movilidad a su práctica escolar en México; 3) reflexionar si los cursos, prácticas, tutorías u observaciones educativas de la estancia de movilidad se presentan en los estudiantes como reforzadores de temas previamente estudiados o como elementos que permitan suplir algún tipo de carencia en su formación.

Ahora bien, relativo a las vetas que abre esta investigación se encuentran: En primer lugar, en el largo plazo, dar seguimiento a las aspiraciones planteadas por los estudiantes para identificar los momentos, los recursos, la agencia, así como los medios que incidieron para hacer que las aspiraciones señaladas se convirtieran en proyectos acotados, se realizaran o, en su defecto, se descartaran. A este respecto, se requiere de un estudio de largo aliento que dé cuenta de ese punto de inflexión en la vida de los estudiantes normalistas. En segundo lugar, registrar de qué manera las habilidades internacionales (competencia intercultural y ciudadanía global) se integran en la práctica

cotidiana de enseñanza al tener una educación basada constitucionalmente en una perspectiva intercultural.

5.4 Próximas investigaciones con los programas de movilidad en Canadá e Irlanda desde una perspectiva lingüística.

En otro sentido, como se presenta en el capítulo 2, existen diversos programas de movilidad internacional dirigidos a la comunidad normalistas. Algunos programas como el de movilidad en Canadá e Irlanda se presentan como movildades de 30 días o menos. Sin embargo, uno de los rasgos distintivos de estos programas se encuentra en que se centran en mejorar en los normalistas las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa. Al respecto, estos proyectos se vislumbran como futuros campos de investigación en los que se investigue cuál es la contribución de una movilidad internacional de corta duración, pero cuyos objetivos se centran en un área focalizada.

Desde otro enfoque, se podría investigar sobre cómo ambos programas de movilidad inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas (compresión oral y escrita; expresión escrita y oral) de los docentes de licenciatura en secundaria con especialidad en inglés. Una investigación de esta naturaleza contribuiría a identificar las fortalezas de los estudiantes de esa licenciatura, así como implementar políticas que permitan el fortalecimiento de esas habilidades mediante el fortalecimiento o reestructuración de la malla curricular de la licenciatura. Asimismo, se identificarían las virtudes de los egresados de las normales en comparación con otros profesionales de licenciaturas afines a la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, se podrían observar los retos y dificultades pedagógicas, curriculares y materiales que en particular se encuentran en tales programas. Un estudio de esta naturaleza sería pertinente pues en diferentes planes y programas repetidamente el dominio de la lengua inglesa ha sido planteado como un eje de acción y como un objetivo a alcanzar. Sin embargo, poco se sabe sobre los procesos educativos de los egresados normalistas de esta licenciatura.

Finalmente, como último comentario, es necesario continuar impulsando la movilidad internacional de estudiantes pues al cruzar fronteras físicas, también se cruzan fronteras ideológicas, narrativas y simbólicas que en momentos de gran incertidumbre y

desasosiego nos permite regresar a la humanidad común que en algún momento fuimos. La trascendencia de que esos estudiantes que viajan al extranjero sean normalistas reside en que serán ellos quienes enseñen a las nuevas generaciones a pensar en la desesperanza de los otros y no ser indolentes, a luchar por los derechos y a buscar sociedades más justas e igualitarias.

Referencias bibliográficas

- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Introduction. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education*. (pp. 1–13). Clevedon: Multilingual Matters.
- Andrzejewski, C., Amberg, B., & Carson, H. (2019). Chapter 20. Transformative mixed methods: a missed opportunity. En K. K. Strunk & L. A. Locke (Eds.), *Research methods for social justice and equity in education* (pp. 241–253). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, A. (2004). Chapter 3. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). <https://doi.org/10.1596/0-8047-4787-3>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambios*. México, D.F.: SEP.
- Ávila Carrillo, E. (2017). La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la Educación*, 2(4), 13–27.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3525059>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *How the world's best-performing school systems come out on top* (p. 56). p. 56. McKinsey & Company.
- Bassel, L. (2008). Citizenship as interpellation: Refugee women and the state. *Government & Opposition*. *Government & Opposition*, 43(2), 293–314.
<https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2007.00247.x>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4a ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos

Aires: Amorrortu.

- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (Eds.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México;INEE.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(L'institution scolaire), 3–6.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brandenburg, U., Berghoff, S., & Taboadela, O. (2014). *Erasmus impact study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. <https://doi.org/10.2766/75468>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 51–71). México, D.F.: Casa Juan Pablos.
- Campus France. (2019a). Contacta tu espacio Campus France. Recuperado el 23 de julio de 2020, de ¿Quiénes somos? website:
<https://www.mexique.campusfrance.org/es/encuentra-tu-espacio-campus-france>
- Campus France. (2019b). Visas para estudiantes. Recuperado el 23 de julio de 2020, de Visas de “larga estancia” estudiante website:
<https://www.mexique.campusfrance.org/es/visas-estudiante-titulo-estancia-francia>
- Canedo, C. G., & Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de*

ingreso al Servicio Profesional Docente. México: INEE.

- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in High School. A cross-subject analysis with student fixed . *Journal of Human Resources*, 45(3), 655–681. <https://doi.org/10.3368/jhr.45.3.655>
- CONACyT. (2018). Archivo histórico del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Recuperado el 6 de enero de 2020, de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del Maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122–158.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Cruz Pineda, O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 49–77). México, D.F.: UNAM-IISUE.
- Cui, G., & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 472–473.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90043-t](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90043-t)
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México, D.F.: SEP.
- De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher*

education. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Deardorff, D. K. (2019). *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. Paris: UNESCO Publishing-Routledge.

DeLoach, S. B., Kurt, M. R., & Olitsky, N. H. (2019). Duration matters. Separating the impact of depth and duration in study abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1028315319887389>

Denzin, N. K. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY: Routledge.

DGESPE. (2019). Perfil de egreso de la educación normal. Recuperado el 5 de enero de 2020, de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación* (p. 20). p. 20. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México: UDUAL.

Dionicio García, E. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2014). Capítulo 9. Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4a ed., pp. 275–292). Madrid: La Muralla.

- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984,. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (1º, pp. 117–156). México, D.F.: UNAM-IISUE.
- Dwyer, M. M. (2004). More is better. The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 151–164.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2017). *Profesión : Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 219–236.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fortoul, M. B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 269–295). México, D.F.: UNAM-IISUE.
- Frosh, S. (2001). Psychoanalysis, identity and citizenship. En *Culture and Citizenship* (p. 296). London: Sage.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. (1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. New York, NY: BasicBooks.
- Gertsen, M. C. (1990). Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management*, *1*(3), 341–362.
<https://doi.org/10.1080/095851990000000054>

- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goldthorpe, J. H., & Marshall, G. (1992). The promising future of class analysis: a response to recent critiques. *Sociology*, 26(3), 381–400.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. <https://doi.org/10.1214/009117906000000124>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3a ed., pp. 148–165). Madrid: Akal.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638. <https://doi.org/10.1080/01411920802642371>
- Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Heidegger, M. (1971). *Ser y tiempo*. México, D.F.: FCE.
- INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- INEGI. (2018a). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018. Recuperado el 17 de agosto de 2020, de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>
- INEGI. (2018b). Ingresos y gastos de los hogares. Recuperado de Hogares y Vivienda website: <https://www.inegi.org.mx/temas/ingresoshog/>
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- Isin, E. F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367–388. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>

- Jones, E. (2011). Internationalisation, multiculturalism, a global outlook and employability. *Assessment, Teaching & Learning Journal*, 11(Summer), 21–49.
- Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación.*, 9(18), 29–48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18uhca>
- Killick, D. (2011). *Students as global citizens: being and becoming through the lived-experience of international mobility*. Leeds Metropolitan University.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Leininger, M. (1994). Chapter 6. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. En J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95–115). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED297007>
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(7), 105–133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269008.pdf>
- Lybbert, T. J., & Wydick, B. (2016). *Poverty, Aspirations, and the Economics of Hope: A Framework for Study with Preliminary Results from the Oaxaca Hope Project*.
- Maldonado-Maldonado, A., Bustos-Aguirre, M., Camacho, M., Castiello, S., Rodríguez, A., Cortes, C., & Ibarra, B. (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*. México, D.F.: ANUIES.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2014). Capítulo 11. Estrategias de recogida y

- análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4a ed., pp. 329–366). Madrid: La Muralla.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Medrano, V., & Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. México: INEE.
- Mendoza Rojas, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. Ciudad de México: DGEI-UNAM.
- MENESR-SEP. (2015). *Convenio relativo a la creación de un programa bilateral de cooperación en materia de educación normal* (p. 14). p. 14. París.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149–157. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100016>
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moreno-Sánchez, R., Martínez, V., Maldonado, J., & Rodríguez, A. (2017). Cambios en bienestar subjetivo, aspiraciones y expectativas en participantes de programas de alivio a la pobreza: un análisis cualitativo de “Produciendo mi futuro en Colombia”. En *Documentos CEDE* (Vol. 62). Colombia.
- Navarrete-Canales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17–34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. <https://doi.org/10.1074/jbc.M801892200>

- OECD. (2020). *Resourcing Higher Education. Challenges, choices and consequences*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/735e1f44-en>
- OEI-SEP. (2016). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países iberoamericanos, dirigida a estudiantes de escuelas normales públicas de México*.
- OEI-SEP. (2018). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países iberoamericanos dirigida a estudiantes de escuelas normales públicas de México*.
- OEI-SEP. (2019). *Convocatoria de movilidad iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire 2019”*.
- OEI. (2014). *Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado* (p. 10). p. 10. Recuperado de <http://oei.es/xxivcie/PAULOFREIREEDUCACION-E.pdf>
- OEI. (2018). Paulo Freire. Recuperado el 21 de julio de 2020, de Descripción del proyecto. website: <https://paulofreire.oei.es/>
- OEI. (2019). *El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura*. Madrid: OEI.
- Oikión Solano, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. New York, NY: Continuum.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement. The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(Sup1), S29–S44. <https://doi.org/10.1080/14675980903370847>
- Pinto, B. (2019). *Profesores formadores de docentes y la apropiación de cambios curriculares en la educación normal. Planes de estudio 1984-2018*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Anual*

- Review of Sociology*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Presidencia de la República. (2018). *Sexto informe de gobierno*. Ciudad de México: Presidencia de la República.
- Prior, L. (2004). Chapter 5. Doing things with documents. En *Qualitative research: Theory, method and practice*. Sage.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–21.
- Ray, D. (2002). *Aspirations, Poverty and Economic Change*. Nueva York.
- Reyes, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 223–268). México: UNAM-IISUE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rubio, C. (2019). *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*. Madrid: OEI.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Capítulo 10. Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4a ed., pp. 293–328). Madrid: La Muralla.
- Schattan, C. (2018). *Transformación productiva, empleos y retos para la formación de capital humano en México*. Friedrich Ebert Stiftung Representación en México.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. (3a ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.
- SEP-CNBES. (2015). *Programa nacional de becas 2015. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. México, D.F.: SEP.

- SEP-CNBES. (2016). *Programa nacional de becas 2016. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. Ciudad de México: SEP.
- SEP-CNBES. (2017). *Programa nacional de becas 2017. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. Ciudad de México: SEP.
- SEP-CNBES. (2018). *Programa nacional de becas 2018. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. Ciudad de México: SEP.
- SEP-CNBES. (2019). *Programa nacional de becas 2019. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación*. (p. 65). p. 65. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/ProMIN.pdf>
- SEP. (2010). Programas. Recuperado el 23 de julio de 2020, de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) website: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/interjom>
- SEP. (2016). *Becas para estudiantes de las escuelas normales públicas. Programa de capacitación académica para estudiantes y docentes miembros del cuerpo directivo de escuelas normales en Francia SEP-CRFDIES 2016*.
- SEP. (2017a). *Beca de capacitación. Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales en Francia SEP-BENC 2017*.
- SEP. (2017b). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019* (p. 38). p. 38. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2018a). *Beca de capacitación en Francia 2018. Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales*.
- SEP. (2018b). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- SEP. (2018c). *Normas específicas de control escolar relativas a la reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2018d). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan)*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2019a). *Beca de capacitación en Francia. Estudiantes de Escuelas Normales Públicas*.
- SEP. (2019b). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Básica* (p. 25). p. 25. SEP.
- SEP. (2019c). *Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior* (p. 22). p. 22. SEP.
- SEP. (2019d). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (p. 80). p. 80. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- SEP. (2019e). *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2018-2019*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.
- Simoni, C., & Santillana, H. (2013). La movilidad académica y estudiantil, una estrategia cooperativa para fortalecer la educación superior en las escuelas normales de Puebla, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Enero-juni(10), 1–16.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Solimano, A., & Pollack, M. (2004). *International mobility of the highly skilled. The case between Europe and Latin America*. Chile.

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. (p. 560). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stichweh, R. (2006). De la peregrinatio academica a los flujos internacionales contemporáneos de estudiantes: cultura nacional y diferenciación funcional como causas emergentes. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. (pp. 269–284). Barcelona: Pomares.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (4a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, D.F.: UAM-Xochimilco.
- Tough, P. (2019). *The years that matter most: how college makes or breaks us*. Massachusetts: Houghton Mifflin Harcourt.
- TV5 Monde. (2018). Destination Francophonie au Mexique. Recuperado el 15 de enero de 2020, de Destination Francophonie website:
<https://www.youtube.com/watch?v=KxbMmJlg1dg>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>
- UNESCO. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNESCO; Universidad Nacional de Colombia.
- Vande Berg, M., Paige, R. M., & Connor-Linton, J. (2009). The Georgetown Consortium Project. Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1–75.

- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1979). *A social interactional analysis of learning disabilities remediation*. San Francisco, California.
- Whitt, E. J. (2001). Document Analysis. En C. F. Conrad, J. G. Haworth, & L. R. Lattuca (Eds.), *Qualitative Research in Higher Education: Expanding Perspectives* (2a ed., p. 734). Pearson Learning Solutions.

Anexos

A.1 Estudiantes normalistas entrevistados de ambos programas de movilidad internacional

No.	Pseudónimo	Sexo	Programa movilidad	País	Tiempo movilidad	Código
1	Angélica	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-01-Angélica-Fr
2	Aldo	M	Beca Fr	Francia	3 meses	E-02-Aldo-Fr
3	Sarah	F	JTB-PF	Brasil	2 meses	E-03-Sarah- JTB/PF
4	Alfonso	M	JTB-PF	Uruguay	2 meses	E-04-Alfonso-JTB/PF
5	Laura	F	JTB-PF	Ecuador	2 meses	E-05-Laura-JTB/PF
6	Mónica	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-06-Mónica-Fr
7	Julián	M	JTB-PF	Argentina	2 meses	E-07-Julián-JTB/PF
8	Beatrice	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-08-Beatrice-Fr
9	José	M	JTB-PF	Brasil	2 meses	E-09-José-JTB/PF
10	Daniela	F	JTB-PF	Paraguay	2 meses	E-10-Daniela-JTB/PF
11	Mario	M	JTB-PF	Argentina	2 meses	E-11-Mario-JTB/PF
12	Alejandra	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-12-Alejandra-Fr
13	Judith	F	JTB-PF	Colombia	2 meses	E-13-Judith-JTB/PF
14	Antonio	M	Beca Fr	Francia	3 meses	E-14-Antonio-Fr
15	Elvira	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-15-Elvira-Fr
16	Lorena	F	JTB-PF	Argentina	2 meses	E-16-Lorena-JTB/PF
17	Alicia	F	JTB-PF	Argentina	2 meses	E-17-Alicia-JTB/PF
18	Jessica	F	JTB-PF	Ecuador	2 meses	E-18-Jessica-JTB/PF
19	Esther	F	JTB-PF	Brasil	2 meses	E-19-Esther-JTB/PF
20	Cecilia	F	JTB-PF	Cuba	2 meses	E-20-Cecilia-JTB/PF
21	Sandra	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-21-Sandra-Fr
22	Itzel	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-22-Itzel-Fr
23	Victoria	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-23-Victoria-Fr
24	Sonia	F	Beca Fr	Francia	3 meses	E-24-Sonia-Fr
25	Gael	M	Beca Fr	Francia	3 meses	E-25-Gael-Fr

26	Axel	M	Beca Fr	Francia	3 meses	E-26-Axel-Fr
----	------	---	---------	---------	---------	--------------

Nota. Fuente: Elaboración propia. Total: 18 estudiantes del sexo femenino y 8 estudiantes del sexo masculino.

A.2 Escolaridad y ocupación de los padres y madres de los estudiantes normalistas

<i>Nombre</i>	<i>Decil</i>	<i>Padre</i>		<i>Madre</i>	
		<i>Escolaridad</i>	<i>Ocupación</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Ocupación</i>
Jessica	II	Secundaria	Vendedor	Secundaria	Ama de casa
Alfonso	II	Primaria	Plomero	Preescolar	Ama de casa
Beatrice	II	Secundaria	Empleado	Secundaria (trunca)	Ama de casa
Daniela	II	Secundaria	Campesino	Secundaria (trunca)	Ama de casa
Julián	II	Secundaria	Empleado	Primaria	Ama de casa
Victoria	III	Secundaria	Empleado	Primaria	Ama de casa
Mario	III	Secundaria	Agricultor	Primaria (trunca)	Ama de casa
Mónica	III	Preparatoria	Comerciante	Secundaria	Comerciante
Elvira	III	Preparatoria	Empleado	Carrera técnica	Empleada
Gael	IV	Maestría	Docente	Secundaria	Ama de casa
Antonio	IV	Sin dato	Sin dato	Carrera técnica	Trabajadora social
Axel	IV	Primaria	Albañil	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada
José	IV	Primaria	Chofer	Primaria	Sin dato
Angélica	V	Carrera técnica	Radiólogo	Carrera técnica	Jubilada
Sarah	V	Maestría	Recursos humanos	Secundaria	Comerciante
Judith	V	Secundaria	Intendente	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente
Alicia	VI	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Carrera técnica	Empleada
Aldo	VI	Preparatoria	Comerciante	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente
Esther	VII	Licenciatura	Docente	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente
Lorena	VII	Licenciatura	Docente	Licenciatura	Docente
Sonia	VII	Licenciatura	Supervisor de seguridad	Licenciatura	Química
Laura	VII	Maestría	Docente	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada
Sandra	VII	Licenciatura	Dentista	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada

Itzel	VII	Licenciatura	Abogado	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente
Alejandra	VIII	Maestría	Docente	Licenciatura	Jubilada
Cecilia	VIII	Licenciatura	Abogado	Maestría	Jubilada

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos recabados en el cuestionario socioeconómico.

A.3 Datos socioeconómicos, educativos y antecedentes de viajes nacionales e internacionales de los estudiantes normalistas

Nombre	Decil	Estado de residencia	Padre		Madre		País destino movilidad	Viajes internacionales previos	Viajes nacionales previos
			Escolaridad	Ocupación	Escolaridad	Ocupación			
Jessica	II	Tabasco	Secundaria	Vendedor	Secundaria	Ama de casa	Ecuador	no	Tabasco
Alfonso	II	Michoacán	Primaria	Plomero	Preescolar	Ama de casa	Uruguay	no	Michoacán, Estado de México
Beatrice	II	Sonora	Secundaria	Empleado	Secundaria (trunca)	Ama de casa	Francia	no	Jalisco, Sinaloa, Nuevo León
Daniela	II	Tlaxcala	Secundaria	Campesino	Secundaria (trunca)	Ama de casa	Paraguay	no	Guanajuato, Ciudad de México
Julián	II	n/c	Secundaria	Empleado	Primaria	Ama de casa	Argentina	n/c	n/c
Victoria	III	n/c	Secundaria	Empleado	Primaria	Ama de casa	Francia	n/c	n/c
Mario	III	Zacatecas	Secundaria	Agricultor	Primaria (trunca)	Ama de casa	Argentina	EE. UU.	Guanajuato
Mónica	III	Guanajuato	Preparatoria	Comerciante	Secundaria	Comerciante	Francia	EE. UU.	Veracruz, Ciudad de México
Elvira	III	Sonora	Preparatoria	Empleado	Carrera técnica	Empleada	Francia	no	Sinaloa
Gael	IV	Nuevo León	Licenciatura	Docente	Secundaria	Ama de casa	Francia	no	Tamaulipas
Antonio	IV	Puebla	n/c	n/c	Carrera técnica	Trabajadora social	Francia	no	Querétaro, Ciudad de

									México, Yucatán
Axel	IV	San Luis Potosí	Primaria	Albañil	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada	Francia	no	n/c
José	IV	Tlaxcala	Primaria	Chofer	Primaria	Sin dato	Brasil	no	Ciudad de México, Veracruz, Guerrero, Morelos
Angélica	V	Nuevo León	Carrera técnica	Radiólogo	Carrera técnica	Jubilada	Francia	EE. UU.	Tamaulipas
Sarah	V	Baja California	Maestría	Recursos humanos	Secundaria	Comerciante	Brasil	EE. UU.	n/c
Judith	V	Jalisco	Secundaria	Intendente	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Colombia	EE. UU.	Jalisco, Quintana Roo, Zacatecas, Guanajuato
Alicia	VI	Veracruz	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Carrera técnica	Empleada	Argentina	no	Veracruz
Aldo	VI	Veracruz	Preparatoria	Comerciante	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Francia	no	Veracruz, Oaxaca, Puebla
Esther	VII	Coahuila de Zaragoza	Licenciatura	Docente	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Brasil	no	no

Lorena	VII	Estado de México	Licenciatura	Docente	Licenciatura	Docente	Argentina	no	Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Hidalgo
Sonia	VII	Tamaulipas	Licenciatura	Supervisor de seguridad	Licenciatura	Química	Francia	EE. UU	Zacatecas, Nuevo León, Coahuila, Veracruz.
Laura	VII	Hidalgo	Maestría	Docente	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada	Ecuador	EE. UU.	Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Veracruz, Yucatán, Puebla.
Sandra	VII	Campeche	Licenciatura	Dentista	Licenciatura (Escuela Normal)	Jubilada	Francia	no	n/c
Itzel	VII	Nuevo León	Licenciatura	Abogado	Licenciatura (Escuela Normal)	Docente	Francia	EE. UU.	Chiapas, Tamaulipas, Puebla, Veracruz
Alejandra	VIII	Chihuahua	Maestría	Docente	Licenciatura	Jubilada	Francia	EE. UU., Puerto Rico, Bahamas	n/c
Cecilia	VIII	Durango	Licenciatura	Abogado	Maestría	Jubilada	Cuba	Perú	Sinaloa, Quintana Roo, Jalisco, BC Sur

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el cuestionario socioeconómico.

A.4 Guion de consentimiento implícito

Presentación personal: Mi nombre es Carlos Aguilar Castillo, soy estudiante del posgrado “Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigación Educativa” del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav. Mi asesora de investigación es la Dra. Alma Maldonado-Maldonado, docente e investigadora de la misma institución. Te agradezco por responder a mi correo electrónico o por haberme contactado. Te explico que, en términos generales, la investigación que ahora estoy realizando se encamina a identificar cómo ha incidido la movilidad internacional en estudiantes normalistas que como tú viajaron a algún país de Iberoamérica o a Francia.

1. ¿Cuál es la finalidad de la entrevista?

Con esta entrevista busco recolectar las vivencias de los estudiantes normalistas cuando realizaron la movilidad internacional. El propósito de la entrevista es recolectar las vivencias de movilidad para identificar qué es lo que piensan los estudiantes de estos programas. A través de esta entrevista de aproximadamente 60 minutos me gustaría que entabláramos una conversación en torno a algunas preguntas.

2. ¿En qué consiste tu participación?

Aunque regularmente algunas entrevistas únicamente aceptan respuestas cerradas de “sí” o “no”, en esta entrevista las respuestas que me proporcionen pueden ser amplias. Es decir, me puedes narrar experiencias o dar detalles, contar anécdotas, compartir emociones o sentimientos. Me gustaría escuchar de tu parte cuáles fueron los aprendizajes, experiencias, retos, problemas, dificultades o cualquier aspecto que tú consideres que es relevante de señalar.

3. ¿Qué temas generales integrarán la entrevista?

La entrevista tiene preguntas relacionadas a tu decisión de ser docente, al interés que tuviste por participar en la movilidad internacional. Asimismo, de manera particular sobre la movilidad, algunas preguntas interrogan sobre tus planes antes de la movilidad internacional, sobre cómo crees que influyó en ti la movilidad, así como qué elementos no te gustaron del programa.

4. ¿Cómo se tratará la información que sea recabada?

En primer lugar, no utilizaré tu nombre para identificar tu entrevista, te asignaré un pseudónimo que garantice la protección de tu identidad. En lo que respecta a tu participación, las entrevistas serán transcritas con el fin de trabajar en tu narrativa, pero de manera escrita.

5. Algunos comentarios generales.

Esta entrevista se registrará en una grabación de audio. Durante la entrevista si no te sientes cómodo con alguna pregunta o si no te interesa responder alguna pregunta estás en la libertad de no contestar. Igualmente, si lo considera pertinente puedes pedirme que se detenga la entrevista o que detenga la grabación.

6. Confirmación de participación.

Una vez que te he señalado la finalidad de la entrevista, los temas que se abordarán, algunas consideraciones sobre la información que se recabe, el método de registro de la entrevista, así como la confidencialidad de la información, ¿me permites entrevistarte?

¡Muchas gracias por tu participación!

A.5 Códigos y categorías creadas para analizar las entrevistas

Decisión de ser docente	Gusto por los niños
	Educación como motor de cambio
	Influencia de otros maestros durante trayectoria escolar
	Maestros transformadores del mundo
	Ayudar
	Transmitir conocimientos
	Vocación
	Padres normalistas
Escuela normal como institución formadora	

Movilidad como proyecto	Movilidad no planeada (de boca en boca)
	Sueño o ilusión/inalcanzable
	Complementar estudios de la normal
	Conocimiento de nuevas cosas o personas
	Actualización
	Aclarar puntos de vista divergentes
	Romper con el esquema tradicional educativo
	Superación personal
	Conocimiento del mundo
Mejorar el currículum vitae/Reconocimiento	

Elección del programa de movilidad internacional	Francia
	JTB-PF

Percepción de la movilidad antes de irse	Experiencia difícil, llena de retos
	Aportes
	Oportunidad de nuevas experiencias
	Autoconocimiento/superación
	Perspectiva del mundo
No esperaba nada de la movilidad	

Planes antes de la movilidad	Profesional	Maestra de tiempo completo/Ser una buena maestra
		Trabajar en una escuela
		Estudiar posgrado
	Personal	

Apoyo recibido	Familia (papás)
	Emocional
Sin apoyo por parte de los padres	No hubo apoyo/Trámites de movilidad a escondidas

Sentimientos tenidos durante la movilidad	Nervios
	Miedo
	No querer renunciar a algunas cosas en México
	Seguridad

Decepción de la movilidad	Abandono por parte de los profesores
	Estancia corta
	Clases “tradicionalistas” /se juntaban las clases
	Poca interacción en las prácticas profesionales
	Pocas actividades escolares/Exigencia
	Poco tiempo de la movilidad/Desfase
	Exclusión por parte de los compañeros/Poca actividad o intercambio con los compañeros
	Clases largas
	Nivel de idioma alto (francés o portugués)

Aporte de la movilidad	Profesional	Aprendizaje de estrategias/métodos
		Investigación
		Lengua
		Aprendizaje en área de especialización
		Concepción distinta del estudiante
		Temas nuevos o selección del tema de tesis
		Seguridad ante el grupo
		Atención por los acuerdos o planes de estudio
		Pensar de diferente manera el papel docente
		Ir más allá de las limitaciones materiales escolares
		Mejorar la práctica docente
		Reforzar conocimientos/aprendizajes
		Comparación del sistema educativo mexicano
		Reflexión sobre actividad docente
	Personal	Logro/Nuevas metas
		Compromiso/Valorar estudios
		Sacrificio
		Echarle ganas
		Continuar preparándose
		Compartir con otros los beneficios de la movilidad
		Independencia
		Organización/Mapa de vida
		Conocer más allá de lo local
		Aprecio por identidad mexicana
		Ser sociable
		Seguridad
		Apertura al cambio
		Administración y ahorro económico
		Consciencia sobre debilidades propias/Autoconocimiento
Ayudar a otros		
Ver el mundo de otra manera		
Presión social		

		Tolerancia/aceptación
		Formar una familia
		Realizar otra movilidad/Viajar más

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A.6 Guion de entrevista a estudiantes del programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire

El objetivo de esta entrevista es obtener información sobre las experiencias de movilidad internacional de los estudiantes normalistas; conocer aquellas aspiraciones académicas y profesionales que cambiaron después de cursar algunas materias, realizar prácticas profesionales u observaciones de clases durante la movilidad internacional en una institución de educación superior de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos. Igualmente, se pretende indagar sobre cuáles son aquellos elementos del país y de la sociedad en donde se realizó la movilidad internacional que influyeron en el estudiante en la construcción de aspiraciones. Mediante las preguntas planteadas se busca que los normalistas narraren sus recuerdos sobre diversos momentos vivido en el extranjero, recuerden las expectativas que tenían antes de partir al extranjero; sin embargo, también se busca que expresen aquellos deseos presentes y futuros generados posterior a la movilidad internacional. A pesar de que el guion de entrevista tiene forma de cuestionario, se entablará una conversación fluida con los estudiantes.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Datos personales

Nombre:

Escuela normal:

Licenciatura cursada:

Semestre cursado en el extranjero:

I. Rapport

- i. Me gustaría que recordaras por qué decidiste ser docente, ¿cuándo lo supiste?, ¿qué es lo que más te gusta de la licenciatura que estudiaste?, ¿alguno de tus familiares es normalista?

II. Anterior a la movilidad

- i. Me podrías decir ¿cómo supiste del programa de movilidad?, ¿sabías que hay otros programas de movilidad internacional como el Beca en Francia ?, ¿por qué decidiste irte de movilidad específicamente con este programa?
- ii. ¿En qué momento de la licenciatura decidiste irte de movilidad?
- iii. Me gustaría que fuéramos al pasado antes de que te fueras de movilidad, recordemos cómo eras cuando estudiabas en la normal, ¿cuáles eran tus sueños?, ¿qué deseabas lograr?, ¿cómo te imaginabas que lo alcanzarías?, ¿cómo te veías como docente?,
- iv. ¿cuál era tu plan de vida como futuro docente?, ¿en dónde te veías trabajando?, ¿cómo imaginabas que iba a ser tu vida como docente con el transcurrir de los años?
- v. ¿Considerabas continuar con tus estudios una vez que hubieras egresado de la normal?, mientras estudiabas en la normal ¿habías pensado en estudiar un posgrado posteriormente?
- vi. ¿Cuál era tu percepción de la movilidad internacional? ¿Cómo imaginabas que sería la movilidad internacional? ¿Pensabas que la movilidad te iba a proporcionar algo?, ¿por qué te ilusionaba irte de movilidad internacional?

- vii. ¿Pensabas que la movilidad te iba a brindar algún beneficio en la parte personal como ser más seguro de ti, adaptarte a otra forma de vida, etcétera?, ¿qué otro beneficio personal creías que te daría la movilidad internacional?
- viii. ¿Cuál fue la reacción de tus padres cuando les dijiste que querías irte de movilidad internacional? ¿Algún familiar, amigo o conocido había realizado movilidad internacional estudiantil? ¿Influyó en tu decisión de realizar movilidad?
- ix. ¿En dónde aprendiste portugués¹?, ¿qué perspectiva te dio en tu vida y en tu profesión aprender otra lengua distinta al inglés?
- x. ¿Tuviste sentimientos que te hicieran dudar en irte de movilidad? ¿Superaste algún problema económico, académico, personal, etcétera para irte de movilidad?
- xi. ¿Hubo alguien en tu normal que te haya sugerido participar en el programa de movilidad? ¿Se organiza algún tipo de evento para difundir los programas?
- xii. ¿Cómo se difunden estos programas de movilidad en tu normal?, ¿hay algún responsable de movilidad en tu normal?, ¿hay algún periódico mural?, ¿se publican en redes sociales?

III. Durante la movilidad

1. Institución

- i. ¿En qué IES realizaste la movilidad?
- ii. ¿La institución de educación superior se especializaba en alguna área, por ejemplo, la investigación, la docencia, la capacitación del profesorado?, ¿consideras que por las características de la IES tuviste un aprendizaje específico en el área en la que se especializaba la IES?

2. Actividades escolares

- i. ¿Me puedes decir qué actividades académicas realizaste durante la movilidad? ¿Cuál de esas actividades era tu favorita?, ¿a cuál le dedicaste mayor empeño?
- ii. ¿Qué materias tomaste? ¿Cómo te iba en las clases? ¿Participabas, no participabas?, ¿realizaste actividades en equipo con estudiantes de otros países? ¿Qué clases fueron de tu agrado?, ¿qué clases no te gustaron? ¿Por qué?
- iii. ¿Cómo era el trato de los profesores hacia ti?
- iv. ¿Las actividades o los conocimientos abordados te permitieron comprender realidades o fenómenos de tu área que no habías visto? ¿Cómo cuáles?
- v. ¿Consideras que hubo limitaciones en el plano académico o personal que no te hayan permitido aprovechar la movilidad internacional?
- vi. ¿Cómo fue tu interacción con los estudiantes de la universidad a la que llegaste?, ¿te sentiste integrado al grupo escolar?, ¿qué habilidades consideras que desarrollaste para integrarte a los nuevos compañeros?
- vii. ¿Qué curiosidades o intereses despertó en ti haber cursado algunas materias en el extranjero?

¹ Pregunta específica para aquellos estudiantes que realizaron movilidad estudiantil internacional en Brasil.

viii. ¿Qué habilidades o experiencias académicas consideras que desarrollaste/adquiriste durante la movilidad internacional?

3. Ambiente en la institución y la sociedad

- i. ¿Me puedes compartir cuál fue tu primera impresión al entrar en una escuela distinta a tu normal? ¿Qué sentimiento podrías evocar?
- ii. ¿Cómo fue la experiencia de tomar clases en portugués²?
- iii. ¿Qué similitudes encontraste entre la institución receptora y tu normal?, y de manera inversa ¿qué diferencias hay entre tu normal y la institución en Francia?, ¿cómo influyeron en ti estas similitudes y diferencias?
- iv. ¿Cómo fue vivir en otro país?, ¿qué actividades de la sociedad en la que viviste te hicieron reflexionar sobre tu forma de ser, de guiarte en el mundo y de ser docente?, ¿qué aspectos te replanteaste?, ¿qué valores o costumbres cambiaste?, ¿qué otras quedaron de igual manera?

IV. Posterior a la movilidad

- i. ¿Cuál es la huella que te dejó la movilidad internacional? ¿Cómo influyó de manera personal?, ¿observaste algún cambio en tu forma de pensar o actuar?, ¿qué nuevos deseos como personas te generó la movilidad internacional?, ¿qué nuevas metas u objetivos te planteaste de manera personal posterior al viaje?
- ii. ¿Cómo influyó de manera profesional?, ¿qué nuevos caminos profesionales te hizo observar la movilidad internacional como docente?
- iii. ¿Qué nuevos intereses educativos surgen en ti posterior a la movilidad internacional?
- iv. En general, ¿qué nuevos horizontes, aspiraciones o metas te proporcionó la movilidad internacional?
- v. ¿Cómo piensas que serías si no te hubieras ido de movilidad?, ¿qué aspectos de tu vida crees que seguirían igual?
- vi. A partir de lo que en un principio habías considerado que te brindaría la movilidad internacional, ¿sentiste que le faltó algo a la movilidad?
- vii. ¿Por qué considerarías importante o necesario que los normalistas realicen movilidad internacional?
- viii. En 5 palabras, ¿cómo describirías la movilidad?
- ix. ¿Si pudieras irte a otro lugar, hubieras escogido regresar al país donde realizaste tu movilidad?
- x. ¿Has recomendado el programa de movilidad internacional a compañeros de otros semestres?, ¿por qué?
- xi. Si conocieras a las personas que diseñaron el programa, ¿qué les dirías?, ¿les sugerirías algún cambio?, ¿qué les dirías que mejoraran?
- xii. Si de ti dependiera financiar el programa ¿decidirías continuar con él o cancelarlo?

V. Cierre

² Pregunta específica para aquellos estudiantes que realizaron movilidad estudiantil internacional en Brasil.

Para concluir esta entrevista me gustaría preguntar si te gustaría agregar algo más, algo que consideres importante o bien, si deseas retomar algún punto de la entrevista.

A.7 Guion de entrevista a estudiantes del programa de becas de movilidad en Francia

El objetivo de esta entrevista es obtener información sobre las experiencias de movilidad internacional de los estudiantes normalistas; conocer aquellas aspiraciones académicas y profesionales que cambiaron después de cursar algunas materias, realizar prácticas profesionales u observaciones de clases durante la movilidad internacional. Igualmente, se pretende indagar sobre cuáles son aquellos elementos del país y de la sociedad en donde se realizó la movilidad internacional que influyeron en el estudiante en la construcción de aspiraciones. Mediante las preguntas planteadas se busca que los normalistas narraren sus recuerdos sobre diversos momentos vivido en el extranjero, recuerden las expectativas que tenían antes de partir al extranjero; sin embargo, también pretendo que expresen aquellos deseos presentes y futuros generadas posterior a la movilidad internacional. A pesar de que el guion de entrevistas tiene forma de cuestionario, se pretende entablar una conversación fluida con los estudiantes.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Datos personales

Nombre:

Escuela normal:

Licenciatura cursada:

Semestre cursado en el extranjero:

I. Rapport

- ii. Me gustaría que recordaras por qué decidiste ser docente, ¿cuándo lo supiste?, ¿qué es lo que más te gusta de la licenciatura que estudiaste?, ¿alguno de tus familiares es normalista?

II. Anterior a la movilidad

- xiii. Me podrías decir ¿cómo supiste del programa de movilidad?, ¿sabías que hay otros programas de movilidad internacional?, ¿por qué decidiste irte de movilidad específicamente con este programa?
- xiv. ¿En qué momento de la licenciatura decidiste irte de movilidad?
- xv. Me gustaría que fuéramos al pasado antes de que te fueras de movilidad, recordemos cómo eras cuando ingresaste a la normal, ¿cuáles eran tus sueños?, ¿qué metas deseabas lograr?, ¿cómo te imaginabas que lo alcanzarías?, ¿te veías como docente? ¿cómo te veías como docente?, ¿cuál era tu plan de vida como futuro docente?, ¿en dónde te veías trabajando?, ¿cómo imaginabas que iba a ser tu vida como docente con el transcurrir de los años?
- xvi. ¿Considerabas continuar con tus estudios una vez que hubieras egresado de la normal?, mientras estudiabas en la normal ¿habías pensado en estudiar un posgrado posteriormente?
- xvii. ¿Cuál era tu percepción de la movilidad internacional? ¿Cómo imaginabas que sería la movilidad internacional? ¿Pensabas que la movilidad te iba a proporcionar algo?, ¿por qué te ilusionaba irte de movilidad internacional?

- xviii. ¿Pensabas que la movilidad te iba a brindar algún beneficio en la parte personal como ser más seguro de ti, adaptarte a otra forma de vida, etcétera?, ¿qué otro beneficio personal creías que te daría la movilidad internacional?
- xix. ¿Cuál fue la reacción de tus padres cuando les dijiste que querías irte de movilidad internacional? ¿Algún familiar, amigo o conocido había realizado movilidad internacional estudiantil? ¿Influyó en tu decisión de realizar movilidad?
- xx. ¿En dónde aprendiste francés?, ¿qué perspectiva te dio en tu vida y en tu profesión aprender otra lengua distinta al inglés?
- xxi. ¿Tuviste sentimientos que te hicieran dudar en irte de movilidad? ¿Superaste algún problema económico, académico, personal, etcétera para irte de movilidad?
- xxii. ¿Hubo alguien en tu normal que te haya sugerido participar en el programa de movilidad? ¿Se organiza algún tipo de evento para difundir los programas?
- xxiii. ¿Cómo se difunden estos programas de movilidad en tu normal?, ¿hay algún responsable de movilidad en tu normal?, ¿hay algún periódico mural?, ¿se publican en redes sociales?

III. Durante la movilidad

1. Institución

- iii. ¿En qué IES realizaste la movilidad?
- iv. ¿La institución de educación superior se especializaba en alguna área, por ejemplo, la investigación, la docencia, la capacitación del profesorado?, ¿consideras que por las características de la IES tuviste un aprendizaje específico en el área en la que se especializaba la IES?

2. Actividades escolares

- ix. ¿Me puedes decir qué actividades académicas realizaste durante la movilidad? ¿Cuál de esas actividades era tu favorita?
- x. ¿Qué materias tomaste? ¿Cómo te iba en las clases? ¿Participabas, no participabas?, ¿realizaste actividades en equipo con franceses?
- xi. ¿Cómo era el trato de los profesores hacia ti?
- xii. ¿Las actividades o los conocimientos abordados te permitieron comprender realidades o fenómenos de tu área que no habías visto? ¿Cómo cuáles?
- xiii. ¿Consideras que hubo limitaciones en el plano académico o personal que no te hayan permitido aprovechar la movilidad internacional, por ejemplo, el dominio del francés?
- xiv. ¿Cómo fue tu interacción con los estudiantes de la universidad a la que llegaste?, ¿se te sintiste integrado al grupo escolar?, ¿qué habilidades consideras que desarrollaste para integrarte a los nuevos compañeros?
- xv. ¿Qué curiosidades o intereses despertó en ti haber cursado algunas materias en el extranjero?
- xvi. ¿Qué habilidades o experiencias consideras que desarrollaste/adquiriste durante la movilidad internacional?

3. Ambiente en la institución y la sociedad

- v. ¿Me puedes compartir cuál fue tu primera impresión al entrar en una escuela francesa?
¿Qué sentimiento podrías evocar?
- vi. ¿Cómo fue la experiencia de tomar clases en francés?
- vii. ¿Qué similitudes encontraste entre la institución receptora y tu normal?, y de manera inversa ¿qué diferencias hay entre tu normal y la institución en Francia?, ¿cómo influyeron en ti estas similitudes y diferencias?
- viii. ¿Qué actividades de la sociedad en la que viviste te hicieron reflexionar sobre tu forma de ser, de guiarte en el mundo y de ser docente?, ¿qué aspectos te replanteaste?, ¿qué valores o costumbres cambiaste?, ¿qué otras quedaron de igual manera?

IV. Posterior a la movilidad

- xiii. ¿Cuál es la huella que te dejó la movilidad internacional? ¿Cómo influyó de manera personal?, ¿observaste algún cambio en tu forma de pensar o actuar?, ¿qué nuevos deseos como personas te generó la movilidad internacional?, ¿qué nuevas metas u objetivos te planteaste de manera personal posterior al viaje?
- xiv. ¿Cómo influyó de manera profesional?, ¿qué nuevos caminos profesionales te hizo observar la movilidad internacional como docente?
- xv. ¿Qué nuevos intereses educativos surgen en ti posterior a la movilidad internacional?
- xvi. En general, ¿qué nuevos horizontes, aspiraciones o metas te proporcionó la movilidad internacional?
- xvii. ¿Cómo piensas que serías si no te hubieras ido de movilidad?, ¿qué aspectos de tu vida crees que seguirían igual?
- xviii. A partir de lo que en un principio habías considerado que te brindaría la movilidad internacional, ¿sentiste que le faltó algo a la movilidad?
- xix. ¿Por qué considerarías importante o necesario que los normalistas realicen movilidad internacional?
- xx. En 5 palabras, ¿cómo describirías la movilidad?
- xxi. ¿Si pudieras irte a otro lugar, hubieras escogido regresar al país donde realizaste tu movilidad?
- xxii. ¿Has recomendado el programa de movilidad internacional a compañeros de otros semestres?, ¿por qué?
- xxiii. Si conocieras a las personas que diseñaron el programa, ¿qué les dirías?, ¿les sugerirías algún cambio?, ¿qué les dirías que mejoraran?
- xxiv. Si de ti dependiera financiar el programa ¿decidirías continuar con él o cancelarlo?

V. Cierre

- i. Para concluir esta entrevista me gustaría preguntar si te gustaría agregar algo más, algo que consideres importante o bien, si deseas retomar algún punto de la entrevista.

A.8 Guion de entrevista para responsables o gestores de ambos programas de movilidad

Mediante las preguntas de este guion de entrevista se busca que los responsables o gestores del programa movilidad estudiantil internacional “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” o “Beca en Francia en escuelas normales” expresen su opinión acerca de los aportes que ambos programas de movilidad han representado para los estudiantes normalistas. En específico se busca conocer la opinión de los funcionarios respecto a la construcción de aspiraciones de los estudiantes normalistas posterior a la movilidad internacional, así como del desarrollo de algunas habilidades de corte internacional. De manera general, se pretende recolectar información inherente a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, de las normales, de la conformación de ambos programas de movilidad internacional, así como de los retos que se han enfrentado. Las preguntas presentadas tienen la finalidad de ser una guía que permita el desarrollo de un diálogo con el/la entrevistado/a.

I. Construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades.

- i. ¿De qué manera considera que la movilidad estudiantil internacional influye en las aspiraciones de los estudiantes normalistas?
- ii. ¿Qué comentarios de los profesores mexicanos ha recibido sobre el desarrollo personal o académico de los estudiantes normalistas posterior a la movilidad estudiantil internacional?
- iii. ¿Considera que es posible observar de manera casi inmediata la influencia de la movilidad estudiantil internacional en cambio de aspiraciones de los estudiantes normalistas o si se trata de una influencia cuyos resultados son observables paulatinamente y a lo largo del tiempo en la vida de los estudiantes?
- iv. ¿De qué manera cree que la movilidad estudiantil internacional mediante diferentes experiencias disciplinarias y de prácticas pedagógicas en contextos internacionales coadyuva a que los estudiantes normalistas ofrezcan “educación de calidad con equidad”?
- v. ¿Por qué consideraría que es importante o relevante que los estudiantes normalistas realicen movilidad internacional?

II. Participación de diversos tipos de escuelas normales.

- i. ¿Cómo considera que ha sido la participación de los diferentes tipos de escuelas normales (rurales, urbanas, superiores, experimentales, entre otras) en el programa de movilidad internacional?, ¿qué acciones considera que deberían implementarse para fomentar una mayor participación de éstas en el programa de movilidad?
- ii. Desde su perspectiva, ¿qué acciones se han implementado o reestructurado en el programa de movilidad estudiantil internacional con el fin de que los estudiantes normalistas tengan experiencias de movilidad enriquecedoras en el extranjero?
- iii. ¿Qué componentes de la movilidad (cantidad de dinero, participación de diversas universidades del extranjero, materias vinculadas con áreas de formación, prácticas profesionales) se han modificado con el fin de que los estudiantes tengan una

experiencia de movilidad más acorde con los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública?

A.9 Cuestionario aplicado a los estudiantes normalistas que realizaron movilidad internacional

Cuestionario para estudiantes normalistas que realizaron movilidad internacional

Sección 1. Sociodemográfico	
Nombre (s): _____	
2. Sexo	
Femenino [<input type="checkbox"/>]	Masculino [<input type="checkbox"/>]
3. Fecha de nacimiento	
[] [] Día	[] [] Mes
[] [] [] [] Año	
4. Lugar de nacimiento	
Localidad	_____
Estado	_____
5. Estado civil	
Soltero (a) [<input type="checkbox"/>]	Divorciado (a)/Separado (a) [<input type="checkbox"/>]
Casado (a) [<input type="checkbox"/>]	Otro [<input type="checkbox"/>]
Concubinato (a) [<input type="checkbox"/>]	Especifique: _____
6. Número de hijos (si no tienes, por favor marca 00)	
[] [] [] [] Hijos	

7. Lugar de residencia	
Localidad	_____
Estado:	_____

8. Lenguas. ¿Además del español hablas alguna lengua extranjera/indígena? Escribe sobre la línea. ¿Cuál es el dominio? Marca con una X sólo una opción, la que más te describa.		
Lengua	Domini	X
a	o	
a) _____	Nivel A1. Puedo decir algunas palabras y/o expresiones cotidianas de uso frecuente. Puedo presentarme, pedir información y relacionarme de forma elemental siempre que mi interlocutor hable despacio y con claridad.	[<input type="checkbox"/>]
	Nivel A2. Soy capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente. Sé comunicar a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Sé describir en términos sencillo aspectos del pasado, así como cuestiones relacionadas con necesidades inmediatas.	[<input type="checkbox"/>]
	Nivel B1. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente opiniones o explicar planes. Me desenvuelvo en la mayoría de las situaciones; comprendo puntos principales de textos claros y en lengua estándar.	[<input type="checkbox"/>]
	Nivel B2. Puedo relacionarme con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realiza sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puedo defender un punto de vista con argumentos, indicando pros y contras de las distintas opciones.	[<input type="checkbox"/>]
	Nivel C1. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Me sé expresar de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	[<input type="checkbox"/>]
	Nivel C2. Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión; soy capaz de diferenciar pequeños matices de significado. Comprendo con facilidad lo que oigo y leo, incluso si la lengua no es estándar.	[<input type="checkbox"/>]

b) _____	Nivel A1. Puedo decir algunas palabras y/o expresiones cotidianas de uso frecuente. Puedo presentarme, pedir información y relacionarme de forma elemental siempre que mi interlocutor hable despacio y con claridad.	[]
	Nivel A2. Soy capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente. Sé comunicar a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Sé describir en términos sencillo aspectos del pasado, así como cuestiones relacionadas con necesidades inmediatas.	[]
	Nivel B1. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente opiniones o explicar planes. Me desenvuelvo en la mayoría de las situaciones; comprendo puntos principales de textos claros y en lengua estándar.	[]
	Nivel B2. Puedo relacionarme con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realiza sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puedo defender un punto de vista con argumentos, indicando pros y contras de las distintas opciones.	[]
	Nivel C1. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Me sé expresar de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	[]
	Nivel C2. Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión; soy capaz de diferenciar pequeños matices de significado. Comprendo con facilidad lo que oigo y leo, incluso si la lengua no es estándar.	[]
c) _____	Nivel A1. Puedo decir algunas palabras y/o expresiones cotidianas de uso frecuente. Puedo presentarme, pedir información y relacionarme de forma elemental siempre que mi interlocutor hable despacio y con claridad.	[]
	Nivel A2. Soy capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente. Sé comunicar a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Sé describir en términos sencillo aspectos del pasado, así como cuestiones relacionadas con necesidades inmediatas.	[]
	Nivel B1. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente opiniones o explicar planes. Me desenvuelvo en la mayoría de las situaciones; comprendo puntos principales de textos claros y en lengua estándar.	[]
	Nivel B2. Puedo relacionarme con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realiza sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puedo defender un punto de vista con argumentos, indicando pros y contras de las distintas opciones.	[]
	Nivel C1. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Me sé expresar de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	[]
	Nivel C2. Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión; soy capaz de diferenciar pequeños matices de significado. Comprendo con facilidad lo que oigo y leo, incluso si la lengua no es estándar.	[]

9. (Responde sólo si en la pregunta anterior (pregunta 8) mencionaste alguna lengua indígena)

Cuando eras niño, ¿quién en tu hogar hablaba la lengua indígena?

Madre	[]	Tíos	[]
Padre	[]	Abuelos	[]
Hermanos	[]	Otro	[] Especifica: _____

10. Cuando eras pequeño ¿estudiaste alguna lengua por fuera de la escuela?

Sí	[] ¿Dónde? _____	No	[]
----	-------------------	----	-----

11. Cuántas personas viven en tu hogar? (personas que viven en un mismo hogar: comparten el mismo espacio físico y el gasto de sostenimiento como comida)

|_|_|_|
Número de personas

12. ¿Cuál es el mayor logro escolar de los familiares que se te presentan? De la tabla de la izquierda ubicar el nivel educativo de tu familiar y asigna el valor numérico en la casilla "Logro escolar".

Nivel	Asignatura	Familiar	Logro escolar	Ocupación
Ninguno	1	Madre		
Preescolar	2	Abuelo materno		
Primaria	3	Abuela materna		
Secundaria	4			
Preparatoria o Bachillerato	5	Padre		
Normal	6	Abuelo paterno		
Carrera técnica o comercial	7	Abuela paterna		
Maestría	8			
Doctorado	9	Hermano 1		
No sabe	00	Hermano 2		

13. ¿En algún momento has realizado o realizas un trabajo por el que recibiste/recibas alguna remuneración?

Sí Continúa en la pregunta 14

No Pasa a la pregunta 18

14. Considera los últimos tres trabajos remunerados que has tenido. Para cada uno, menciona tu actividad principal, el año de inicio y el año de término.

Empleo: Escribe la actividad que desarrollabas y el lugar donde laborabas		Inicio	Término
Actividad	Lugar		
a)		20 _ _	20 _ _
b)		20 _ _	20 _ _
c)		20 _ _	Empleo actual

15. ¿Tu empleo actual se relaciona con la licenciatura que estudiaste?

No Sí

16. Aproximadamente, ¿cuál es tu ingreso familiar mensual promedio?

|_|_|_|_|, |_|_|_|_| pesos

17. ¿Alguna(s) persona(s) depende(n) económicamente de ti?

No Sí ¿Quién(es)? _____

18. ¿Actualmente, ¿vives con tus padres o tutores?

No []	Sí []
--------	--------

19. ¿En tu hogar hay ...?					
	Si	No		Si	No
1. Agua entubada dentro de la vivienda			9. Lavadora de ropa		
2. Drenaje a la red pública			10. Secadora de ropa		
3. Piso firme			11. Horno de microondas		
4. Refrigerador			12. Tablet		
5. Televisor			13. Teléfono fijo		
6. Televisión de paga (cable, satélite, <i>streaming</i>)			14. DVD/ videocasetera		
7. Computadora de escritorio			15. Automóvil de uso exclusivo para el hogar		
8. Computadora portátil (lap top)			16. Internet		

20. Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en tu hogar, sin contar los libros de la escuela?			
Ninguno []	Entre 11 y 50 libros []	Entre 101 y 200 libros []	
Hasta 10 []	Entre 51 y 100 libros []	201 libros o más []	

21. Antes de tu experiencia de movilidad internacional, ¿habías realizado viajes fuera de tu ciudad?		
No []	Sí []	¿A dónde? _____

22. Antes de tu experiencia de movilidad internacional, ¿habías realizado viajes al extranjero?		
No []	Sí []	¿A dónde? _____

23. ¿Has vivido en un estado diferente al que naciste?		
No []	Sí []	¿A dónde? _____

24. Aparte de la movilidad internacional ¿habías vivido en otro país anteriormente?		
No []	Sí []	¿A dónde? _____

Sección 2. Trayectoria educativa.

A. Nivel primario

25. ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la primaria?

No []

Sí []

26. La última escuela primaria a la que asististe, ¿era pública o privada?

Pública []

Privada [] Pasa a pregunta 28

27. En la última escuela primaria a la que asististe...

(Registra una opción por inciso)

Sí

No

1. ¿Tenían los seis grados de educación primaria?		
2. ¿Tenían maestros por separado para cada grupo?		
3. ¿Daban clases en lengua indígena?		

28. ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación primaria?
Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Nocturno <input type="checkbox"/> Continuo <input type="checkbox"/>

29. Durante el periodo que cursaste la primaria, ¿recibiste...		
(Registra una opción por inciso)	Sí	No
1. una beca del programa Oportunidades o Progresá?		
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?		
3. una beca de la escuela a la que asistías?		
4. otro tipo de beca? (especificar) _____		

B. Nivel secundario
30. La última escuela secundaria a la que asististe, ¿era pública o privada?
Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>

31. Esa escuela, ¿era...			
1. una telesecundaria?	<input type="checkbox"/>	4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?	<input type="checkbox"/>
2. una secundaria comunitaria?	<input type="checkbox"/>	4. una secundaria técnica?	<input type="checkbox"/>
3. una secundaria para trabajadores?	<input type="checkbox"/>	5. una secundaria general?	<input type="checkbox"/>

32. ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la primaria?
No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

33. ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación secundaria?
Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Nocturno <input type="checkbox"/> Continuo <input type="checkbox"/>

34. Durante el periodo que cursaste la secundaria, ¿recibiste...		
(Registra una opción por inciso)	Sí	No
1. una beca del programa Oportunidades o Progresá?		
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?		
3. una beca de la escuela a la que asistías?		
4. otro tipo de beca? (especificar) _____		

C. Nivel medio superior
35. La escuela en la que ingresaste por primera vez al nivel medio superior, ¿era pública o privada?
Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>

institución de educación superior, indica a cual:	
1. Universidad Nacional Autónoma de México	<input type="checkbox"/>
2. Instituto Politécnico Nacional	<input type="checkbox"/>
3. Otra	<input type="checkbox"/> (especifica) _____

40. Durante el periodo que cursaste la preparatoria, ¿recibiste...		
(Registra una opción por inciso)	Sí	No
1. una beca del programa Oportunidades o Progresas?		
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?		
3. una beca de la escuela a la que asistías?		
4. otro tipo de beca? (especificar) _____		

D. Transición de educación de medio superior a superior	
41. Luego de terminar la educación superior, ¿intentaste ingresar al nivel superior?	
No <input type="checkbox"/>	Pasa a pregunta 42
Sí <input type="checkbox"/>	Pasa a pregunta 43

42. ¿Por qué razón no continuaste inmediatamente en el nivel superior (licenciatura)?			
1. Falta de recursos económicos	<input type="checkbox"/>	3. Problemas familiares	<input type="checkbox"/>
2. Pronta inserción laboral	<input type="checkbox"/>	4. Otro (especifica)	<input type="checkbox"/> _____

43. ¿Presentaste algún examen o prueba de admisión para ingresar al nivel superior?	
No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>
44. ¿Cuántas veces presentaste dicho examen?	
_ _	
Número de veces	

45. ¿Lograste ingresar a la escuela de nivel superior que elegiste como primera opción?	
No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>
46. ¿Cuál fue tu primera opción de estudios superiores? Especifica:	

47. ¿Antes de entrar a la escuela normal habías cursado y concluido estudios superiores de tipo técnico o universitario?	
No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> Especifica: _____

E. Educación superior	
48. Escuela normal	
Nombre	_____
Localidad	_____
Estado	_____
	_ _ Semestre <input type="checkbox"/>

Periodo que cursas	En número o	Cuatrimestre [] Trimestre []	Plan de estudios concluido []
¿Estás titulado?	No []	Sí []	Año de titulación 20 _ _

49. ¿Por qué elegiste estudiar en esta institución? Enlista tus motivos del más importante (1) al menos importante (5)
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

50. ¿Qué programa elegiste cursar en esta institución? _____
--

Sección C. Movilidad internacional					
51: ¿En qué semestre/cuatrimestre realizaste la movilidad internacional? _ _ Semestre / Cuatrimestre			52. Nombre de la institución receptora (agregar nombre de la facultad si aplica):		
53. ¿En qué país?			54. ¿En qué región, estado o departamento?		
55. Fecha de inicio de actividades			56. Fecha de término de actividades académicas		
_ _	_ _	201 _	_ _	_ _	201 _
Día	Mes	Año	Día	Mes	Año

57. ¿Cuál fue la cantidad en efectivo de la beca de movilidad internacional que recibiste?	58. ¿Tus padres/familiares te ayudaron a complementar gastos relativos a la movilidad internacional?
_ _ _ , _ _ _ pesos mexicanos	No [] Sí []
59. De los siguientes aspectos, el dinero de la beca que me dieron me permitió pagar...	
1. boleto de avión redondo []	4. seguro de gastos médicos []
2. alimentación durante la movilidad []	5. pasaporte/visa []
3. hospedaje []	6. libros y materiales escolares []
60. ¿Recibiste alguna ayuda económica complementaria del gobierno estatal, federal, fundación u otros?	
No [] Sí [] ¿Cuál? _____	

61. ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a participar en el programa de movilidad internacional? Enlista tus motivos del más significativo (1) al menos significativo (5)
1. _____

2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
62. ¿Cuáles fueron los cursos académicos regulares que tomaste durante tu estancia?
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

63. ¿Además de los cursos académicos regulares tomaste alguna actividad extracurricular (talleres, cursos optativos, visitas a escuelas)?
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

64. ¿Cuáles consideras que son las principales similitudes entre la institución donde realizaste la experiencia de movilidad académica y tu escuela normal?	65. ¿Cuáles consideras que son las principales diferencias?
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

66. ¿Cuáles consideras que fueron los principales beneficios de tu experiencia de movilidad? Enlista tus motivos del más importante (1) al menos importante (5)
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

67. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes expresiones? Por favor, asigna un valor del 1 al 5 de acuerdo con las caritas que se te presentan.



1



2



3



4



5

a) Las autoridades de mi normal promueven los programas de movilidad entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>
b) Los profesores de mi normal motivan a los estudiantes a participar en los programas de movilidad.	<input type="checkbox"/>
c) Mis padres tenían una actitud positiva hacia la experiencia de movilidad.	<input type="checkbox"/>
d) Recibí apoyo moral de mis padres para participar en la movilidad.	<input type="checkbox"/>
e) Recibí apoyo económico de mis padres para participar en la movilidad.	<input type="checkbox"/>
f) Fue sencillo recibir información del programa de movilidad académica.	<input type="checkbox"/>
g) Fue sencillo realizar los trámites para participar en el programa de movilidad académica.	<input type="checkbox"/>
h) En el periodo de movilidad, adquirí conocimientos útiles para mi vida profesional.	<input type="checkbox"/>
i) El periodo de movilidad representó una experiencia significativa en mi vida.	<input type="checkbox"/>
j) La experiencia de movilidad me motivó para seguir estudiando al egresar de la normal.	<input type="checkbox"/>
k) La experiencia de movilidad me motivó para considerar ir a estudiar a un lugar diferente del que vivo.	<input type="checkbox"/>
l) La experiencia de movilidad me motivó para considerar ir a vivir a un lugar diferente del que vivo.	<input type="checkbox"/>
m) La movilidad internacional me motivó a continuar estudios de posgrado	<input type="checkbox"/>

68. ¿Consideras que la experiencia de movilidad contribuyó a mejorar tus habilidades como docente? De ser el caso, menciona las habilidades más representativas para tu labor docente. Ordénalos del 1 al 5, donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

69. Una vez que llegaste a la institución en el extranjero, ¿cuáles consideras que fueron los principales obstáculos de tu experiencia de movilidad? Ordénalos del 1 al 5, donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

70. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre las preguntas que te hice respecto a tu experiencia de movilidad y tu trayectoria académica o sobre este cuestionario en sí?

No

Sí

Pasa a la siguiente pregunta

71. Desarrolla tu comentario:



¡Te agradezco por tu participación y tiempo!

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Blanco, Solís, & Robles (2014) e INEGI (2018)