



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

**Reencuentro y tensiones formativo-académicas de los  
estudiantes participes de estancias internacionales en el  
Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón.**

PRESENTA:

JUAN CARLOS MENDOZA CARRASCO

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES – FES Aragón

COMITÉ TUTORAL:

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR – FES Aragón

DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO – FES Aragón

DRA. YOLANDA JURADO ROJAS – FES Aragón

DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTÍZ – FES Aragón



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

Resumen.....	1
I. Introducción.....	3
II. Antecedentes .....	6
III. Problematización.....	8
<b>CAPITULO I. LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO ENCUADRE DE LA FORMACIÓN .....</b>	<b>16</b>
1.1 Los Organismos Internacionales.....	17
1.2 Un ejemplo de movilidad académica internacional: Erasmus +. ....	20
1.3 La movilidad académica y las estancias en la educación superior en México .....	22
1.4 El CONACyT y su vinculación con la movilidad. ....	26
1.5 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como agente en juego de la formación y las estancias académicas. ....	28
1.6 La movilidad académica en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. ....	33
1.6 Objetivo general de la investigación.....	38
1.6.2 Objetivos particulares de la investigación. ....	38
1.7 El mapa que marcó la ruta investigativa; las preguntas de investigación. ...	39
<b>CAPITULO II. UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS ESTANCIAS ACADÉMICAS. ....</b>	<b>41</b>
2.1 Estudios previos concernientes a la movilidad académica internacional. ....	42
2.2 Estudios previos en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	43
2.3 Algunos estudios previos a nivel nacional.....	46
2.4 El contexto internacional. ....	48
<b>CAPITULO III. LA FORMACIÓN COMO PROCESO DINÁMICO Y LA EXPERIENCIA DE LAS ESTANCIAS ACADÉMICAS INTERNACIONALES.....</b>	<b>52</b>
3.1 La formación como característica específicamente humana. ....	53
3.2 Vida cotidiana, formación y experiencias. ....	57
3.3 Formación como fenómeno integral, experiencias de formación como pauta a la particularidad.....	61
3.4 La formación en la movilidad académica internacional. ....	62
3.5 La formación como una construcción propia (dimensión personal). ....	64
3.6 Lo otro como pilar formativo (dimensión académica).....	66
3.7 La formación como proceso dinámico (dimensión laboral). ....	67

3.8 Las experiencias de formación y las estancias académicas internacionales.	69
<b>CAPITULO IV. METODOLOGÍA COMO LÍNEA HACIA EL HORIZONTE</b>	<b>71</b>
Línea hacia el horizonte.	72
4.1 Metodología cualitativa.	73
4.2 La sociología fenomenológica como lectura de grupos.	74
4.3 El método narrativo como punto de encuentro con los sujetos participantes en el estudio.	75
4.4 La esencia de la investigación (los sujetos participantes en el estudio).	80
4.5 Construcción de herramientas para recolección del dato empírico.	88
<b>CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS, ENCUENTROS Y TENSIONES DE LAS MIRADAS DE MUNDO DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO.</b>	<b>91</b>
Una mirada de mundo.	92
5.1 Eje de análisis de formación académica.	95
5.1.1 Categoría de reconocimiento de la identidad académica.	96
□ Las instituciones como referentes formativos.	97
□ Ruptura de los paradigmas académicos.	98
□ Desbordamiento de la identidad académica.	100
5.1.2 Categoría de apoyo tutorial.	101
□ La tutoría como experiencia trascendental.	102
□ La autonomía del tutorado como alimento de la formación académica.	104
□ La tutoría como puente para la realización de las estancias académicas.	105
5.1.3 Categoría de relación estudiante-conocimiento.	106
□ Ampliación del horizonte académico.	107
□ Construcción del conocimiento desde otras miradas.	108
□ La lengua como ampliación de los límites sensoriales.	109
□ La cultura como andamio para la construcción del conocimiento.	110
5.1.4 Categoría de tensiones académicas.	111
□ Apropiación de nuevos referentes teóricos.	112
□ La crisis del lenguaje informático.	113
□ Ruptura de las construcciones conceptuales.	114
5.2 Eje de análisis de formación personal-cultural.	116

5.2.1 Categoría de reconocimiento de la identidad nacional. ....	117
□ La representación identitaria. ....	118
□ Cultura traspolada a la formación. ....	119
□ Rasgos culturales en comunión. ....	119
5.2.2 Categoría de multiculturalidad. ....	120
□ La superposición de la latinidad. ....	122
□ La amistad como producto de la apertura cultural. ....	123
□ La comprensión de la construcción del paradigma de la lengua inglesa. 125	
□ El estigma del “extranjero” como medio integrador de grupos multiculturales. ....	127
5.2.3 Categoría de reencuentro con sí mismo. ....	128
□ El cuestionamiento del orden establecido. ....	129
□ La experiencia del viaje como un reposicionamiento formativo. ....	130
□ La estancia académica como posibilidad para la retroalimentación formativa. ....	131
□ El reconocimiento de sí mismo a partir de vivir solo. ....	133
5.2.4 Categoría de tensiones culturales. ....	134
□ El abrazo como vehículo de formación para dos culturas. ....	135
□ El fortalecimiento de la identidad provocado por la discriminación. ....	137
□ La cultura como irrupción del lenguaje. ....	138
□ La organización política y social como espejo de reconocimiento. ....	139
5.3 Eje de análisis de formación laboral. ....	141
5.3.1 Categoría de flexibilidad laboral. ....	142
□ La nueva visión laboral del contexto de origen. ....	142
□ El apoyo de la UNAM como fuente de generación de conocimiento. ....	143
□ El compromiso de la UNAM con la formación laboral de sus profesores. 144	
5.3.2 Categoría de apertura del abanico laboral. ....	145
□ La vivencia del lenguaje y su impacto en el actuar laboral. ....	146
□ El devenir de la formación académica en formación laboral. ....	147
□ La generación de competencias laborales. ....	148
Conclusiones. ....	149
Prisma de formación académica. ....	150

Prisma de formación personal-cultural.....	152
Prisma de formación laboral. ....	154
Alcance y limitaciones del estudio. ....	155
Correspondencia con la pregunta de investigación. ....	157
Fuentes .....	158
Apéndice 1 .....	166
Apéndice 2 .....	171

## Índice de tablas

**Tabla 1.** Categorías y criterios para la evaluación de los programas de posgrado inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad..... 30

**Tabla 2.** Cuadro sobre los estudiantes que realizaron estancias académicas internacionales en el periodo de 2015 al 2017 y que pertenecen al nivel de Maestría del Posgrado en Pedagogía de la UNAM..... 82

**Tabla 3.** Cuadro de información personal de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón que participan en la realización de la presente investigación..... 84

## Índice de figuras

- Figura 1.** Diagrama de alimentación para el proceso de evaluación del PNPC.... 13
- Figura 2.** Grafica de crecimiento de experiencias de movilidad del programa europeo de movilidad “Erasmus” al año 2009..... 21
- Figura 3.** Gráfica de preferencia de destino de movilidad de estudiantes de educación superior 2013-2014..... 24
- Figura 4.** Diagrama sobre la conformación de Subcomités y el Subcomité de movilidad ..... 37
- Figura 5.** Diagrama sobre la experiencia y la formación del sujeto. .... 55
- Figura 6.** Diagrama sobre formación, experiencias y vida cotidiana..... 58
- Figura 7.** Diagrama sobre experiencias de formación en el marco de una estancia académica internacional..... 59
- Figura 8.** Diagrama sobre los aspectos de la formación tocados durante las entrevistas sobre las experiencias en IES de los sujetos partícipes en el estudio. 62
- Figura 9.** Diagrama sobre la relación entre los elementos de las experiencias de formación de los sujetos partícipes del estudio y las lecturas de formación que permiten un acercamiento a las mismas. .... 63
- Figura 10.** Diagrama sobre acerca de la ruta seguida para el tratamiento de los datos empíricos en la investigación..... 76
- Figura 11.** Diagrama sobre los elementos que el método narrativo permitió observar a través de las experiencias compartidas por los participantes en el estudio. .... 80
- Figura 12.** Diagrama de ejemplo de abreviaturas elaboradas para la identificación de la pertenencia de información para cada uno de los informantes. .... 86



**Figura 13.** Diagrama acerca de la elaboración de las herramientas aplicadas para la recolección del dato empírico y la creación de las categorías de análisis. .... 90

**Figura 14.** Diagrama de categorías construidas de acuerdo a cada uno de los ejes de análisis elaborados..... 94

## **Agradecimientos**

A todas aquellas personas que formaron parte de mi vida y ahora se encuentran en otra dimensión, más allá de las estrellas.

A mis padres Juan y Rosalinda, mis hermanos Antonio e Iván y mis tíos Severo Hortensia y Georgina, quienes han formado parte de mi vida durante treinta años.

A la familia Vargas, Ingrid Denisse Trejo Vargas, Silvia Lilia Vargas Moya y Karen Cinthia Trejo Vargas, por ser como una segunda familia.

A quienes han sido parte de este trabajo: Dra. Elsa González Paredes, Dra. María del Socorro Oropeza Amador, Dr. Emilio Aguilar Rodríguez, Dr. Daniel Ramiro Macías Ortiz, Dra. Rosa María Medrano, Dra. Yolanda Jurado Rojas, Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, Dra. Sylvie Didou Aupetit, Dr. Sebastián Pla Pérez, Dra. Rosa María Quesada Mejía, Mtro. Carlos Antonio Aguilar Herrera, Mtro. Joel Hernández Ventura, Mtro. Eduardo Almeida del Castillo.

También por sus aportación de ideas y apoyo a Israel Nicasio Alvarez, Alfredo Valdez Islas, José Eduardo Espinoza García, Roberto Iván Galván Contreras, Ricardo Alfredo Espejel Robles, Luis Alberto Ortega Villalba, Darío Sztajnszrajber, Angélica Mayorga Uribe, Carlos Lizárraga González, Rubén Mora Cárdenas, Humberto Sánchez López, Susana Corona Arroyo, Ana Ketchum García, María Guadalupe González Álvarez, Nashbi García Velazco, Erika Cortés Pérez, Osiris Silva Flores, Gabriela Grisel Cuatecontzi Zárate, Jorge Carrasco Martínez, Miguel Ángel Carrasco Martínez, Héctor Usiel Carrasco Martínez, César Carrasco, Héctor Carrasco Martínez, Alberto Carrasco Martínez, Patricia Carrasco Martínez, Isaías Pérez Santiago, Alain Neri Acevedo, Vanesa Dolores Zaragoza Varela, Lisseth Estrada Ortiz, Karla Beatriz Domínguez Pineda, Víctor Hernández Zarco, Gabriel Asael Osorio Pérez, Scarlett Sánchez Casasola, Stephane Delgado Rousselet, Carlos Manuel Fernández Carrasco, José Raúl Závala Alvarez, Víctor Monroy Ramírez.

*To kill monsters sometimes you have to get in bed with other monsters. If that surprises you, pick up a history book. It's what we do. The enemy of my enemy is my friend, until he becomes my enemy again. When that happens ... God help them.*

## Resumen

El cursar un posgrado no solo implica continuar con una trayectoria académica marcada por la lógica de la producción de conocimiento. La inserción en un posgrado implica una ruptura con los referentes cognitivos que se traen aparejados desde el nivel de pregrado, implica un aprender a reconstruir el pensamiento, a dejar de pensar como se ha pensado durante toda la historia académica personal, descubrir las estructuras mentales propias hasta ver los cimientos y reconocer por qué el edificio conceptual se erigió como lo hizo. La Maestría en experiencia personal, ha sido una puerta abierta a nuevas concepciones de conocimiento, al reconocimiento de que todas las maneras de pensar son válidas cuando se deja de ver el holograma de la ideología científica. El posgrado en sí, es una manera de cambiar el mundo, porque cambia el mundo de los sujetos que se insertan en él, lo reconstruye y esto de una manera u otra impacta en otros sujetos que comparten el acontecer del tiempo con quienes lo han cursado.

Esta oportunidad brindada ha traído consigo la creación de un trabajo epistémico-conceptual, mismo que el lector tiene en sus manos y que se compone de cinco capítulos que intentan evocar las experiencias de alumnos de posgrado que han realizado estancias académicas internacionales. Dejando de lado la parte cosificante del fenómeno abordado, las experiencias encontradas aquí intentan refrescar lo que se dice acerca del fenómeno de la internacionalización bajo el precepto de su aporte a la formación, en el sentido amplio del concepto, de los estudiantes de posgrado (Maestría y Doctorado).

Así, se tiene que el primer capítulo de este trabajo versa sobre la movilidad académica, el tratamiento que se le da a la categoría mediante un marco contextual que va desde los organismos internacionales, pasando por la creación del programa Erasmus, la concepción de la movilidad en México, el imaginario de la misma para la ANUIES, el aporte del CONACyT y anclándose en el Programa de Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

El segundo capítulo aborda la literatura existente acerca de las estancias académicas y el impacto que estas tienen en los estudiantes. Esta revisión toca temas tan diversos como lo son los trámites informáticos, la importancia del lugar físico de estancia, la tutoría y la formación propiamente dicha. Así mismo se propone un trayecto del estado del arte que parte de los trabajos realizados en la UNAM, aquellos hechos a nivel nacional (donde destacan los realizados por la RIMAC) para finalizar con la experiencia Europea.

El tercer capítulo de la tesis trae consigo la construcción de los ejes de análisis a partir de las categorías de formación, experiencia y vida cotidiana. De esta forma, gracias a ellas, se logra concretar las rutas a seguir para el trato que se le dará a las experiencias de formación de los estudiantes. En otras palabras esta se abordará a partir de la formación académica, la formación personal-cultural y la formación laboral.

El cuarto capítulo trae a colación la ruta metodológica seguida para con la información brindada por los estudiantes de posgrado. A su vez, se detalla la manera en la que las herramientas para la recolección de la información que da sustento al trabajo, fueron creadas. Finalmente se hace una descripción de los participantes del estudio haciendo una caracterización muy general de los mismos.

En el capítulo final se propone una división en tres ejes de análisis de la información. Cada uno de ellos se conforma por una serie de categorías que se encuentran entrelazadas con el concepto de formación y que brindan una lectura de las tensiones y los reencuentros a que los estudiantes que participan en las estancias académicas se encontraron expuestos. Así, a manera de cierre se presentan las conclusiones por cada uno de los prismas formativos abordados y se adjuntan las herramientas elaboradas como anexos al trabajo de investigación.

## I. Introducción

La categoría de educación engloba un mar de conceptos que se encuentran entrelazados como una gran red que va creciendo y evolucionando con el paso del tiempo. Cada momento histórico va creando nuevos conceptos que son agregados a dichas redes, en contraparte existen también conceptos que comienzan a caer en el desuso educativo y que pasan a formar parte del gran archivo teórico de la educación. El apogeo de los conceptos está directamente determinado por el contexto educativo, lo cual no quiere decir que una vez que el apogeo se ha dado, éste no vuelva a darse posteriormente.

Ese gran mar conceptual educativo también posee teorías, mismas que sirven de nexo a los conceptos, permitiendo una lectura inacabada de los mismos y que gracias a la cual el campo educativo y en particular el pedagógico pueden renovarse.

La movilidad académica al inscribirse dentro del campo educativo, no queda exenta de una revisión que la enriquezca a ella y al propio campo educativo y pedagógico. Así mismo, cuando se realiza su evocación, es de resaltar el significado y el lugar del cual se le toma como referencia, dado que un concepto por sí mismo es algo concreto que ha creado el hombre por medio del lenguaje pero que al mismo tiempo posee un significante que se traduce en toda la carga cultural, histórica e inclusive emocional con lo que los sujetos llenan el concepto.

Así, el concepto de movilidad académica se encuentra formado por dos vocablos que permiten su comprensión denotativa. Por una lado la movilidad que es entendida como un fenómeno que se encuentra en movimiento, que no tiene una estabilidad y por otro lado lo referente a la academia que conduce a la movilidad al campo educativo.

Lo anterior viene a colación debido a que la movilidad académica y particularmente en su modalidad de estancia académica internacional, aparece como parte del contexto del presente trabajo, es decir que la dinámica de

investigación toca el universo donde esta se inscribe, en otras palabras, en el estar dentro de un contexto académico fuera del país de origen.

Cuando se habla de universos conceptuales, se alude a un rubro de conocimiento que ha sido segmentado epistemológicamente para facilitar su estudio y con ello romper las fronteras del propio conocimiento, por tanto se tiene un rubro muy abierto, con lo que se muestra importante el delimitar el contexto que fungió de escenario para el desarrollo de la investigación. Siendo este el caso, el fenómeno de la movilidad académica, inscrita en la esfera educativa, es estudiado en su modalidad de estancias académicas, mismas que se inscriben dentro del contexto de posgrado. De esta forma la UNAM, brindó la herramienta contextual que permitió la realización de la presente disertación de índole pedagógica. Esto se logró por medio de un encuadre contextual con el cual se intenta dar cuenta de la movilidad académica desde una óptica macro, a una micro, con lo que se intenta dar una ruta epistémica a la resolución temporal de las preguntas de investigación.

Así mismo, las estancias académicas están pensadas como un fenómeno que se encuentra ubicado en la esfera de toma de decisiones del sujeto que la práctica. Es decir, no se toman en cuenta las estancias que surgen de problemas vinculados con la migración o que empujan a los sujetos a su realización de manera obligada, más bien se toca a la experiencia de la movilidad como una elección individual que puede estar vinculada a decisiones personales como institucionales, ya que como menciona Maldonado (2013); “hay dos temas importantes que atraviesan la discusión de la movilidad estudiantil y movilidad social. Uno es el papel de la educación y otro es la migración” (p. 5).

Teniendo lo anterior en cuenta, la presente construcción, tiene como objetivo principal el analizar las experiencias formativas de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, acaecidas en un corte temporal que comprende los años del 2011 al 2015, que regresan de una estancia académica en una IES internacional; así como los elementos de significación o resignificación de las experiencias de formación académica y personal a su retorno al programa del

posgrado en pedagogía, a fin de identificar los encuentros y tensiones que impactan en la formación profesional.

Para lograr el objetivo antes expuesto, se hizo necesario responder a algunas preguntas guía que surgen para brindar pistas encaminadas hacia la construcción de respuestas como posibilidades que responden a una visión de mundo, un devenir histórico y una construcción de mundo subjetiva.

A lo largo de la investigación se intentará dar respuesta a las preguntas planteadas en el documento, lo cual permitirá un acercamiento al objetivo de la investigación mediante el tratamiento de un objeto de estudio, construido bajo el contexto en el que se desenvuelve, la interacción con los sujetos participantes en el estudio y la interpretación realizada de estos elementos en conjunto.

La investigación entonces, intenta aportar al campo de la formación abonando los elementos que constituyeron las experiencias formativas en el contexto ya mencionado de las estancias académicas, lo cual constituye la originalidad del trabajo, ya que dichas experiencias no han sido abordadas de manera exhaustiva para el contexto del Programa de Posgrado en Pedagogía en la entidad de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.



## II. Antecedentes

Desde la aparición de la máquina de vapor y el inicio de la revolución industrial, surgen una serie de relaciones a escala global que fueron intensificadas durante el transcurso del siglo XX con sus dos guerras mundiales y el exilio de millones de personas al continente americano, supuesto que conllevó un incremento de relaciones culturales y económicas, haciendo que las relaciones entre los países se volvieran más intensas. Gracias a ello, surge un nuevo concepto que resume el intercambio de relaciones culturales, económicas ideológicas y lingüísticas: el término globalización que según Morín (1999) puede ser definido como el “conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera retro-activa u organizacional. De esta manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizado del cual hacemos parte” (p. 16). Con la globalización se comienza a gestar una noción de empequeñecimiento del mundo, ahora todo aquello que parecía lejano se encuentra al alcance de la mano, de manera inconsciente los sujetos entran dentro de esta dinámica, que comienza a absorber todas las formas de interacción de los mismos con su entorno.

El rubro educativo y en particular el pedagógico, no quedan excluidos de esta forma de convivencia social que demanda un hombre que sea capaz de adaptarse a los cambios vertiginosos que se presentan en este nuevo modelo, así el ser humano entra en la sociedad del conocimiento (Hoyos, 2002), misma que propicia la movilidad de estudiantes, que en busca de una mejor preparación académica emigran de las Instituciones de Educación Superior de sus países natales a las homologas extranjeras, lo cual permite la adquisición de nuevos conocimientos que tocan las experiencias de formación de los alumnos, los cuales regresan a sus IES de adscripción con una nueva visión de mundo y con la posibilidad de contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos en dichas instituciones.

Por otro lado, la formación juega un papel importante en la adquisición de conocimientos dentro del encuadre de las estancias académicas, es decir que los alumnos (de posgrado en este caso) ven tocada su formación mediante las experiencias de las que fueron parte con unos otros internacionales, que se

presentaron ante ellos como algo desconocido, algo nuevo, que sale de los parámetros concebidos por la propia dinámica a la que se encuentran acostumbrados, con una visión de mundo diferente que incluye una esfera diferente de valores, historia y cultura. Así, cabe la posibilidad de la adaptación de los sujetos, al verse dentro de un contexto diferente al suyo que genera la oportunidad de entenderse como singular y como plural al mismo tiempo, haciendo posible la conciencia de sí y del otro (Berger y Luckmann, 2002).

El concepto de formación, entonces se torna como una de las piedras angulares de la presente investigación y dentro de la contextualización se ahonda más sobre él y sobre el sentido que se le da al mismo dentro del encuadre del trabajo.

Otro concepto de suma importancia en el desarrollo de la investigación, toma forma con la movilidad académica mediante la revisión de tres niveles académicos; el nivel internacional, donde se encuentran presentes los organismos internacionales; el nivel nacional que incluye a las organizaciones de universidades del país; y finalmente el nivel local el cual en este caso particular se refiere al Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

### III. Problematización

La formación de los seres humanos ha sido un tema central en el transcurso de la historia. Desde los antecedentes más próximos de nuestra cultura, ubicados en Grecia, hasta la lógica del libre mercado e individualismo, la formación ha atravesado cada uno de los momentos históricos que han constituido el mundo como lo que es actualmente. Bajo este supuesto, el fenómeno de la formación se torna un pilar fundamental en la constitución del ser humano y, ésta impacta de forma directa en el modelo de hombre necesario para cada uno de los contextos socio-históricos. De ahí la importancia de no olvidarse de este concepto y de su devenir a través del tiempo y de los sujetos. Así, la presente investigación hace un intento por retomar esta categoría emplazándola en el contexto de las estancias académicas que forman parte del fenómeno de la movilidad académica inserto en la internacionalización. Es decir, se intenta rescatar la formación de los estudiantes que experimentan el fenómeno de las estancias académicas, develando en el proceso los elementos que constituyen esa formación y cómo dichas estancias impactan al sujeto.

El fenómeno educativo de la movilidad académica ha tomado mayor relevancia para las IES a partir del auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que la globalización ha traído. En este mismo tenor, existen diferentes maneras de concebir a la movilidad académica, empero, para efectos del trabajo que se desarrolló esta es entendida como una rama del fenómeno de la internacionalización, la cual implica el movimiento de estudiantes de educación superior de una IES de adscripción a una IES de índole internacional con el objeto de cursar seminarios que aporten a una mayor profundización del objeto de estudio construido a partir de la subjetividad y experiencias de los estudiantes, sin dejar de pertenecer de manera académica y administrativa a su institución de adscripción.

Por lo anteriormente mencionado, la movilidad académica se ha vuelto un tema de consideración en la agenda de las principales instituciones educativas a nivel nacional e internacional. Esta práctica junto con otras más (el aprendizaje de otras lenguas por ejemplo), toma cuerpo en las políticas de calidad educativa, mismas

que impactan de forma directa en uno de los principales objetivos de las IES: la formación de los estudiantes en el sentido más amplio de la palabra. En este orden de ideas, la movilidad académica de los estudiantes de educación superior, se puede concebir desde tres ángulos diferentes. El primero que se vincula directamente con la movilidad entrante, es decir, instituciones que se preocupan más por recibir estudiantes extranjeros (como es el caso de Inglaterra). Un segundo momento se caracteriza por la movilidad de índole saliente, misma que implica que las IES envían más estudiantes al extranjero de los que reciben (como el caso del País Vasco y la comunidad flamenca en Bélgica) y finalmente la movilidad que es tanto saliente como entrante (como la apreciada por la Comunidad Europea, donde Francia y Alemania sobresalen).

En lo que respecta a México, según la encuesta de movilidad "Patlani" (2013), muestra que las IES nacionales tienen una tendencia más grande a la movilidad saliente que a la entrante (en el ámbito internacional), lo que hace que este tópico tenga un realce en la constitución misma de las instituciones superiores.

Ahora bien, la movilidad académica toca un tópico importante para la constitución de la educación superior: el posgrado. Este se compone principalmente de dos "niveles" educativos, a saber, el nivel de Maestría y el nivel de doctorado. Según García (1989) el posgrado en México se puede dividir en dos sectores principales, por un lado la educación privada y por otro la pública. En esta línea (el posgrado), la educación pública presenta una mayor demanda educativa que su contraparte privada, inclusive se puede mencionar que es la Universidad Nacional Autónoma de México la primera en implementar programas de este tipo, teniendo como punto de partida el año de 1926 (García, 1989). Es precisamente en esta institución donde el problema de investigación construido toma realce.

En esta lógica de mercado donde parece que cualquier cuestión humana puede ser sometida a una medición para poder determinar el funcionamiento o no de los programas educativos, surge una institución dedicada precisamente a direccionar la investigación a nivel nacional: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que tiene como una de sus principales funciones el otorgar financiamiento a las IES para

el desarrollo de la investigación en el país. Esto lo logra, mediante una serie de evaluaciones a los programas educativos para determinar a las IES que pueden ser acreedoras a este financiamiento de índole federal.

En el caso del posgrado, este tiene una gran tarea que de acuerdo con García (2009), tiene como objetivo supuesto, la innovación y la ampliación de los conocimientos en cada una de las áreas educativas, con el objeto de aportar mejoras en la sociedad. Por ello, en el año de 1991 se crea el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC por sus siglas), como dependiente del CONACyT, el cual tiene como objetivo principal el “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país” (CONACyT, 2015: p. 2).

El anterior punto se trona importante porque de ahí se desprende un vínculo estrecho con la movilidad académica. La evaluación realizada por el CONACyT, por medio del PNPC, es realizada cada cuatro años. Ésta evaluación sucede con base en indicadores de orden numérico que se dependen de cada una de las actividades académicas llevadas a cabo por las coordinaciones de los programas. En este tenor, la movilidad académica de los estudiantes del posgrado aparece como el criterio número 7 de evaluación de los programas pertenecientes al PNPC. Este demanda:

- El impacto de la movilidad en el programa,
- los productos obtenidos de la acciones de movilidad,
- el porcentaje de estudiantes que participa en los programas de movilidad,
- el valor curricular de las acciones de movilidad, y
- los resultados e impacto de las acciones de movilidad para la institución (Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales, 2015: p.42).

El Programa de Posgrado en Pedagogía, programa único e interinstitucional, conformado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, no sale de esta lógica evaluativa, ya que el mismo se encuentra inscrito en el PNP. De esta forma puede apreciarse que los contenidos de evaluación del PNP se encuentran dirigidos a aspectos cuantitativos del programa, dejando de lado la formación de los estudiantes en este contexto.

En este orden de ideas, y con referencia a las demandas del criterio de evaluación correspondiente a la movilidad académica emanadas del PNP, pueden hacerse algunas observaciones:

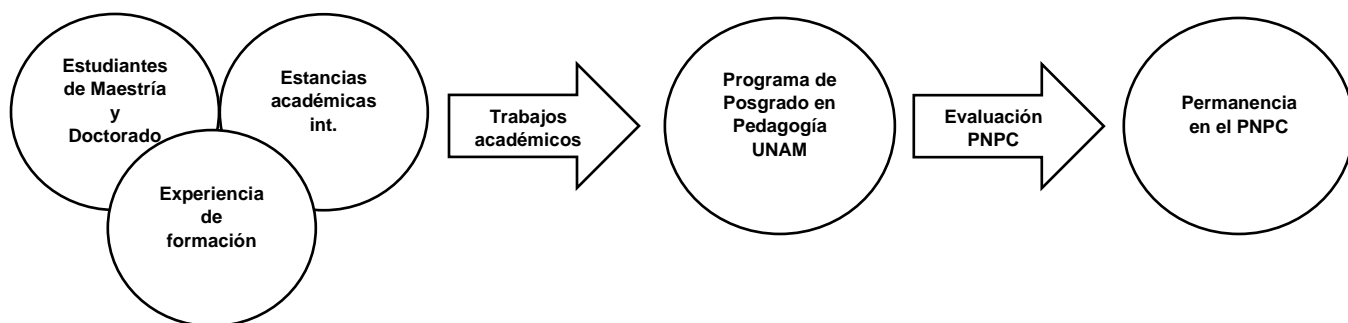
- El impacto de la movilidad en el programa, directamente es un punto que toca la constitución misma del programa. Esto no se centra en el estudiante de manera prioritaria sino que se centra en conocer los efectos que las estancias académicas tienen en la evaluación y cómo es que estas apoyan a dicho programa para su consolidación en los niveles del PNP.
- Los productos obtenidos de las acciones de movilidad hacen un intento por mantener un testimonio físico acerca del trabajo realizado durante la práctica de la estancia académica. Ya que la formación es un proceso que no puede ser aprehendido, los parámetros evaluativos tienden entonces a la exigencia objetiva de actividades estrechamente académicas durante la realización de la práctica antes mencionada (y donde quede un testigo tangible), el cual desplaza a la ya mencionada formación a un plano de índole personal, donde la experiencia acaecida solo queda en el sujeto sin relevancia para el sistema del PNP y por ende tampoco se presenta como prioridad para el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.
- El porcentaje de estudiantes que participan del fenómeno de las estancias académicas surge como una exigencia proveniente de la Nueva Gestión Pública desarrollada en las últimas décadas, misma que se centra en la eficiencia y la eficacia que las instituciones públicas tienen con los recursos

federales brindados o incluso con los generados de manera autónoma (Sanín, 1999). El número aparece como el signo de un buen desempeño institucional. De acuerdo a esto, la experiencia entonces es segregada y se convierte en un factor numérico que aporta a la consolidación o mantenimiento del Programa de Posgrado en Pedagogía dentro de los estándares del PNPC.

- El valor curricular de las acciones de movilidad pareciera en un primer momento que se dirige hacia el estudiante, ya que durante el desarrollo de la investigación se observó que la práctica de una estancia académica (en voz de los estudiantes) es benéfica en términos curriculares desembocando incluso en beneficios de índole laboral. Sin embargo, el punto en cuestión versa sobre el impacto que las acciones de movilidad tienen para con el programa de posgrado en cuestión, es decir que más que existir una preocupación por la implicación curricular de la movilidad académica en los alumnos, se busca la importancia que esta tiene para el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM dentro de la lógica de posicionamiento curricular del mismo dentro de los parámetros del PNPC.
- Finalmente se tienen los resultados e impacto de las acciones de movilidad para la institución. No es lo mismo hablar del Programa único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, que hablar de cada una de las entidades que lo componen. Es así como cada una de las entidades se preocupan no solo por abonar a la evaluación del programa de posgrado de manera integral, sino que esto implica que cada entidad debe trabajar en sus propios estándares de calidad siguiendo la normatividad del PNPC. Así, el voltear hacia la formación de los estudiantes del propio programa se torna más complejo cuando no solo se trabaja de forma gremial (en el Programa de Posgrado en Pedagogía de manera general) sino que hay que trabajar para la entrega de resultados de manera individual (por cada una de las entidades que conforman el programa de Posgrado; FES Aragón, FES Acatlán, Facultad de Filosofía y Letras e IISUE).

Mediante los puntos expuestos con anterioridad pude apreciarse que existe una superposición de los intereses institucionales con relación a la formación estudiantes. Ésta, no es que quede eliminada de la ecuación evaluativa sino que es usada como un medio para alcanzar estos estándares de calidad propuestos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad cayendo así en una lógica gerencial a propósito de las experiencias de los estudiantes.

**Figura 1. Diagrama de alimentación para el proceso de evaluación del PNPC.**



*Fuente: Elaboración propia.*

En la figura anterior se intenta describir la relación estrecha existente entre los estudiantes de Maestría y Doctorado, las estancias académicas en una IES internacional y las experiencias de formación acaecidas durante la vivencia del fenómeno. Al tomar la decisión de realizar esta práctica, los estudiantes serán tocados por la misma en su formación, hablando en los términos más amplios posibles. Sin embargo, de todos aquellos encuentros y desencuentros que formarán a los estudiantes dentro de la extraordinariedad de dicha experiencia, solo tomarán relevancia para el Programa de Posgrado en Pedagogía los trabajos académicos, aquellas evidencias físicas que respalden que las estancias académicas tomaron lugar. Bajo este parámetro entonces, se determinaría que las estancias han tenido una connotación positiva o negativa, dejando de lado la experiencia formativa que los estudiantes tienen para contar, las historias de vida se ponen en pausa. Esto viene a colación debido a que las estancias académicas pertenecen a los



parámetros de evaluación para que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM continúe siendo parte del PNPC y continúe siendo acreedor por el mismo en términos económicos y de reconocimiento académico.

Bajo esta premisa no se intenta condenar de manera tajante que se haga uso de métodos de índole cualitativo como respuestas a las exigencias que tiene el PNPC para con el Programa de Posgrado en Pedagogía, ya que el responder a las exigencias planteadas desde la lógica de CONACyT permite que el programa tenga algunos beneficios entre los cuales se podrían mencionar:

- El acceso a becas (beca CONACyT otorgada a los estudiantes de Maestría y Doctorado en modalidad presencial y de tiempo completo y la beca Mixta que se otorga a los estudiantes que realizan estancias académicas con una duración mínima de 3 meses y máxima de 6 meses).
- Apoyo económico para viajes académicos para presentar ponencias en congresos nacionales e internacionales.
- Reconocimiento académico del programa de posgrado tanto en la vertiente nacional como en la internacional.
- Apoyo a publicaciones de estudiantes dirigidos por tutores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (Plan de estudios del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM: p. 29).

De esta forma lo que se busca es la reivindicación de la importancia formativa que las estancias académicas tienen para con el estudiante. Se busca así un balance entre los objetivos Institucionales del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y la formación de los estudiantes del propio programa, ya que si se hace una remembranza, la razón de ser del programa antes mencionado radica en la preocupación por formar investigadores que tendrán como escenario de actuación a la sociedad (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía UNAM, 2012). El individuo entonces, como unidad le da vida al programa y el programa a su vez dota al individuo de las herramientas teóricas para que este se desenvuelva dentro del ámbito investigativo. Por lo anteriormente expuesto, se busca rescatar las experiencias de los estudiantes de Maestría y Doctorado en el contexto de las

estancias académicas internacionales develando en el proceso los elementos de formación que constituyen dichas experiencias como una forma de darle otra significación a dicha práctica de la internacionalización.

Así, el presente trabajo se centra en aquellas voces que han quedado relegadas, las experiencias de los protagonistas del fenómeno de movilidad. A este punto urge el reconocer cómo es que esta experiencia se da en los participantes de la misma, qué es lo que ésta experiencia aporta en la razón de ser de esta práctica a la formación de los estuantes del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, ir más allá que el simple orden numérico y develar la importancia que este fenómeno tiene para con el sujeto de manera directa y no para la institución en su afán de cumplir con un parámetro de medición evaluativo. Recuperar el orden humano de la práctica y devolverle aunque sea un poco al campo de la formación.

A partir de aquí, entonces, esta investigación planteó como su objetivo central el analizar la experiencia formativa-académica de los maestrantes y doctorantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, en un corte temporal del 2012 al 2015, en una IES de carácter internacional, rescatando en el trayecto las experiencias formativas a partir de las voces de los protagonistas del fenómeno de la internacionalización.

## **CAPITULO I. LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO ENCUADRE DE LA FORMACIÓN**

Amor a la sabiduría es en definitiva amor a la pregunta, es apostar a la búsqueda como un fin en sí mismo y no como un medio para otra cosa. La filosofía no nos provee de certezas ni de respuestas definitivas sobre los grandes cuestionamientos existenciales, pero nos ejercita en la libertad de la pregunta y nos invita a ser más libres, más abiertos... a ser más sensibles con el mundo que nos rodea.

Darío Sztajnsrajber

El capítulo presentado a continuación, intenta llevar a lector por diferentes ámbitos que obedecen al orden de la movilidad académica en su modalidad de estancias académicas, mismas que sirven como contexto al objeto de estudio de la investigación; la formación acaecida durante la experiencia de la movilidad académica, labor que no solo constituye un momento definido en el tiempo, sino que como lo menciona Ricoeur (1995), es un ir y venir de las experiencias del sujeto, las cuales se juegan sin un orden cronológico preestablecido.

La importancia del objeto de estudio que permitió la construcción del objetivo general y la generación de las preguntas que guían la investigación deviene de dos aspectos principales que a pesar de no centrarse en una misma situación problemática, no pueden disgregarse de una manera tajante.

Por un lado, al abordar el contexto en el que la formación aparece como una de las categorías más importantes (la movilidad académica), se cae en cuenta que los informes disponibles desde un contexto macro a uno micro, se centran en objetivos numéricos que responden a lógicas de eficiencia y eficacia de los programas de internacionalización. De acuerdo con esta tesis, la aportación a la formación de los estudiantes queda relegada a segundo o tercer término. Por otro lado, esa exclusión de la formación, no permite observar de qué manera y cómo se gestan los elementos formativos en este marco que a pesar de ser concebido como eminentemente académico, sobrepasa este aspecto y se funde completamente con la subjetividad del sujeto. En este tenor, la investigación se centra en develar los

elementos que la formación académica brindó a los estudiantes del programa anteriormente mencionado en una temporalidad que comprende del 2011 al 2015.

Así, éste capítulo intenta introducir la importancia que las estancias académicas han adquirido en el contexto globalizador actual y cómo estas se van decantando hasta llegar al Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, en la entidad de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Lo anterior se realiza con el propósito de contextualizar el terreno en el cual la flor de la formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía se desarrolló.

### **1.1 Los Organismos Internacionales**

El mundo como construcción socio-histórica ha pasado por momentos que lo han marcado, mismos que lo han conmovido por su magnitud y el coste en vidas humanas que ha conllevado durante dicho proceso. Este es el caso de las dos guerras mundiales acaecidas hace poco menos de cien años. Estos movimientos bélicos demostraron al mundo que los progresos tecnológicos no solo podían darse en beneficio de la humanidad sino también podían ser utilizados para destruirla. Al finalizar dichos movimientos armados, se crearon órganos internacionales con la finalidad de dirimir nuevas disputas de poder en el mundo y de ayudar a la reconstrucción de las naciones que habían sufrido la devastación de la guerra. Así, surgen organismos como el Banco Mundial que “surgido en 1945 en la Conferencia de Bretton Woods... tenía por objeto fundacional aportar capitales para reconstruir las tambaleantes economías de los países que habían soportado la desarticulación o destrucción de sus economías como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial” (Ascolani, 2008). Otro ejemplo de ello puede observarse en el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas), la cual “en el origen fue llamada Organización Europea de Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial” (Maldonado, 2000, p. 58). En este mismo de orden de ideas, surgen otros organismos con objetivos parecidos, a

excepción de uno: la UNESCO, la cual tenía por objeto desde su creación en 1945 ser el órgano de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Con la consecución de los años, las tareas de dichos organismos empiezan a modificarse, ya que anteriormente el desarrollo de un país se concertaba a la cantidad de recursos naturales y humanos que poseían, sin embargo con el auge de la tecnología y la ciencia en el contexto de la globalización, surge una nueva dinámica social; la sociedad del conocimiento (Tedesco, 2000). Con ello los organismos internacionales cambian la mirada a la generación de conocimiento científico como motor de las economías de los países desarrollados, dando financiamiento a las instituciones que serían las encargadas de fortalecer el conocimiento científico de los países; las Instituciones de Educación Superior (Tedesco, 2000).

Con la globalización y la sociedad del conocimiento como motores, el conocimiento entonces se vuelve dinámico, este empieza a pasar de una región a otra con el objeto de beneficiar social y económicamente a los países a los cuales arriba. En este sentido, las estancias académicas entran a escena con un papel importante, ya que permite el intercambio de conocimiento entre diversas Instituciones de Educación Superior, ya sea a nivel nacional o internacional.

Europa, entonces, ya reconstruida, tanto en términos estructurales como en términos políticos, opta por un trabajo en conjunto que se verá reflejado en un proyecto educativo de gran envergadura, mismo que marcó la pauta para hablar de cooperación internacional entre Instituciones de Educación Superior. En este tenor y siempre dentro del marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, el 25 de mayo de 1998, en París, Francia, acaece la “Declaración de La Sorbona” (1998), misma que es signada por los ministerios de educación europeos de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido (quienes se asignan este papel de importancia debido a la antigüedad de sus Instituciones de Educación Superior), para la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Declaración de la Sorbona; 1998). Por vez primera se veía un trabajo educativo internacional de dichas proporciones para apoyar el desarrollo del conocimiento en conjunto. Así, la Declaración de la Sorbona

observa que: “Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas” (Declaración de la Sorbona, 1998: p. 1).

En el mismo orden de ideas, un año posterior a la creación del espacio educativo antes señalado, se convocó a la unión de más ministerios de educación europeos a unirse al proyecto educativo signado previamente. El resultado de ello fue la Declaración de Bolonia que entre otros puntos importantes, marca: “la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente” (Declaración de Bolonia; 1999, p. 2).

De esta manera, para lograr ampliar la internacionalización de la educación y el apoyo a las movilidades académicas en Europa, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, mediante la Declaración de Bolonia, marca como objetivos de suma importancia:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad.
- Un sistema de dos ciclos. Es decir, el primero de ello se refiere a la licenciatura (tres años) y el segundo ya sea a nivel de Maestría o de Doctorado (dependiendo de la decisión del estudiante).
- Un sistema de créditos compatible dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Una amplia promoción a la movilidad académica basado en dos puntos principales. En primer lugar a los estudiantes y en segundo a los académicos.

- Homologación de los criterios de calidad educativa dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y,
- Promoción del desarrollo curricular, colaboración institucional, planes de movilidad y programas de formación e investigación (p. 3).

El alcance del proyecto educativo antes mencionado no solo incumbe a Europa, ya que el mismo se encuentra planeado a escala mundial (p. 3). Europa, entonces, marca un punto de inflexión en términos de internacionalización y movildades académicas. Así, dicho continente ha creado programas de movilidad que intentan mostrar la capacidad de la cooperación internacional del trabajo educativo, entre los que sobresale el programa “Erasmus” para la cooperación de educación superior dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

## **1.2 Un ejemplo de movilidad académica internacional: Erasmus +.**

La globalización en su extraordinariedad, ha entrado a casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, entre los cuales, descartar a la educación sería un error. La educación también se encuentra inmersa en la lógica global. Con esto no se intenta formular un juicio de valor donde a esta cuestión se le catalogue como algo deseable o no, lo cual abriría un debate que no es el objeto de la presente disertación. Sin embargo la globalización propiamente dicha ha creado una gran red de relaciones que intentan conectar todo, en otras palabras lo que sucede a nivel internacional, llega hasta el punto más impensable geográficamente hablando.

Debido a esta lógica, la educación también posee su propia red de interacciones a nivel internacional, como regional, nacional, local e incluso comunitario. Lo importante es pensar que esta (la educación), no se encuentra excluida y de alguna manera estos cuatro ámbitos se encuentran conectados, ya por la formación de sus profesores, la curricular, las unidades de conocimiento impartidas por los docentes o ya bien por la políticas educativas.

Por tanto, la Unión Europea, creada en 1993 para hacer frente a los retos globales en economía, política, educación, entre otros rubros, creó un programa de movilidad académica con el nombre de “Erasmus Mundus”, el cual consistía en ofrecer facilidades a los estudiantes y profesores de las Instituciones de Educación Superior en Europa para realizar estancias de investigación y estudios en países pertenecientes a dicha región con la finalidad de apoyarse de manera mutua. En este enmarque, los estudiantes y profesores que habían realizado una estancia académica, al regresar con nuevos conocimientos y experiencias podían mejorar la educación de sus IES o ya bien, cooperar en el desarrollo de Europa como bloque haciendo de esta manera, importantes las experiencias de formación tanto para la institución de la cual procedían como a nivel personal (Reding, 2002), de ahí el crecimiento en número de dichas experiencias cada año, lo cual se muestra en el siguiente gráfico:

**Figura 2. Grafica de crecimiento de experiencias de movilidad del programa europeo de movilidad “Erasmus” al año 2009.**



Fuente: Agencia de Europea de Educación y Formación en Francia (2009)

En dicho gráfico puede observarse que las experiencias de movilidad académica del programa Erasmus, en el periodo que comprende el año 2009, pertenecen a 213, 226 estudiantes, lo que representa un crecimiento del 7.4% en comparación



con las del año directamente anterior, es decir 2008, con un total de 177, 705 experiencias de movilidad (Agence Europe Education Formation France; 2009).

Actualmente el programa ha mudado de nombre, llamándose “Erasmus +”, mismo que en palabras de la presidenta del programa se trata de un proyecto “que pregona la ayuda mutua, el plurilingüismo, la interrelación de capitales, el apoyo científico y tecnológico y la identidad europea “(Reding, 2002). Lo anterior viene a colación como un ejemplo del impulso ofrecido a las estancias académicas en el marco de la circulación de conocimiento entre diversas IES de diferentes países que buscan el desarrollo tecnológico y científico de los sujetos que son participes de ellas por un lado, por otro se busca un mejor entendimiento de los problemas entre naciones, una oportunidad de formación donde los sujetos se reconozcan tal y como lo mencionaba Morín (1999), como seres de una dimensión plural. Las estancias académicas en occidente muestran la importancia de la cooperación educativa internacional.

### **1.3 La movilidad académica y las estancias en la educación superior en México**

Como se ha afirmado anteriormente, la movilidad académica se le ha asignado un papel importante en la construcción del conocimiento y en la formación de los sujetos participes de IES. Este rol se encuentra determinado por diversos niveles constituidos por políticas internacionales, nacionales y locales. Es decir, que se puede dimensionar una jerarquía en las mismas. Así puede considerarse que el pensador francés Jacques Delors (1996), mediante el informe sobre educación del siglo XX dirigido a la UNESCO, menciona que “la libre circulación de las personas y la difusión de los conocimientos científicos son principios importantes que la Comisión suscribe. Teniendo en cuenta el respeto que se debe a la propiedad intelectual, las universidades y las autoridades de los países “ricos en saber” deberían esforzarse por todos los medios en aumentar el potencial de las regiones más pobres del mundo y su acceso a la información. Entre esos medios, podemos mencionar: intercambiar alumnos y profesores; ayudar a implantar sistemas de

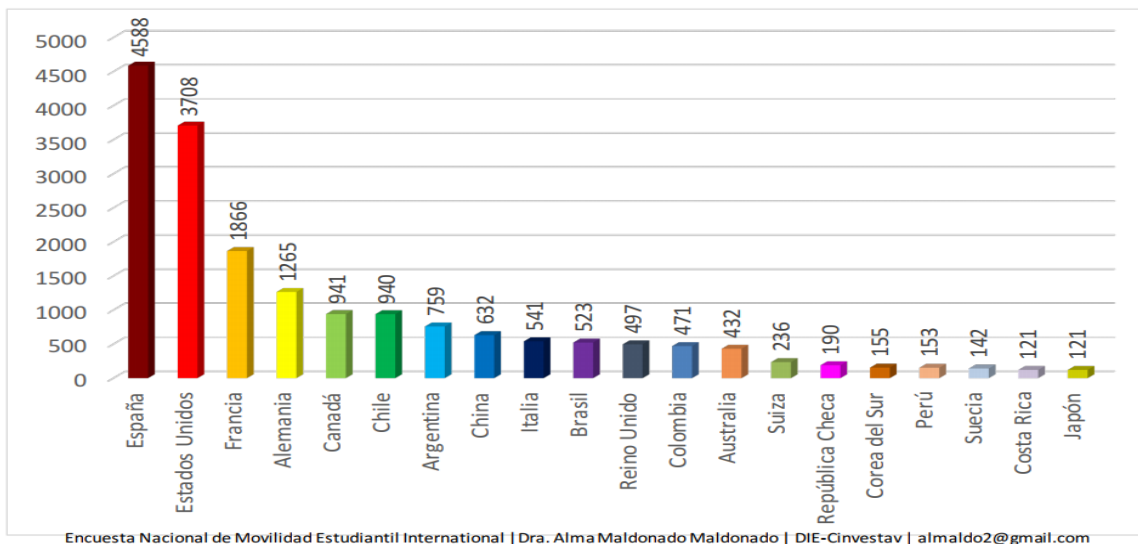
comunicación, entre otros sistemas telemáticos; compartir los resultados de las investigaciones; formar redes universitarias y crear centros regionales de excelencia” (p. 150).

En este mismo tenor, México y en particular, su posgrado, se encuentra inscrito en una gran red de intercambio de conocimiento a nivel mundial y con Latinoamérica, lo cual permite que el posgrado nacional se nutra de las investigaciones y nutra con investigaciones a los posgrados internacionales, haciendo con ello que el conocimiento evolucione adaptándose al contexto internacional. De esta manera, las estancias académicas se hacen presentes de manera importante, ya que es una gran posibilidad de circulación del conocimiento entre las naciones, aportándoles así mejoras económicas, tecnológicas y el libre movimiento de agentes de modernización o cambio social (Maldonado, 2009). Es decir, se tiene el supuesto de que las estancias académicas impactan en la formación académica de los estudiantes que serían generadores de ideas, innovación y aportarían nuevos conocimientos a sus IES de adscripción y países de origen aportando a los mismos elementos conceptuales para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En el propio ámbito nacional, existen estudios sobre las estancias académicas o “internacionalización” como la Doctora Sylvie Didou (2012) llama a esta práctica. A grosso modo, estos estudios dan cuenta nuevamente del índice de estancias académicas realizadas por año en el país. Dichos estudios se encuentran en un registro nacional al cual se le ha denominado “*Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional Patlani*”, agrupando a los estudiantes de acuerdo al país en el cual realizaron una estancia académica a nivel internacional. El mismo estudio aglomera a los estudiantes de educación superior y posgrado, no mostrando una diferencia sustancial, en primera instancia, entre ellos para la obtención de los datos estadísticos. La encuesta se realiza con una periodicidad prolongada, siendo publicada cada tres años. Para efectos de la presente investigación, a continuación se muestra el índice de los países más demandados para realizar estancias académicas de índole internacional por parte de los estudiantes de educación

superior y posgrado mexicanos en el periodo que comprende 2013/2014 (Maldonado, 2013).

**Figura 3. Gráfica de preferencia de destino de movilidad de estudiantes de educación superior 2013-2014.**



*Fuente: Encuesta nacional de movilidad Estudiantil Internacional. Dra. Alma Maldonado (2013).*

De la anterior gráfica se pueden desprender varios supuestos que aportarían al fortalecimiento de una investigación de corte cuantitativo. Sin embargo el trabajo demanda el factor cualitativo, ya que en este rubro, las investigaciones que arrojan datos duros, son abundantes. Siendo así, la importancia de presentar este tipo de información permite mostrar la incidencia e importancia que las estancias académicas poseen para con la educación y la disciplina pedagógica.

La realización de estudios tan amplios como el anterior es realizada por una institución mexicana que aglomera a las Instituciones de Educación superior más importantes académicamente en el país, tanto del ámbito público como del privado; la ANUIES. En este orden de ideas, esta asociación define a la movilidad académica “como un elemento estratégico y un apoyo importante para el desarrollo de las actividades de transmisión, generación y aplicación del conocimiento, ya que permiten complementar esfuerzos en proyectos que fortalezcan los programas y

servicios educativos” (ANUIES, 2000). Es decir, en este tenor, las estancias académicas se presentan como una oportunidad de formación y de generación de conocimiento para los sujetos y las instituciones que son partícipes de este fenómeno. Para afirmar lo que se ha dicho anteriormente es necesario el tocar algunos puntos álgidos dentro de la misma temática.

En este mismo orden de ideas, la ANUIES plantea objetivos a llevar cabo con la movilidad académica como vehículo; Los objetivos de la Cooperación Académica Internacional incluyen (ANUIES: 2012):

- Promover la cooperación de las IES afiliadas a la ANUIES con contrapartes de otros países, sobre la base de generar o consolidar programas de colaboración que favorezcan la transferencia de conocimiento, la formación de recursos humanos y la creación de redes de investigación de alto nivel.
- Promover el intercambio académico de estudiantes y profesores que les permitan elevar su calidad académica y su competitividad a nivel internacional.
- Desarrollo de investigaciones conjuntas.

La ANUIES entonces intenta hacer circular el conocimiento para mejora de las investigaciones de aquellos sujetos que se encuentran inscritos en IES de su jurisdicción. Sin embargo, esto se realiza bajo un ambiente de producción cognitiva, donde se pondera la competitividad y la calidad de la educación, conceptos ambos que encajan en la lógica de la globalización y la sociedad del conocimiento. Más allá de ello, el sujeto también incorpora experiencias que formarán parte de su vida y que lo transformarán mediante el encuentro con lo diferente ya que siguiendo a Gadamer (1993), la formación que acaece por medio del encuentro con el otro no puede ser cosificada ni contabilizada, sino va más lejos, trasciende al sujeto y le brinda la oportunidad de constituirse como un ser único. La voz de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores

Aragón perteneciente a la UNAM, entonces reviste gran importancia en lo que al estudio cualitativo de las estancias académicas internacionales respecta.

La ANUIES no trabaja en aislado, sino que se nutre y a la vez nutre a otras instituciones de índole nacional como es el caso del CONACyT, institución líder en lo que a investigación científica y tecnológica se refiere en el país.

#### **1.4 El CONACyT y su vinculación con la movilidad.**

Cada contexto plantea retos a la sociedad, la cual dentro de su complejidad es capaz de crear alternativas que permitan el salvar dichos retos. Así, el ser humano inmerso en la sociedad del conocimiento, ha creado instituciones encargadas de analizar y salvar las situaciones problemáticas de acuerdo con el rubro en el cual estas se encuentran inmersas. El CONACyT surge como una de ellas.

México en los años 70's, se encontró en una situación favorecedora, donde los recursos económicos propinados por el precio del petróleo hicieron posible el llamado "milagro mexicano", mismo que consistió en la obtención de grandes cantidades de divisas resultado de la venta de dicho recurso energético. Este hecho histórico permitió la creación de diversas instituciones que favorecieran el desarrollo del país. En este encuadre, el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología surge en el año de 1970 con el objetivo de responder a las demandas prioritarias del país, dando solución a problemas y necesidades específicas, contribuyendo a elevar el nivel de vida y bienestar de la población por medio del incremento de la capacidad científica y tecnológica del país, el incremento de la calidad, la innovación y la competitividad de las empresas, lo cual siempre se desarrolló en un marco de política de Estado (CONACyT, 2015).

El CONACyT plantea así la posibilidad de una mejora social gracias al apoyo brindado para la generación de investigaciones y el desarrollo de nuevas tecnologías o innovaciones de las mismas, lo cual se traduciría en la generación aquello que ha tomado el centro de la sociedad; el conocimiento (Tedesco, 2000).

En el marco de generación de conocimientos, las estancias académicas son apoyadas por esta institución mediante un apoyo económico que varía con respecto al país donde el posgraduado (maestranter y doctorantes en este caso), decidan realizar sus estudios. Dicho apoyo recibe el nombre de beca mixta, a la cual un estudiante de posgrado puede acceder siempre y cuando cumpla con los requisitos demandados por el CONACyT para su obtención, los cuales son, de acuerdo con el Departamento de Intercambio Académico perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología:

- a) Ser Becario CONACYT Nacional vigente y alumno regular dentro del programa de posgrado.
- b) Ser postulado por el Coordinador Académico del posgrado que cursa.
- c) Contar con un programa de trabajo firmado por el tutor y el cotutor o responsable de la institución receptora.
- d) Cronograma de trabajo firmado por el tutor y responsable de la institución receptora.
- e) Aceptación oficial de la institución, empresa, organismo o dependencia donde se realizará la estancia (Hoja Membretada y firmada por el tutor o responsable de la institución receptora)
- f) Formato Solicitud de Beca Mixta (formato de la UAA anexo 1). (p. 2).<sup>1</sup>

Una vez que se ha obtenido el apoyo, la estancia académica se puede dar como posibilidad de construcción de nuevas experiencias, en el marco de la investigación en el extranjero, misma que permitiría la generación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes partícipes de ella, al encontrarse en otra dinámica de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2002). Esta impactaría su formación, respondiendo con ello a las exigencias de los organismos internacionales con respecto a los estudios en el extranjero.

---

<sup>1</sup> La información consultada tiene como datación el mes de agosto del año 2018.

### **1.5 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como agente en juego de la formación y las estancias académicas.**

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como organismo de financiamiento para el desarrollo de la investigación en ciencia y tecnología, tiene como uno de sus objetivos (emanado desde la lógica de la Nueva Gestión Pública devenida del contexto neoliberal) el gestionar sus recursos de tal manera que estos puedan rendir el máximo, en términos de eficiencia y eficacia (teoría económica) (Mayntz, 2005). Esto, traspolado a la educación indica que deben de existir evidencias físicas acerca del destino y justificación de ese financiamiento por parte de las Instituciones de Educación Superior.

La Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de junio del 2002, y en su última reforma publicada el 9 de abril del 2012 en su artículo 2, a la letra menciona que “el CONACyT tendrá por objeto el ser la entidad asesora del Ejecutivo Federal y especializada para articular las políticas públicas del Gobierno Federal y proponer el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la innovación, el desarrollo y la modernización tecnológica del país. En cumplimiento de dicho objeto le corresponderá al CONACyT a través de los órganos que establece ésta Ley de sus representantes” (Diario Oficial de la Federación: 20 de mayo del 2014).

Así, el nivel de posgrado (compuesto principalmente por los niveles de Maestría y Doctorado) junto con los institutos de investigación, son los mayores acreedores de financiamiento otorgado por el CONACyT, empero, existen condiciones para que (en este caso) los programas de posgrado sean acreedores a dicho apoyo de recursos federales.

Es así como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología creó un organismo dependiente de él para evaluar y asignar los recursos a los programas de posgrado que desearan tomar partido en la asignación de dicha financiación. De esta forma se crea el Programa de Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC por sus siglas) en el año de 1991, el cual tiene como tarea principal el mantener un Padrón de los Posgrados que cumplen con las normas de calidad académica emanadas desde el

CONACyT. Así, su existencia obedece al “reconocimiento de la capacidad de formación en el posgrado de las instituciones y centros de investigación que cumplen con los más altos estándares de pertinencia y calidad en el país. Los procesos de evaluación y seguimiento son los componentes clave de PNPC para ofrecer información a los estudiantes y a la sociedad en general sobre la pertinencia de los programas de posgrado y es una garantía de que la calidad de la formación es revisada periódicamente” (.CONACyT, 2015: p. 4).

En este orden de ideas, para que una Institución de Educación Superior se haga acreedora de los recursos del CONACyT, brindados por el PNPC, este debe de cumplir con algunos requerimientos de ingreso que den cuenta de que la calidad y pertinencia de los programas de posgrado coinciden con los ejes rectores del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, es decir, que las IES y los centros de investigación deben de cuadrar sus objetivos y normatividad de tal forma que se hagan coincidentes con las demandas de la noción de calidad emanada desde el CONACyT. Entre los aspectos más importantes a tomar en cuenta para el ingreso al PNPC se encuentran:

- Auto-evaluación del programa de posgrado.
- Compromiso institucional.
- Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad.
- Plan de mejora.
- Página WEB del programa de posgrado.
- Información Estadística del programa.

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, compuesto por los niveles de Maestría y Doctorado y teniendo como entidades participantes a la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación, forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad desde el año 2011<sup>2</sup>, lo cual hace que aquel forme parte

---

<sup>2</sup> Información obtenida por medio del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, revisado en URL: [www.conacyt.com.mx](http://www.conacyt.com.mx)



de la lógica normativa emanada del PNPC. A este respecto, para lograr ser acreedor de los recursos federales que otorga este órgano descentralizado, no solo basta el formar parte del padrón antes mencionado, sino que hay que sujetarse también a un periodo evaluativo que acaece regularmente cada cuatro años, con lo cual genera un periodo de incertidumbre para las Instituciones que se encuentran inscritas en él, ya que estas deben de cubrir los siguientes criterios, divididos en categorías, para asegurar su permanencia, estos son:

**Tabla 1. Categorías y criterios para la evaluación de los programas de posgrado inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.**

Categoría 1. Estructura y personal académico del programa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio 1. Plan de estudios.</li> <li>• Criterio 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Criterio 3. Núcleo académico básico.</li> <li>• Criterio 4. Líneas de generación y/o ampliación del conocimiento.</li> </ul>
Categoría 2. Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio 5. Ingreso de estudiantes.</li> <li>• Criterio 6. Seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes.</li> <li>• <b>Criterio 7. Movilidad de los estudiantes.</b></li> <li>• Criterio 8. Dedicación de los estudiantes al programa.</li> </ul>
Categoría 3. Infraestructura del programa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio 9. Espacio, laboratorios, talleres y equipamiento.</li> <li>• Criterio 10. Biblioteca y tecnologías de la información y comunicación.</li> </ul>
Categoría 4. Resultados y vinculación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio 11. Trascendencia, cobertura y evolución del programa.</li> <li>• Criterio 12. Efectividad del posgrado.</li> <li>• Criterio 13. Contribución al conocimiento.</li> <li>• Criterio 14. Vinculación.</li> </ul>

- **Criterio 15. Financiamiento.**

*Fuente: Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales. (CONACyT, 2015).*

Como puede apreciarse una vez más, uno de los criterios a evaluar por parte del PNPc para el Programa de Posgrado en Pedagogía es aquel de la movilidad académica. De aquí se depende la importancia que tiene para este programa de posgrado el contar con un cierto número de estudiantes que pasen por la experiencia de la movilidad y abonen con ello a la evaluación sucedida cada cuatro años. Empero, esto se haría en detrimento de las experiencias que los estudiantes de Maestría y Doctorado vivencian el extranjero, exigiendo solo los trabajos de índole académica que suman a una evaluación de calidad.

Ahora bien, las categorías y los criterios antes presentados no son evaluadas conforma a un sistema rígido que se aplique a cada uno de los programas de posgrado sino que más bien es un Comité de Pares, conformado por miembros de diferentes IES e institutos de investigación quien determina, con base en la cantidad de estudiantes, si el programa baja de categoría o sigue perteneciendo al PNPc:

- **El Comité de Pares.** El proceso de evaluación se sustenta en las recomendaciones y juicios de valor de los Comités de Pares, cuya actividad deriva la recomendación al Consejo Nacional de Posgrado para el ingreso o permanencia de los programas en el Padrón del PNPc.
- **La selección de evaluadores.** La cartera de evaluadores se conforma a sugerencia de las instituciones de educación superior y centros de investigación que formen parte de los núcleos académico para participar en esta actividad, la aceptación a participar como evaluador implica una labor imparcial y una participación entusiasta, para hacer de este ejercicio una actividad totalmente académica con miras a mejorar el posgrado nacional. En este sentido, el CONACyT ofrece cursos de capacitación presenciales y a distancia, o bien ofrece el material para que las instituciones los impartan (CONACyT, 2015).

De esta forma se tiene que el PNPC cuenta con cuatro niveles de “calidad” de los programas de posgrado e investigación. En esta lógica educativa mercantil, entre más se avance dentro de los niveles emanados de este organismo, más beneficios en cuanto a recursos se tendrán. A este respecto, los niveles en los que un programa posgrado puede moverse son los siguientes:

- *Competencia internacional.* Programas que tienen una Productividad académica relevante de estudiantes y profesores con colaboraciones en el ámbito internacional.
- *Consolidado.* Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con instituciones nacionales y con otros sectores de la sociedad.
- *En Desarrollo.* Programas con una prospección académica positiva, sustentada en el plan de mejora continua y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
- *Reciente creación.* Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC y que su creación tenga una antigüedad que no exceda de 4.5 años para programas de doctorado y hasta 2.5 años para maestría y especialidad (CONACyT, 2015: p. 7).

En el caso particular del Programa único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, este actualmente se encuentra en dos niveles. Es decir que el programa ha sido evaluado en sus dos facetas, tanto en el nivel de Maestría como en el de Doctorado. Para el caso de Maestría, el programa ha sido calificado como “consolidado” (UNAM, 2017), es decir que su trascendencia se hace presente a nivel nacional. Por otro lado, el programa de Doctorado se encuentra inscrito dentro del nivel de “en desarrollo” (UNAM, 2017), lo que implica que este nivel debe de seguir trabajando para llegar en un corto o mediano plazo al nivel de “consolidado”.

De esta forma salta a la vista que el Programa de Posgrado en Pedagogía busca obtener evaluaciones favorables para el próximo periodo de evaluativo, donde el

Programa de Maestría obtenga el nivel de “competencia internacional” y el Programa de Doctorado el de “consolidación”. En este orden de ideas, se entiende de mejor manera la importancia que las estancias académicas tiene para con esos objetivos planteados a mediano plazo. Por un lado, el Programa de Maestría podría generar esa competencia internacional por medio de los vínculos que los estudiantes y docentes comienzan a formar con otras IES extranjeras mediante la vinculación que ofrecen dichas estancias académicas internacionales. Por otro, los estándares de movilidad académica del Programa de Doctorado deben aumentar con respecto al número de estudiantes que recibe cada generación para con ello, lograr abonar “un mayor número de estudiantes que experimenten este fenómeno” de cara a la próxima evaluación del PNPC.

En este tenor, el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, ha creado un Comité Académico para atender las demandas internas del propio programa (en sus cuatro entidades) y a su vez, atender las demandas externas (provenientes de organismos descentralizados como el CONACyT). Sin embargo, la tarea se antoja titánica para un solo comité, por lo que la Coordinación del programa opta por la creación de Subcomités que brinden apoyo al Comité Académico en sus diversas tareas con el objeto de abordar las tareas por rubros académicos.

## **1.6 La movilidad académica en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.**

Todo fenómeno pedagógico y educativo es esencialmente social. Sin la existencia de la sociedad y de forma más específica, sin los individuos, lo pedagógico y lo educativo no pueden existir. De esta manera, la sociedad tampoco puede ser posible sin la existencia de los sujetos que la componen, sin la existencia de la unidad, el conjunto es imposible. Es ahí precisamente donde repercute lo pedagógico con toda la gama de fenómenos que le atañen: en el sujeto. Así la pedagogía encuentra en el sujeto la dimensión de posibilidad de desarrollo que tendrá como vehículo primario a la formación, entendida esta como la historia, cultura, ideología y experiencias del sujeto, donde se da la posibilidad de realización

del mismo gracias al encuentro con unos otros que como él se encuentran en proceso de formación, el cual no se terminará sino hasta que el “ahora consumado” como momento donde una totalidad llega a su fin, marque el instante pleno de la realización del sujeto propiamente dicho, la donación del su tiempo para que la cosa continúe, pero continúe transformada (Welter, 2012).

Las posibilidades educativas de la pedagogía entonces repercuten en la formación de los sujetos que para este caso se encuentran insertos en una Institución de Educación Superior, las cuales poseen una gama de posibilidades de acceso al conocimiento, entre las cuales se encuentra la antes citada posibilidad de realización de estancias académicas.

Cada institución de educación superior se caracteriza por difundir el conocimiento y por ofrecerlo de manera diferida, incluso entre las facultades de una misma IES esto es diferente. Por tanto la UNAM como IES, posee una manera muy particular de tratamiento de dicho conocimiento y por tanto una manera de concebir a la movilidad académica y su propia forma de acercarse a esta. En el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, se menciona la importancia de la movilidad académica como parte de la formación de los estudiantes de dicho programa; “El programa ofrece varias opciones de graduación y se apoya en la oferta de intercambio académico nacional e internacional que ofrece la Coordinación de Estudios de Posgrado y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para los estudiantes inscritos en dicho programa, con la finalidad de realizar estancias académicas y prácticas de trabajo de campo e intervención durante los cuatro semestres de duración” (Programa de Posgrado en Pedagogía,2012).

El extracto anterior evoca al fenómeno de la movilidad como una posibilidad de formación que existe para el estudiante de posgrado en pedagogía, sin embargo el concepto es manejado de una forma muy vaga y se habla de estancias e intercambio internacional de una manera difusa, lo cual en la práctica encuentra particularidades en su desarrollo.

En este mismo orden de ideas, el fenómeno de la internacionalización se presenta de diferentes maneras, es decir, se le ha brindado un nombre a la movilidad

académica dependiendo el tiempo y el objeto de la misma. En este tenor se pueden encontrar las estancias académicas, mismas que tienen por objeto el permanecer un lapso de tiempo prolongado en una Institución de Educación Superior ajena a aquella donde los sujetos se encuentran inscritos (para el caso de todas las entidades que forman parte del Programa de Posgrado en Pedagogía, el tiempo mínimo estipulado para las estancias académicas es de tres meses). Así, se pueden presentar principalmente tres tipos de estancias académicas, por un lado, aquellas que se dan entre en las mismas entidades de una IES, en segundo lugar aquellas que son posibles en diferentes IES a nivel nacional y finalmente la posibilidad que existe con las homologas extranjeras. En este mismo orden de ideas, los intercambios también se presentan como parte del fenómeno y en los mismos tres niveles anteriormente mencionados, con la diferencia de que en esta modalidad se genera un proceso recíproco entre dos sujetos, es decir en el mismo nivel, a saber; misma entidad, nacional o internacional. Finalmente se encuentran también las estancias cortas, que tienen como objeto la presentación de un proyecto o de una ponencia con el fin de compartir información académica y generar redes de conocimiento entre los propios sujetos o a un nivel más alto, entre las diferentes IES. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se centró en las estancias académicas largas y de índole internacional.

En este mismo marco, la movilidad académica es posible dentro de la UNAM, gracias a que existe un organismo que permite el flujo de los alumnos de dicha institución a IES tanto nacionales como internacionales. En este verso, el programa de Posgrado En Pedagogía de la UNAM, se encuentra operado por un conjunto de Doctores de experiencia que conforman un órgano colegiado denominado como Comité de Académico, mismo que se encarga de velar por que el programa de posgrado transite por los parámetros que el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) demanda, a fin de mantenerse dentro del mismo y ser su beneficiario.

En esta misma lógica, en la dinámica del Comité Académico, propiamente dicho, surgen bastantes tareas, a las cuales sería difícil responder en términos temporales

y de personal. Es por ello que la coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía creó (bajo los preceptos de la legislación universitaria) una serie de Subcomités que funcionan como apoyo al propio Comité Académico, a los cuales les delegan tareas que se inscriben en un rubro determinado y vinculado con las funciones de los Subcomités. Dichos órganos se encuentran conformados por un representante de cada una de las entidades participantes en el Programa de Posgrado en Pedagogía más un miembro del Comité Académico, con lo cual se tiene que los miembros de los subcomités ascienden a cinco, a saber:

- Un miembro del Comité Académico,
- un miembro de la Facultad de Estudios superiores Aragón,
- un miembro de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán,
- un miembro de la Facultad de Filosofía y Letras y finalmente,
- un miembro del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

De esta manera se tiene que hasta este momento existen cuatro subcomités de apoyo y dependientes del Comité Académico. Estos son:

- Subcomité de reconocimientos especiales.
- Subcomité de becas.
- Subcomité de ingreso de tutores, y
- Subcomité de movilidad.<sup>3</sup>

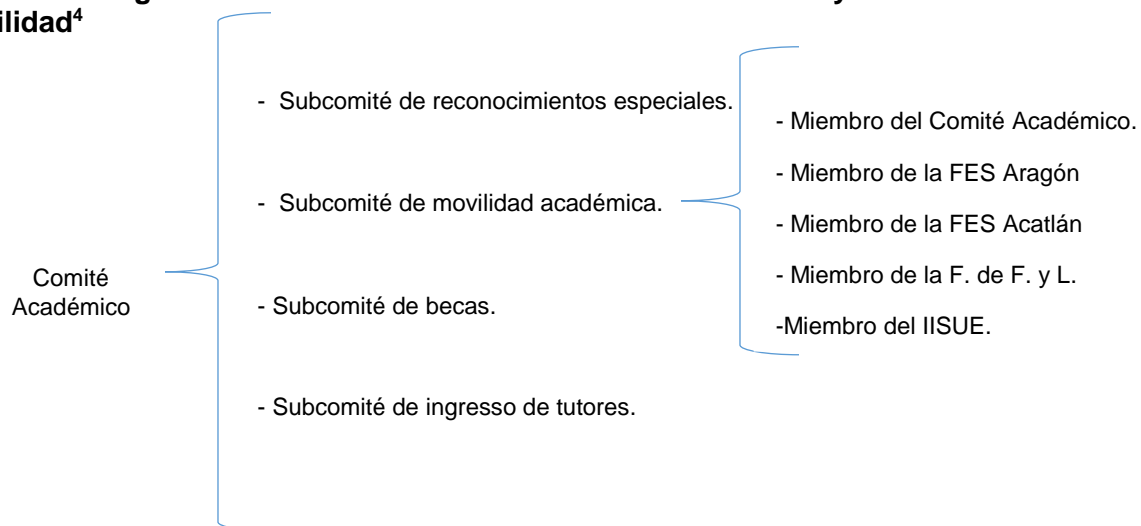
Así, para efectos de la presente investigación este último toma un papel protagónico, el cual en voz de uno de sus miembros es “el que posee una mayor carga de trabajo académica, debido principalmente a que se encarga de validar o no las solicitudes que los alumnos del programa de posgrado en pedagogía hacen para lograr realizar una estancia académica fuera de la IES a la cual están adscritos” (Entrevista realizada a un miembro de comité académico, febrero 2018). Con esta premisa y según la voz del propio miembro del órgano, este subcomité es el que

---

<sup>3</sup> Información obtenida con base en una entrevista realizada a la coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, llevada cabo en el Edificio de Posgrado en la primavera del 2018. Coyoacán, Ciudad de México.

mejor funciona debido a la continua renovación de sus políticas internas que repercuten en el veredicto que los miembros tienen para validar la petición de una estancia académica por parte de los alumnos del programa. Esto no indica que los demás subcomités no tengan funciones absorbentes y complejas, sino que la misma dinámica del este subcomité hace que la renovación y la comunicación de sus miembros sea favorecida.

**Figura 4. Diagrama sobre la conformación de Subcomités y el Subcomité de movilidad<sup>4</sup>**



*Fuente: Elaboración propia.*

Lo anterior viene a colación debido a que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM se encuentra ligado al CONACyT y una de las funciones de este último, por medio de sus organismos especializados en evaluación, es realizar un recuento anual de los objetivos alcanzados por las IES que tienen registrados programas de posgrado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), donde una de las variables a evaluar es el número de estudiantes que ha realizado estancias académicas en el extranjero. Es decir, que el número, la cosificación de los estudiantes se vuelve algo imperativo para dicha evaluación, empero se deja de lado las experiencias de formación de los mismos. El factor personal no tendría cabida entonces en esta lógica que busca mostrar un número y su repercusión en

<sup>4</sup> Diagrama realizado con base en entrevista realizada a la coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.



la obtención del grado de Maestría o Doctorado en su caso, con lo cual se avanzaría en estándares internacionales, traduciéndose así en apoyos económicos por parte de organismos internacionales que demandan una mayor producción científica y tecnológica.

Es por ello que se plantea un trabajo como el presente, mismo que intenta indagar en las experiencias de formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, que han participado en estancias académicas internacionales de índole larga, comprender las posibilidades que las mismas brindan a la formación de los estudiantes y a su vez, refrescar la mirada dura y cuantitativa con la que se ha identificado a esta práctica de la internacionalización.

### **1.6 Objetivo general de la investigación.**

Analizar las experiencias formativas de los maestrantes y doctorantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón en un margen temporal que comprende del año 2011 al 2015, que realizaron una estancia académica en una Institución de Educación Superior Internacional, a fin de identificar los encuentros y tensiones que impactaron en su formación.

#### **1.6.2 Objetivos particulares de la investigación.**

- Identificar la trayectoria académica y laboral previa a la realización de la estancia por parte de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, para lograr una mejor lectura de sus experiencias de formación.
- Analizar las experiencias formativo-académicas acaecidas en dicha estancia internacional para generar una interpretación acerca de la importancia que éstas tuvieron para la formación académica dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón (2011-2015).

- Identificar los elementos de significación o resignificación de las experiencias formativas en lo académico, lo personal y lo profesional para comprender de manera más amplia el fenómeno de las estancias académicas vinculado a la formación de los estudiantes.
- Identificar las vivencias de reencuentro y tensión en el marco de retorno de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, para comprender mejor el impacto en la formación de los estudiantes dentro del contexto de las estancias académicas internacionales.

### **1.7 El mapa que marcó la ruta investigativa; las preguntas de investigación.**

- ¿Cuáles son los elementos trascendentales que constituyeron las experiencias de formación de los maestrantes y doctorantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, dentro del contexto de las estancias académicas en una IES internacional en el periodo comprendido del 2011 al 2015?

Así, para responder a la pregunta guía, también se hizo necesaria la construcción de otras preguntas que sirvieron como apoyo y complementación en la búsqueda de una respuesta más completa y amplia acerca del fenómeno de las experiencias de formación acaecidas durante las estancias académicas internacionales, también se planteó entonces:

- ¿Cuál es la importancia formativa que los maestrantes y doctorantes el mismo Programa de Posgrado, atribuyeron a la experiencia de las estancias académicas?
- ¿Qué tensiones y reencuentros se gestan durante la realización de esta práctica?

- Al regresar, y a partir de esta práctica, ¿en qué aspectos formativos se encuentra más marcada la huella dejada por el fenómeno de las estancias académicas internacionales en los estudiantes que participaron en ellas?
- A partir de estas experiencias ¿se generan nuevos sentidos o resignificaciones de la formación propiamente dicha?

## **CAPITULO II. UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS ESTANCIAS ACADÉMICAS.**

Siempre estamos interpretando, recortando, parcializando. Somos en el mundo. Estamos en un mundo social, cultural, de género, de clase. Por eso si estoy todo el tiempo cambiando, resulta fundamental estar abierto a lo que puede inspirarme al cambio, estar abierto a los otros, estar abierto a lo que puede contaminarme. Una identidad cerrada supone que quede afuera siempre algo que se invisibiliza. “Lo otro”, “lo extraño”, se vuelve invisible, incomprensible o intolerable. La identidad se juega en el terreno de lo propio y lo propio se consolida encerrándose, amurallándose, por eso la presencia del otro, la irrupción de lo extraño va desarticulando estas murallas, mostrando que en definitiva todos somos “otros”. Nada hay en estado puro en este mundo, todo es mixto. No hay etnias, nacionalidades, religiones que no se vayan constituyendo en el contacto con lo diferente, ¿qué mundo en definitiva queremos? Un mundo solo para los semejantes o un mundo abierto para todos.

Darío Sztajnsrajber

La historia siempre aparece para recordarnos que han existido personas antes que nosotros que han barajado ideas similares o iguales a las nuestras. En cuestiones teóricas, esto no es una excepción. En este orden de ideas, es gracia a la existencia de un acervo conceptual que los hombres se han preocupado por dejar como prueba de su existencia, que se ha construido un conocimiento históricamente acumulado, el cual permite identificar los espacios categoriales o conceptuales que existen en torno a una determinada problemática. De ésta manera, el segundo capítulo presentado intenta hacer un recorrido por los trabajos más representativos existente acerca de la movilidad académica y su vínculo con la formación de los estudiantes de educación superior.

El estado del arte presentado en este apartado sigue una lógica contraria a la de decantamiento, es decir que aborda los trabajos realizados acerca de la movilidad académica en relación con la formación desde un enfoque institucional, hasta llegar a uno de índole internacional. Este capítulo crea un vínculo con el capítulo contextual ya que una vez que se ha hablado de lo que las IES tienen que decir al

respecto de la movilidad académica, en el presente se introduce la formación al debate de ideas y se complementa tanto el contexto con el objeto de estudio (la formación en el marco de las estancias académicas).

## **2.1 Estudios previos concernientes a la movilidad académica internacional.**

“El conocimiento se construye en conjunto”. Dicha frase puede escucharse con regularidad cuando se comienza a aprender el oficio del investigador, lo cual sucede con mucha razón, ya que un sujeto no puede construir conocimiento en solitario, siempre es necesario el aporte de un otro que irrumpa con las estructuras mentales establecidas del sujeto. De esta manera se posibilita una apertura a la reconstrucción de pensamiento y con ello un aporte a la formación del propio sujeto.

Lo anterior es traído a colación gracias a la presente investigación, misma que ha sido construida gracias al aporte de pares, Doctores y autores, durante el transcurso de cuatro semestres y diez y seis seminarios. Los pares han colaborado mediante la discusión en los seminarios, dando su punto de vista y aportando con información o perspectivas que van más allá de la simple lectura subjetiva. Por su parte, los Doctores han aportado al presente trabajo, su experiencia para con la investigación, marcando posibles vías de interpretación que han enriquecido notablemente el desarrollo de esta investigación. Finalmente cabe remarcar que los autores (teniendo en cuenta que para efectos del presente documento, se considera como autor, no solo a los grandes pensadores que innovaron el pensamiento con sus corrientes ideológicas sino también a aquellos investigadores que intentaron dar cuenta de sus perspectivas de mundo a través de ejercicios como el que el lector se encuentra leyendo), han permitido una construcción contextual y teórica sólida que ha permitido el lograr tejer e interpretar los datos obtenidos en lo concreto y así generar una lectura guiada por la mirada del conocimiento históricamente acumulado y de una manera más particular mediante el estado del arte.

En este mismo orden de ideas, se torna importante el mencionar que existen diversas formas de tratamiento del objeto de estudio en el estado del arte, lo cual

enriquece sobremanera su construcción y permite ampliar el horizonte conceptual y metodológico tratado en el presente documento.

Para efectos de la investigación construida, se intenta hacer un tratamiento de dicho estado del arte en tres etapas; la primera en un nivel institucional (es decir al interior de la UNAM), trayendo como referentes los trabajos de investigación realizados por alumnos que han obtenido el grado de licenciatura, maestría y doctorado y que tienen un vínculo con las estancias académicas internacionales; posteriormente a un nivel nacional donde las instituciones de educación superior del país juegan un papel importante en tanto cuanto puedan aportar información acerca del tópico tratado en este documento, y; finalmente a un nivel internacional, en el que Europa, debido a su experiencia en el tema, tiene un lugar privilegiado.

## **2.2 Estudios previos en la Universidad Nacional Autónoma de México.**

La Universidad Nacional Autónoma de México es una Institución de Educación Superior con larga trayectoria. Fundada el 22 de septiembre de 1910 y heredera de la Real y Pontificia Universidad de México (1551), se erige como la “Máxima Casa de Estudios” a nivel nacional. Ésta tiene como uno de sus propósitos principales el formar profesionistas que sean capaces de responder a las necesidades sociales que se presentan para un determinado momento histórico. Así, en el mismo orden de ideas, la UNAM también tiene otra tarea de gran importancia, la cual es formar investigadores. En un primer estadio mediante una introducción a la investigación por medio de la licenciatura (tesis) y posteriormente mediante una especialización en dicha labor, traída por los programas de posgrado en el nivel de Maestría o Doctorado.

La literatura encontrada acerca de la movilidad internacional, la cual se inserta en lo que Didou ha llamado como el fenómeno de la “internacionalización” (Didou; 2009), no es muy extensa, ya que este tema no ha sido abordado de una manera exhaustiva en la UNAM. Así mismo se recuerda que el tratamiento que se da a las

estancias académicas varía dependiendo del enfoque conceptual y la visión de mundo de cada uno de los autores.

En este mismo ordenamiento, se tienen estudios nivel licenciatura como el de Adrián Hernández (2015) quien hace un intento desde la FES Cuautitlán por abordar la movilidad académica desde el proceso mismo que los alumnos de licenciatura llevan a cabo en la IES antes mencionada. El autor hace una revisión del sistema informático de su institución (procedimiento informático) y de las experiencias de los estudiantes al hacer uso del mismo con el objeto de agilizar y volver más dócil el proceso digital para la realización de una estancia académica ya sea nacional o internacional. Como resultado surge la creación de un sistema web de pre-registro que proporciona la información de los estudiantes que están interesados en realizar esta práctica de una manera más puntual.

Por su parte, Vetel Rodríguez (2013), desde una mirada psicológica y a partir de una experiencia personal en Colombia, menciona la importancia que tienen las estancias académicas internacionales cuando escribe; “La Movilidad Estudiantil internacional implica en los estudiantes... la oportunidad de desarrollar la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, un conocimiento retroalimentado, la comprensión, el conocimiento y respeto hacia otra cultura permite comparar el modelo educativo que se tiene...” (p.102). Empero que el objeto de estudio de la autora versa sobre el fenómeno de la resiliencia, las palabras antes mencionadas resaltan los beneficios que las estancias académicas brindan a la formación de los estudiantes. Es decir, el propio fenómeno de la resiliencia abordado en dicho trabajo permite una apertura a aprender del otro y reconstruirse con él, obteniendo con ello una nueva visión de mundo que engloba los nuevos fenómenos experimentados por el sujeto. A pesar de que el concepto de formación no es abordado de manera exhaustiva, este se encuentra presente en el trabajo de tesis, mismo que en las conclusiones brinda luz acerca de la importancia que tiene para la resiliencia del sujeto, el enfrentarse a nuevas situaciones.

Bernabé Canales (2016), bajo una mirada pedagógica, realiza un trabajo interesante de reflexión de las políticas educativas que dan pauta al fenómeno de

la internacionalización de la educación, encontrando inconsistencias en la homologación de criterios y de definiciones conceptuales acerca de la práctica de la internacionalización de los estudiantes de pregrado. Empero, la autora propone la apertura al debate acerca de cómo es que las políticas educativas en este rubro se construyen y dictaminan los objetivos tanto institucionales, nacionales e internacionales de dicha práctica. Esto lo hace mediante el estudio de tres Instituciones de Educación Superior; la UNAM, el IPN y la UAM.

Así mismo, la internacionalización también es abordada desde el ángulo del posgrado, donde se pueden encontrar dos tesis en el nivel de maestría, que hacen un tratamiento puntual acerca de la relación existente entre la formación y las estancias académicas como parte del fenómeno de la internacionalización. Importante es destacar que ambos trabajos proceden de la misma facultad (Facultad de Estudios Superiores Aragón), lo que no demerita el trabajo realizado en otras, pero sí refleja que se trata de un rubro no muy trabajado en el contexto del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Así, encontramos el trabajo realizado por Esteban Rodríguez (2016), donde se hace un esfuerzo por tejer la relación existente entre las estancias académicas con la formación de los alumnos que han sido participes de dicho fenómeno. Para ello, la Universidad Pedagógica Nacional tanto de México como de Colombia, jugarán un papel clave en el desarrollo de la investigación. De esta forma Rodríguez, mediante el método de intervención sociológica de Alain Touraine, desmenuza algunos elementos de formación de los alumnos de maestría en dos rubros principales; aquellos que impactan a la formación personal de los sujetos (interculturalidad, política e identidad) y aquellos que lo hacen en un sentido académico (formación para la investigación, tutoría, cotutoría y conocimiento académico).

Finalmente, el segundo trabajo de tesis de maestría, es presentado por Carlos Aguilar (2012), quien devela la importancia que las estancias académicas internacionales brindan a la formación de los investigadores. Gracias a una experiencia en la Universidad de Sao Paulo, el autor logra conformar una propuesta de intervención dirigida al Programa de Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón



(en la modalidad de Maestría), en la cual resalta aspectos importantes para la consolidación de una mayor cultura de la internacionalización, entre los cuales se pueden apreciar; mayor uso de las TIC's (con lo cual se pretende una mejor comunicación entre pares y tutores en IES extranjeras), la implementación del estudio de una lengua extranjera durante los primeros semestres (en este caso específico el portugués), el fortalecimiento de los vínculos académicos con Instituciones de Educación Superior extranjeras (principalmente de América Latina) y los tiempos más adecuados para que el maestrante realice esta práctica de tal manera que aporte a su formación como investigador (tercer semestre).

### **2.3 Algunos estudios previos a nivel nacional.**

México es un país que no posee una gran tradición en lo que a internacionalización y estancias académicas en el rubro educativo respecta. Es decir, las estancias académicas, como prácticas propias de la internacionalización, no son un fenómeno recurrente en las Instituciones de Educación Superior (Encuesta Nacional de Movilidad Internacional Estudiantil, PATLANI, 2017), lo que hace que el dicho fenómeno no haya sido abordado de una manera exhaustiva. Empero, trabajos que intentar abordar el fenómeno, enriquecen sobremanera el presente documento.

Este rubro evoca trabajos como los realizados en otras Universidades como la Universidad Veracruzana, donde Sagrario Pérez (2016), hace una interesante relación entre el capital cultural y las estancias académicas tanto a un nivel nacional como a uno internacional. Es decir, hace un intento por mostrar al lector cómo es que incide un mayor capital cultural en la decisión de realizar estas prácticas. Esta correlación es posible mediante teorías como la presentada por Pierre Bourdieu del capital cultural, empero se muestra también de manera velada el gran valor que tiene la formación académica y personal en la construcción de la decisión de realizar una estancia académica. Así mismo y como parte de estudios futuros, se adjuntan

las entrevistas realizadas donde pueden observarse los paradigmas construidos por los sujetos, previos a y posteriores a la realización de dicha práctica.

En el mismo orden de ideas, cabe mencionar el gran aporte que la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) aporta al presente trabajo. Dicha institución se desprende del Instituto Politécnico Nacional y de su Departamento de Investigaciones Educativas. De esta forma, esta red se caracteriza por estudiar la internacionalización en diferentes niveles y temáticas, que van desde la investigaciones de tipo cuantitativo por institución y por país de acogimiento, como por investigaciones más cualitativas, donde se da prioridad a las experiencias que los alumnos han tenido en instituciones tanto nacionales como internacionales. Vale mencionar que las investigaciones también son muy variadas y tocan temas como la importancia que tiene la infraestructura, los idiomas, las condiciones durante la estancia y el encuentro con los compañeros fuera y dentro del ámbito educativo de los sujetos que han realizado este tipo de estancias académicas, en los niveles de licenciatura como en los de posgrado.

Así, en este mismo orden de ideas, existen trabajos de la RIMAC que ayudan a complementar este ejercicio investigativo, como lo es el de Edgar Góngora (2016) quien muestra la gran carga que tiene la socialización de los estudiantes en una estancia académica a nivel internacional. Para este caso en específico, el ejercicio se realiza en Francia, más puntualmente en la Casa de México en París, la cual es una institución que recibe estudiantes Mexicanos que estudian desde una licenciatura hasta un posgrado. Góngora imprime fuerza sobre dos elementos, a su parecer importantes en el desarrollo de una práctica de estas dimensiones; las condiciones de alojamiento y el encuentro con los otros, propiamente dicho. Entonces al respecto de estas prácticas y recalando la importancia que estas tienen para con la formación, menciona como cierre de sus testimonios que: “los... espacios internacionalizados (no solo internacionales en el sentido de ubicarse fuera del país de origen), contribuye a la formación integral de los estudiantes de posgrado en tanto los familiariza con múltiples expresiones culturales, con distintas formas de ser estudiantes, los dota de mayor información y les proporciona una

visión del mundo cosmopolita. Todo ello puede tener efectos en las prácticas profesionales que, en su trayectoria, realicen los individuos socializados internacionalmente” (p. 187).

Otro trabajo de suma importancia para la presente investigación, es el que aporta Nina Jung (2016), quien forma parte de la misma red de investigación. La autora menciona la importancia de poner un acento más firme en las investigaciones acerca de las prácticas de movilidad académica, tanto a nivel nacional como internacional, en sus palabras: “considero importante prestar atención a los investigadores jóvenes y posdoctorantes, ya que es una población que cada vez crece más y toma funciones importantes dentro del pasaje universitario nacional e internacional” (p. 121)”. Así mismo la investigadora hace un trabajo que de manera implícita relaciona el impacto que las estancias académicas han tenido en la formación laboral de los doctorantes. Para ello realiza un estudio con 25 participantes, que separa entre aquellos que no salieron del país, quienes salieron y regresaron y quienes salieron y no regresaron. Finalmente concluye que la decisión de realizar una estancia académica internacional, hablando de manera general, tienen resultados de carácter positivo para el desarrollo laboral posterior de los posdoctorantes.

En la literatura sobre internacionalización y estancias académicas internacionales, se puede encontrar una gama más amplia de investigaciones, sobre todo en la red mencionada anteriormente (RIMAC). Estas investigaciones varían en miradas y lecturas, sin embargo se extrajeron a un nivel nacional, las que al parecer de la investigación son más afines y se acercan más con el fenómeno de las experiencias de formación, el cual es clave para el desarrollo del trabajo de investigación.

## **2.4 El contexto internacional.**

Como se ha mencionado en apartados anteriores, México no es un país que concentre una gran tradición en lo que respecta a la práctica e investigación de las estancias académicas, empero, a nivel internacional existe una más amplia gama

de trabajos realizados por organismos que se encargan de realizar una revisión de este fenómeno, mismo que ha impactado a la sociedad con más auge desde las interrelaciones políticas y económicas que la globalización trajo consigo.

Una de las organizaciones que se ha preocupado por estudiar el impacto que la internacionalización y las estancias académicas han tenido en la educación a nivel internacional es el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC por sus siglas) quien forma parte de la UNESCO. Esta institución ha reunido a un conjunto de investigadores, que guiados por la Dra. Sylvie Didou y la Dra. Vielka Jaramillo (2014), han logrado realizar un estado del arte de las investigaciones realizadas sobre internacionalización a nivel Latinoamérica (haciendo una revisión de internacionalización en países Latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Panamá y México). Y es la propia Dra. Didou (p. 135), quien presenta el estado del arte que concierne a la internacionalización de México desde una óptica internacional, donde hace hincapié en la importancia del CONACyT como organismo de apoyo a la movilidad estudiantil, el magnetismo que los estudiantes tienen por América del Norte y Europa al realizar una estancia académica y la inclinación de la investigación hacia las estancias académicas de larga duración, dejando de lado así aquella de corta duración pero también importancia para la formación de los alumnos de pregrado y posgrado.

Otro trabajo realizado por la IESALC y que versa sobre las estancias académicas es realizado por Didou y Gérard (2009), en donde se investiga la relación existente entre las movilizaciones académicas internacionales y la fuga de cerebros en Latinoamérica. Para ello se evocan diversas causas, entre las que principalmente se encuentra el factor económico, el cultural, el académico y el laboral. En dicho ejercicio investigativo, se pone importancia tanto al aspecto cuantitativo (Schwartzman; 2009), (donde se marca el número de sujetos que regresan de una estancia académica de índole internacional), como al aspecto cualitativo (que pondera la experiencia de alumnos en el extranjero) (Agulhon; 2009).

En este rubro, existen trabajos importantes realizados por la Comunidad Europea, la cual posee una larga tradición sobre lo concerniente a la internacionalización y las estancias académicas. Los europeos tienen una gran experiencia en este ámbito, misma que se institucionaliza con el surgimiento de manera formal de programas de movilidad académica como Erasmus + (Agencia Europea de Educación y Formación en Francia; 2012). Este programa cuenta con una gran trayectoria a nivel internacional, tanto que “por dicho programa han transcurrido más de 2 millones 300 mil estudiantes (de todo el mundo pero la mayoría europeos) (p. 6)”.

Por su parte, Sofia Corradi (2016) presenta un amplio trabajo en donde intenta dar cuenta del inicio de las movilidades académicas en Europa con el programa “Erasmus”. Para ello hace un recorrido histórico, donde maneja el año de 1963 como el inicio de la educación hacia el internacionalismo, pasando por el proceso de Boloña como acuerdo de las naciones europeas para facilitar la movilidad académica, la institucionalización de “Erasmus” como programa internacional de movilidades académicas y su desarrollo hasta la primera década de siglo XXI. Aunado a ello trata sobre la importancia que la movilidad académica ha tenido para la constitución de la educación europea y cómo las experiencias adquiridas por los estudiantes que ha participado del programa, han beneficiado tanto a los alumnos en términos de formación académica (nuevas maneras de percibir el conocimiento, mediante la construcción del mismo a partir de los “otros”), formación personal (idiomas, nuevas construcciones culturales, otras visiones de mundo), formación laboral (competencias que el mercado demanda a nivel continental y mundial), como a las instituciones de procedencia y de recepción de los alumnos.

Como ya se ha mencionado, ejercicios como el anterior permiten observar huecos conceptuales, lugares que han sido poco o nada abordados teóricamente hablando, y que dejan con ello un océano de dudas. En este orden de ideas, la presente investigación se presenta con la originalidad de abordar la cuestión de la construcción de la formación y la subjetividad desde los elementos que la constituyen bajo en marco de las estancias académicas. Aunado a ello también el

reconocimiento de la novedad contextual en la cual se construye el trabajo. El Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en la entidad de la FES Aragón surge como una institución virgen en este tópico, lo cual hizo plausible la construcción de un trabajo de esta índole. En este sentido esta investigación también puede brindar referentes formativos desde la propia voz de los sujetos, lo cual a su vez permite conceptualizar los aportes que las estancias internacionales tienen para los alumnos y su formación en el ya mencionado programa.

### **CAPITULO III. LA FORMACIÓN COMO PROCESO DINÁMICO Y LA EXPERIENCIA DE LAS ESTANCIAS ACADÉMICAS INTERNACIONALES.**

Cuenta Lévinas que en un campo de concentración durante el régimen nazi, había un perro que deambulaba por ahí. Cuando los prisioneros regresaban de trabajar, ese perro, al que llamaban, “Bobby”, los recibía ladrando de alegría. Ningún hombre -dice Lévinas- sino un perro, los reconocía como seres humanos. Solo un animal recompuso la humanidad que el ser humano estaba destruyendo. ¡Cuánto se le debe al otro! Pensar éticamente el vínculo entre lo humano y lo animal, es pensar nuestra responsabilidad por el sufrimiento de los otros. ¿Quiénes son hoy nuestros animales?

Darío Sztajnzrajber

Hablar de la formación bajo el manto de las estancias académicas puede tornarse un trabajo que pareciera no agotarse, se puede abordar el tema desde diversos ángulos. Es más, la propia formación es tan amplia que haría completamente imposible el terminar una investigación dentro de la temporalidad marcada por el plan de estudios de una maestría de la UNAM. Así, se tiene que se volvió importante el fijar la mira en del prisma formativo solo en algunas de sus caras con el objeto de abordar lo más claramente posible la cuestión de la construcción de la formación en el marco de la internacionalización.

Lo anterior no se dio de una forma arbitraria, más bien hubo que realizar trabajo de campo para definir los ejes de análisis a construir. Esto implicó la realización de entrevistas a sujetos que ya habían participado de estancias académicas en primer momento y posteriormente a expertos sobre el tema y que tienen cargos de responsabilidad institucional que los vinculan directamente con el fenómeno en cuestión. Una vez que estos acercamientos se realizaron, fue posible determinar tres aristas formativas en las cuales las estancias académicas impactaban de forma más resonante. La construcción de estos ejes se intenta explicar desde tradiciones de formación que se vinculan a cada uno de ellos, haciendo que este capítulo tenga una mayor concentración teórica que los dos precedentes y los dos posteriores.

Así, mientras en el primer capítulo se intenta hacer una contextualización del problema y en el segundo un vínculo con el objeto de estudio, este tercero crea un puente teórico que une el contexto con la metodología, el método a seguir y la construcción e la interpretación mediante la narrativa de los sujetos participantes del estudio.

### **3.1 La formación como característica específicamente humana.**

El sujeto en tanto sujeto, es un ser complejo que es resultado de múltiples factores imbricados tanto de manera social como de manera individual. Es decir, el sujeto se encuentra destinado a ser social en el momento en el cual nace y requiere de cuidados para poder sobrevivir. Ya en la Grecia clásica, Aristóteles mencionaba la necesidad del ser humano de vivir en sociedad, de ahí que concibiera al hombre como un animal político (Aristóteles, 1954). Esta convivencia dentro de un grupo social, impregna al sujeto con las particularidades que cada grupo social posee, lo cual implica que el sujeto que crecerá dentro del grupo tomaría como propias las formas culturales, históricas e ideológicas del grupo en cuestión. Incluso desde una perspectiva lingüística, la categoría de “sujeto” implica que algo se encuentra prendido, tomado por otra cosa, es decir que existe un soporte ajeno a ese algo que lo mantiene en una cierta posición o para este caso una “postura”.

Por otro lado, en lo individual, el sujeto comienza a constituirse a partir del cumulo de experiencias vividas que este va teniendo a lo largo de su vida con “los otros” con los que va teniendo contacto. De esta manera se entiende como un “otro” a todo aquel que rebasa al sujeto en tanto sujeto, es decir, todo aquello que se encuentra fuera de mi mismidad. Y es el contacto con el otro el que va dejando huellas que quedan marcadas en él, mismas que lo ayudarían en su devenir histórico a conformar su formación (Gadamer, 1995).

La formación entonces resalta como una característica eminentemente humana que requiere tanto del sujeto mismo como de los otros que lo rodean en un contexto socio-cultural-histórico determinado, trayendo así a colación la analogía



gadameriana anteriormente expuesta concerniente a las huellas. Las huellas como tal son marcas, estigmas que quedan plasmados en una superficie. Estas marcas indican que algo paso por algún lugar, de tal manera que ese algo se ha esfumado y no puede ser aprehendido en su totalidad sino solo puede ser visualizada su estela al paso. Esta estela-marca entonces puede tener varias lecturas, dependiendo del lugar en el cual se posicione el sujeto para su lectura. Ciertamente que las huellas indican un camino a seguir, el cual no siempre va en un solo sentido, pero es esta posibilidad de reflexionar el camino dejado por las huellas de la experiencia del sujeto lo que permite el poder hablar de una formación que imbrinca los aspectos subjetivos y sociales (Gadamer, 1995).

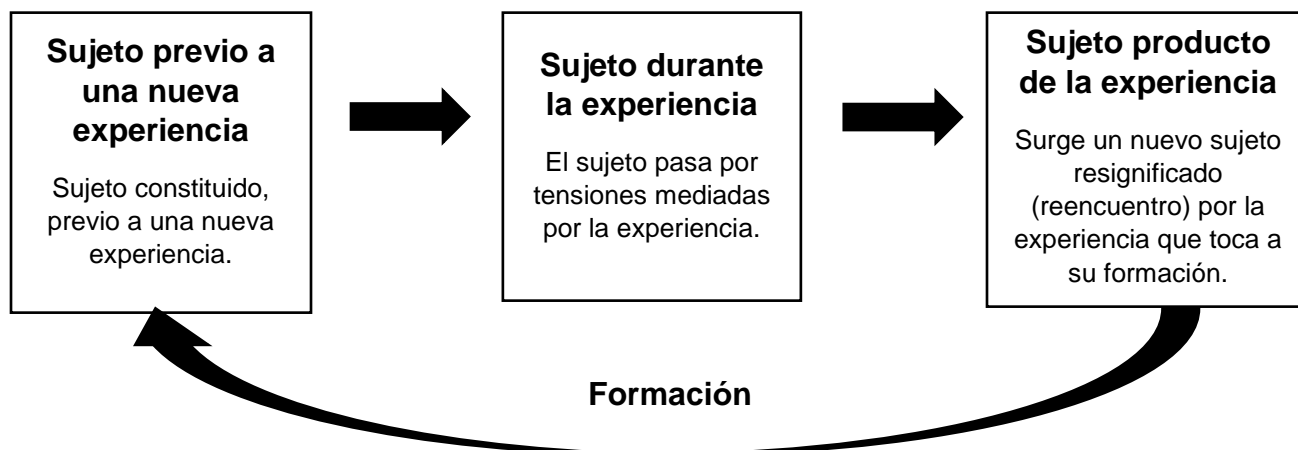
De esta manera la formación permite la constitución del sujeto en el sentido más amplio de la palabra. Es decir, con cada nueva experiencia, el sujeto se resignifica en una nueva versión de sí mismo (Honoré, 1980). El sujeto, entonces no es estático sino que el contexto brinda la posibilidad (mediante las experiencias del sujeto propiamente dicho), de irse reconstruyendo junto con dichas experiencias y, a pesar de que las experiencias posean características similares, el hecho mismo de haber tenido ya una experiencia previa, permite que aquel ya no sea el mismo.

De esta forma y para efectos del presente ejercicio, se torna importante expresar el tratamiento que se le da a la categoría de experiencia, dado que es fundamental en el desarrollo del trabajo. Para evocar lo que concierne a la experiencia y la importancia que esta tiene en el devenir de un sujeto, Nicola Abbagnano (1999) menciona que la experiencia sería un tipo de vivencia, o acontecimiento vivido que sería evocado por el sujeto por medio de su conciencia y traspolado a su historia o en este caso a su formación.

En el mismo orden de ideas, y remarcando la importancia que el otro y lo otro tienen, Jorge Larrosa (2006), aporta que: “No hay experiencia, por tanto sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.” Formación y experiencia entonces, se vuelven categorías que van

acompañadas la una de la otra de manera dialéctica y que como sustancia de la presente investigación, permite el desarrollo de la misma. Y es a partir de ellas que se genera el siguiente diagrama:

**Figura 5. Diagrama sobre la experiencia y la formación del sujeto.**



*Fuente: Elaboración propia.*

El anterior diagrama intenta dar cuenta del impacto que las experiencias de un sujeto tienen dentro del marco de la formación y cómo esto se da. En un primer momento, el sujeto es llamado “sujeto constituido” ya que desde el momento mismo en el que nace, o incluso antes de que lo haga, este ya es conceptualizado como un sujeto, un miembro de la sociedad y por lo tanto (dejando de lado las esferas de aprendizaje social en las que haya ya incurrido), un ser que tiene cabida como tal dentro del conjunto social. Así, el sujeto se coloca en un espacio-tiempo determinado, en una vida que se encuentra repleta de experiencias consigo mismo y con los otros (Honoré, 1980). Él entonces, ha pasado por algunas experiencias, pero cada vez que pasa por una de ellas, no es el mismo, las experiencias significan algo para él, algunas lo tocarán más que otras, lo cual dependerá enteramente de su formación. El sujeto es uno antes de cada nueva experiencia.

Sin embargo el contacto del sujeto con una nueva experiencia, será un punto de inflexión en su formación. En otras palabras, el sujeto pasa por experiencias que le son agradables y otras que no lo son (el sujeto mismo será quien decida esto

dependiendo de su formación, su cultura, su ideología, su historia, etc.), generando en él, tensiones y reencuentros. Tensiones que se verían reflejadas cuando una de las experiencias o elementos de la misma no entre dentro del marco conceptualizado formativo y de significados (incluso una revisión del concepto de tensión, hace alusión a estirar algo hasta los límites de lo soportable), previo del sujeto y por tanto quedaría fuera de su conceptualización. Empero, el hecho mismo de entrar en contacto con esa tensión, obliga al sujeto a replantearse a sí mismo entonces este entra en conflicto porque algo no encaja con su arquetipo de experiencias pasadas. La tensión luego, funciona como un medio que da pauta a la formación del sujeto y la experiencia funcionaría como su vehículo.

Finalmente, el reencuentro aparece frente al sujeto como la posibilidad de sobrepasar dicha experiencia. En este ejercicio, el sujeto incorporaría a su formación los elementos más significativos de la experiencia vivida (Honoré, 1980), con lo cual este asimilaría la experiencia ya acaecida, formaría parte de él, cambiándolo por un sujeto nuevo. Así mismo, los significados sociales que este poseía como propios y como certezas, se verían desestabilizados. Estos ya no tendrían la función de una lectura de mundo con la cual se quedaría conforme, más bien, estos significados se verían incompletos hasta que el reencuentro suceda y genere una resignificación (Gadamer, 1995) de dichos elementos, aportando con ello elementos a la formación del nuevo sujeto.

Ahora bien, las experiencias rodean siempre al sujeto. Es decir, estas se presentan a cada instante y en cada una de las esferas sociales de las cuales, aquel forma parte. El sujeto al ser un ser social, está condenado al encuentro continuo con el otro y con los vestigios que ese otro ha dejado como huella para la posteridad. En otras palabras aquel, va ampliando su propia experiencia mediante las vivencias a las cuales se encuentra expuesto. El vivir mismo entonces, da pauta para el sujeto, quien se forma en las experiencias de vida. Empero, lo que hace que pueda ser partícipe de dichas experiencias y lo que las trae a él, es la vida cotidiana.

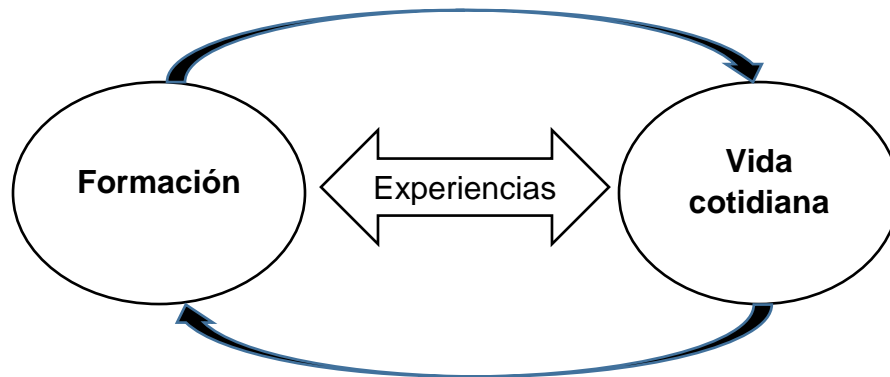
### **3.2 Vida cotidiana, formación y experiencias.**

Las experiencias como parte de la formación de un sujeto, no son vivencias que acontecen como situaciones aisladas y que se encuentran fuera de un marco socio-histórico. Más bien, estas se encuentran conectadas directamente a la vida cotidiana del sujeto, al acaecer diario de su existencia. En este tenor, la vida cotidiana toma una importancia vital para que las experiencias de formación, como las llamaría Honoré (1980), sean posibles.

Para acercarse a lo que la vida cotidiana implica en la formación del sujeto, Berger y Luckmann (1968), mencionan que: “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente... El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (p. 34). Como puede observarse, la vida cotidiana entonces, surge como una lectura de mundo que será única para cada sujeto. Empero esta lectura se encuentra matizada de encuentros (experiencias) con los otros. En este tenor, la vida cotidiana también, al posibilitar el encuentro con los “otros”, brinda el acceso a un mundo que ha sido creado previamente a la existencia del sujeto y donde él mismo será insertado. Así, la formación y la vida cotidiana irán de la mano en la existencia del sujeto propiamente dicho.

Agnes Heller (1972), por su parte, conceptualiza a la vida cotidiana como: “... la vida del hombre “entero”, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella, “se ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (p.39). De esta manera, se tiene que la relación entre formación, vida cotidiana y experiencia, es tan estrecha que marca la sustancia misma del ser humano en su devenir existencial.

**Figura 6. Diagrama sobre formación, experiencias y vida cotidiana.**



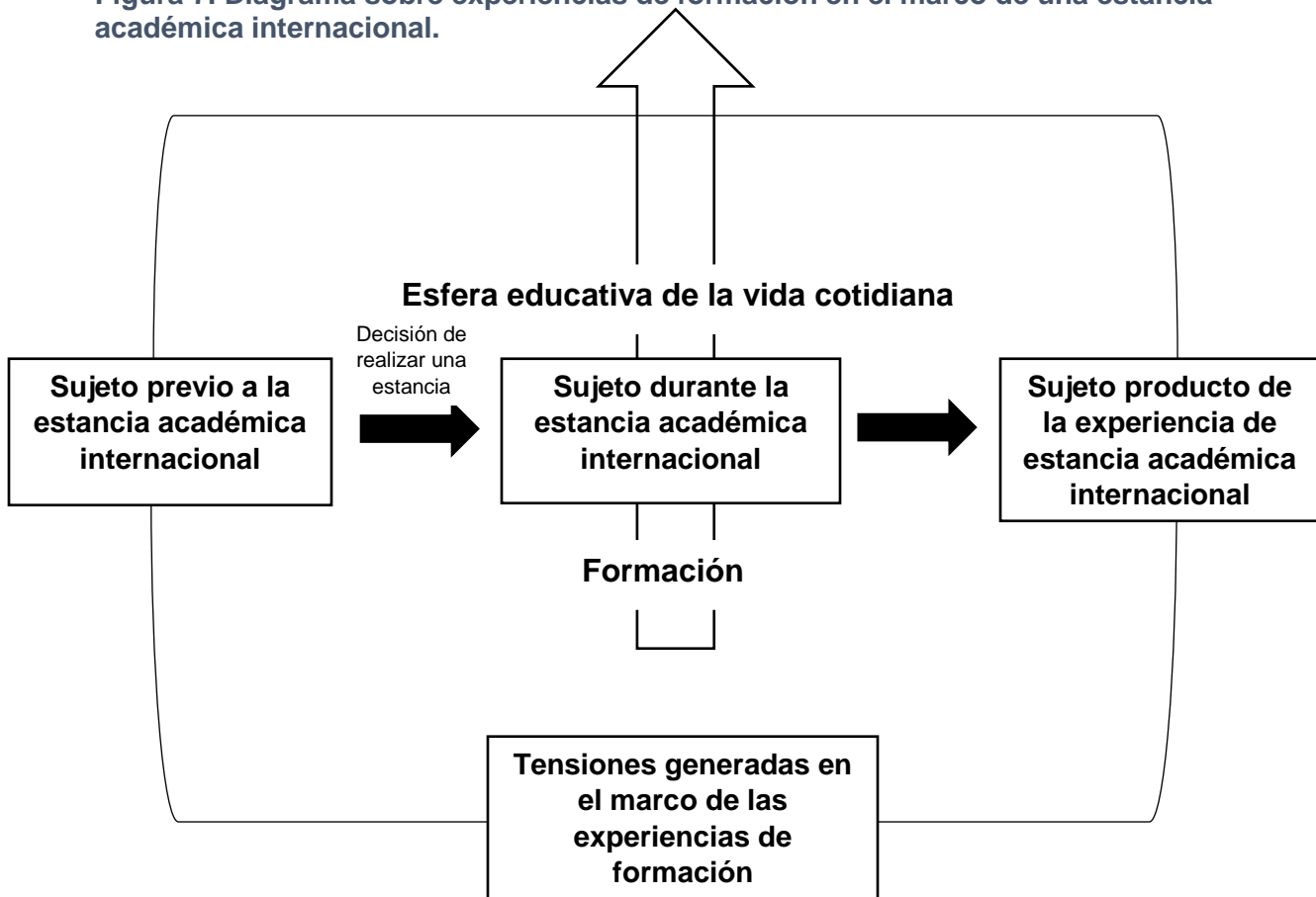
*Fuente: Elaboración propia.*

El diagrama precedente intenta explicar la importancia que los tres conceptos; formación, experiencia y vida cotidiana, tienen para con el sujeto. Por un lado, la formación y la vida cotidiana poseen una relación muy estrecha, ya que ambas se van alimentando de manera continua en la existencia del sujeto, este proceso nunca termina, dado que el sujeto una vez habiendo tocado el conglomerado social, este nunca más saldrá del él en su vida diaria. Por otro lado, las experiencias que el sujeto tiene en la vida cotidiana, alimentan su formación y viceversa, la formación por medio de las experiencias de formación (Honoré, 1980), alimentan la conceptualización de la vida cotidiana del propio sujeto.

La vida cotidiana entonces, surge como un sistema muy complejo de relaciones del sujeto con los otros y consigo mismo. Empero, el ser humano en su vivir diario ha conceptualizado la vida cotidiana en esferas, lo cual hace más fácil la asimilación de los eventos ocurridos en cada nueva experiencia por la que este transita (Heller, 1972). Ejemplos de ello pueden ser la esfera laboral, la esfera familiar, la esfera de los amigos, la esfera educativa. Cada una de esas esferas se presenta como una complejidad en sí misma, lo que involucra una serie de relaciones que generan tensiones y reencuentros de los sujetos que vivencian experiencias dentro de dichas esferas.

Teniendo lo anterior en cuenta, la esfera educativa resalta sobre las demás ya que el presente trabajo gira en torno de la misma. Empero esta esfera se presenta como algo inconmensurable e imposible de atrapar en un ejercicio de este tipo, por lo cual el centro de atención lo tendrán las experiencias de formación que son generadas en el marco de una estancia académica internacional. Como se ha mencionado antes, las experiencias permiten una ruptura con el yo anterior por medio de su presencia en la cotidianeidad, posibilitando la formación del sujeto. Para el caso de la esfera educativa de la vida cotidiana esto podría darse como sigue

**Figura 7. Diagrama sobre experiencias de formación en el marco de una estancia académica internacional.**



*Fuente: Elaboración propia.*

En un inicio se presenta un sujeto que ya ha pasado por experiencias educativas previas lo han ayudado a formarse. Sin embargo, la experiencia de la estancia

educativa internacional no tiene un precedente en el marco de su historia, por lo que hasta el momento sería una experiencia ajena al sujeto. Es decir, una vez que el sujeto tiene el conocimiento de que existe la posibilidad de realizar una estancia académica internacional, el realizarla entonces se transforma en una decisión que puede transitar por el ser partícipe de una experiencia de este tipo o no serlo. La decisión de pasar por esta experiencia entonces, juega un papel fundamental en la formación del sujeto, ya que de acuerdo con Heller (1972), la vida cotidiana se encuentra repleta de alternativas, de elecciones que dependerán de la propia constitución socio-histórica-moral del sujeto. Así, cuando el sujeto decide realizar una estancia académica internacional, este se encontrará en un contexto diferente a aquellos de los cuales ya tenía experiencias previas. La nueva cotidianeidad entonces, podrá a prueba al sujeto por medio de nuevas experiencias que generarán tensiones en su conceptualización previa de la vida cotidiana (en este punto, las experiencias previas y la formación del sujeto jugarán un papel trascendental en el reencuentro que el mismo tendrá a partir de las tensiones originadas por los nuevos elementos que la vida cotidiana traería para el contexto del sujeto). Estas tensiones generadas por las experiencias de formación en el marco de la estancia académica internacional del sujeto, serán un punto de inflexión en la formación del sujeto ya que atravesarán tanto al sujeto como a su formación y a la conceptualización de la vida cotidiana. De esta manera, al finalizar la estancia antes mencionada, resultara como producto un sujeto completamente nuevo, con nuevas conceptualizaciones que van más allá de la sola esfera educativa que posibilitó la realización de esta práctica. Y es gracias a las experiencias formativas que el sujeto experimentó, que la formación del mismo y, en términos Gadamerianos (1995), se resignificó. Como resultado entonces de aquella práctica se tiene un nuevo sujeto que fue constituido mediante las experiencias de formación que la estancia académica internacional (el marco de la esfera educativa de la vida cotidiana), posibilitó.

### **3.3 Formación como fenómeno integral, experiencias de formación como pauta a la particularidad.**

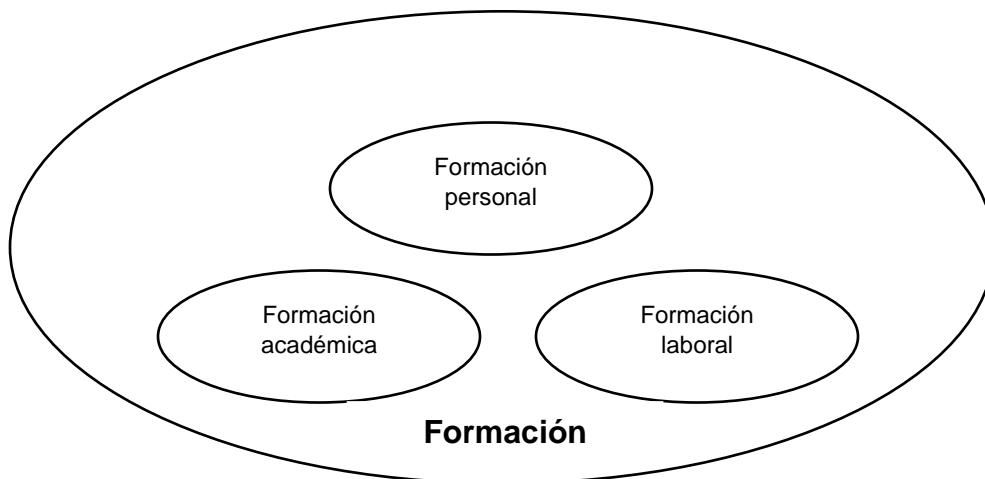
Para Honoré (1980), la formación es un proceso dinámico, es decir que no solo implica que es un proceso bidireccional que incluya al yo como protagonista y a otro que desborde mi mismidad, sino que implica que la formación entra a cada una de las esferas del sujeto. La formación no distingue dichas esferas, sino que alimenta el existir del propio sujeto de manera uniforme. Para que esto se a posible, el sujeto se debe exponer a experiencias con el otro o consigo mismo. Estas entonces son conceptualizadas por el autor como experiencias de formación.

En este mismo orden de ideas, las estancias académicas internacionales surgen como una posibilidad de formación, dado que las mismas brindan al sujeto otro espacio para vivenciar experiencias. Empero, estas experiencias se vuelven significativas para el sujeto, cuando reconoce el impacto que tuvieron (o tienen) en su vida. Siguiendo esta línea, las experiencias de formación tocarán de lleno al sujeto y será él, propiamente dicho, quién determine a qué esfera de su cotidianeidad se apegan más. De esta forma y habiendo ya hecho un recorrido por el estado del arte, realizado las primeras entrevistas piloto hacia estudiantes de posgrado que han pasado ya por experiencias en IES extranjeras (pero que no forman parte de la comunidad en estudio), entrevistas a miembros del subcomité de movilidad del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, una entrevista a un miembro de la RIMAC y de acuerdo al dato empírico, se tomó la decisión de abarcar tres aspectos formativos de los sujetos de estudio:

- Formación personal,
- formación académica, y,
- formación laboral.



**Figura 8. Diagrama sobre los aspectos de la formación tocados durante las entrevistas sobre las experiencias en IES de los sujetos participes en el estudio.**



*Fuente: Elaboración propia.*

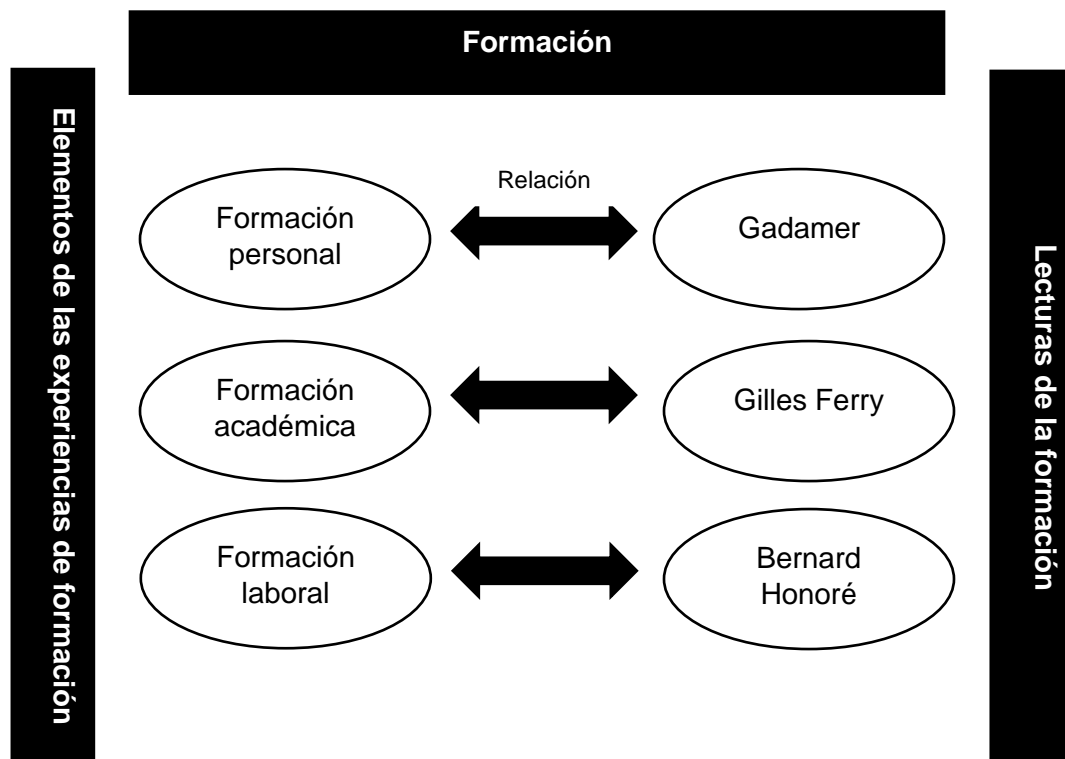
### **3.4 La formación en la movilidad académica internacional.**

En otro orden de ideas, se puede mencionar que durante el transcurso del correr histórico-cultural de la humanidad, la formación en tanto categoría humanística (Gadamer, 1993) y como construcción lingüística, ha sido conceptualizada desde diversas ópticas que se encuentran adaptadas a un contexto determinado y que enriquecen el propio campo de la formación. Entre estas ópticas, se pueden encontrar tres que ha aportado mucho al campo de la formación; el aporte alemán de Gadamer, y los aportes franceses de Ferry y de Honoré respectivamente.

Lo anterior viene a colación debido a que cada una de los aportes de los autores antes mencionados, permiten dar una lectura de los aspectos de la formación trabajados por medio de las narrativas de los sujetos que han acompañado este trabajo con sus experiencias. De esta manera se ha vinculado a cada uno de los aspectos de la formación referidos por los informantes (formación personal, formación académica y formación laboral), una lectura de formación, de tal manera que la descripción de los testimonios de las experiencias de formación de los

estudiantes de Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en IES extranjeras, se acercan más a la concepción de formación de alguno de los autores (Gadamer, Ferry, Honoré), quedando de la siguiente manera:

**Figura 9. Diagrama sobre la relación entre los elementos de las experiencias de formación de los sujetos partícipes del estudio y las lecturas de formación que permiten un acercamiento a las mismas.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Menester es mencionar que la formación no solo puede ser leída desde estas tres ópticas, sin embargo y para efectos del desarrollo de la investigación, estas tres visiones permiten obtener una mejor visión de las experiencias aportadas por los informantes en la recolección de datos. Por tanto, la forma de leer dicha información, se adecua a las necesidades del presente ejercicio.

### **3.5 La formación como una construcción propia (dimensión personal).**

La segunda guerra mundial marco para siempre a occidente, lo que derivó en nuevas maneras de concebir al hombre y a todo aquello que lo rodeaba. Así, surgen rupturas conceptuales y se aperturan nuevas posibilidades para el ser humano. El concepto de formación también entró en esta lógica y fue Gadamer quién repiensa el concepto y le otorga un matiz propio de la Alemania de posguerra.

Gadamer (1995) vincula a la formación con lo humanista y la concibe como una posibilidad que solo se les da a los seres humanos ya que estos son los únicos que son capaces de crear cultura, y es precisamente la cultura la que jugará un papel fundamental en la construcción de la formación de cada uno de los sujetos.

El miembro de la escuela de Frankfurt vincula al concepto de la formación con un vocablo alemán que le permitiría desarrollar ampliamente dicha categoría en su obra "Verdad y método". Este vocablo es "Bildung" (1993), el cual parte de la palabra alemana "Bild" la cual quiere expresar semejanza a cuadro o imagen, algo que se encuentra plasmado para poder ser observado por lo sujetos. A su vez, esta palabra se vincula directamente del verbo "Bilden", el cual expresa la acción de dibujar, y como se sabe, el dibujo es una construcción personal del sujeto ya que un dibujo solo puede emerger del devenir socio-cultural-histórico de dicho sujeto, implicando con ello su inserción (y por tanto formación) en el mismo. Finalmente cuando el verbo "Bilden" se vuelve sustantivo, deviene en "Bildung", con lo que Gadamer intentaría explicar que la formación es un constructo personal, propio del sujeto en tanto persona, que se conforma por el dibujo de las imágenes que el contexto le presenta al sujeto. Es decir, el sujeto se formaría por mediación de los dibujos que el mismo construye a partir del exterior. Esto permite inferir que las construcciones de los sujetos serán diferentes e irrepetibles, teniendo presente que cada uno podrá realizar diferentes dibujos de los fenómenos que se le presenten en la vida, fenómenos que dependerán totalmente de factores sociales como la historia, la cultura, la ideología, la religión, la economía, entre muchos más. Con cada contexto nuevo, habrá una lectura y un dibujo nuevo que aportarán a la formación de los sujetos.

En el mismo orden de ideas, cuando un estudiante de la Maestría o del Doctorado en Pedagogía de la UNAM, realiza una estancia académica internacional, este se encuentra en con un orden contextual que dista mucho de aquel del cual posee ya un precedente (el contexto propio). De esta manera, tiene contacto con situaciones que son completamente nuevas y extrañas. Sin embargo, el estudiante no sería un mero espectador de las formas culturales a las cuales está asistiendo, lo que ocurre a su alrededor también lo tocaría. Es decir, la cultura jugaría un papel importante en la constitución del maestrante, ya que este absorbería sus pautas y las asimilaría a su formación.

Así, al realizar una estancia académica de índole internacional, no solo la formación de los estudiantes se vería tocada por la Universidad y las actividades académicas que de ella se derivan, sino que aquello que acontece fuera de los límites universitarios, también aportaría a la formación de los estudiantes, ya que las experiencias de formación que son brindadas por una estancia académica tienen una alcance más allá del contexto universitario.

En Gadamer (1993), lo “otro” tiene una importancia vital para la formación del sujeto, por tanto este no limita la esfera de la formación a aquello que acontece dentro de la esfera de la educación “formal” representado por la escuela y en este caso por la Universidad y el posgrado. Más bien, Gadamer pone el acento en lo que ocurre en el acaecer diario del sujeto y en el encuentro que este va teniendo en su cotidianeidad con los “otros”. En este tenor, el estudiante participe de una estancia académica internacional, no solo vivencia la esfera educativa, sino que forma parte de esta práctica en toda su extraordinariedad. Así este se sumerge completamente en la nueva cultura, la cual lo alimentaría y aportaría elementos de gran significado para él, deviniendo en el proceso en un nuevo ser, que habría tomado los elementos más importantes para él de la cultura, alimentando con ello su formación y dando nuevos sentidos a su existencia mediante las experiencias vividas en el marco de dicha práctica. Así, la formación se ve enriquecida por las relaciones de amistad, los encuentros casuales e incluso las relaciones sentimentales que surgen durante

en el transcurrir de la estancia académica, ya que esta formación personal será siempre parte del sujeto y lo acompañará hasta el final de su existencia vivida.

### **3.6 Lo otro como pilar formativo (dimensión académica).**

Francia fue otro país que se vio involucrado en el segundo conflicto armado más grande y destructivo del mundo. La nación francesa fue uno de los países más dañados estructural y económicamente, lo cual permitió que dicha nación fuera participe del cambio de pensamiento que empezó a permear en occidente.

La educación francesa no fue ajena a los acontecimientos de occidente y en este mismo rubro, Gilles Ferry repiensa el concepto de formación vinculado con la educación. Ferry argumenta que la formación es proceso que ocurre dentro del sujeto, empero para que esto ocurra, sería necesario que existieran estímulos ajenos al sujeto. En otras palabras, la formación no tiene cabida sin factores externos que sean asimilados por el sujeto. Estos factores vienen dados por la política, las ideologías y las pulsiones, tomando esta última categoría de un enfoque psicológico (Ferry, 1991).

Ferry, vinculado a lo educativo y lo psicológico señala la importancia que tiene el otro en la constitución del sujeto en cuanto tal, ya que en este último impactará de manera decisiva la orientación que se le dé. Es decir que aquello que sobrepasa al sujeto sería capaz de determinar la orientación del mismo ya que según él, ninguna persona es capaz de formarse por sus propios medios (Ferry, 1991). Entonces cabría la posibilidad de irrumpir en la formación del sujeto desde fuera del mismo y direccionar su formación de acuerdo con el modelo de hombre que se necesite para un momento histórico determinado.

Ferry se ve permeado en su conceptualización de formación por la labor educativa predominante en Francia donde se formaban docentes en escuelas normales para impartir clases con metodologías rígidas y unitarias con lo que esperaba obtener docentes que lograrán direccionar lo educativo y formativo de acuerdo con las necesidades francesas del momento.

En este marco, la concepción de formación en Ferry, se encuentra más vinculada a las cuestiones educativas y el impacto que el “otro” provoca en el sujeto. Esto viene a colación debido a que las estancias académicas tienen como objeto principal “la formación académica” de los estudiantes que deciden participar de ellas. Así, aquellos tendrán experiencias del tipo académico que también marcarían su formación. Así, se toma el supuesto de que lo académico, en el imaginario social, se vuelve un proceso unidireccional, donde el estudiante es quien se muestra en el ámbito universitario para asistir a la presentación del conocimiento, el cual ha sido seleccionado previamente a la aparición del sujeto. El conocimiento entonces se muestra como un estímulo de unos “otros” que se encuentran fuera del yo y que han decidido previamente el discurso a mostrar para que el yo se alimente de lo que se cree más conveniente para él.

La formación académica entonces, surge como un elemento de importancia para con los estudiantes que realizan estancias académicas. El hecho mismo de asistir al ámbito universitario en otro contexto, permite que los sujetos sean tocados por una manera diferente de concebir y crear el conocimiento. Esto a su vez, permite una ruptura de los cánones pre-establecidos del sujeto y a su vez una apertura a una forma diferente de problematización y creación del conocimiento. De esta manera, las experiencias de formación que toman parte dentro de los límites de la Universidad como contexto, también aportan al proceso siempre presente de la formación de los maestrantes y doctorantes que participan de ella.

### **3.7 La formación como proceso dinámico (dimensión laboral).**

Bernard Honoré, se encuentra inscrito en el siglo XX, mismo que marca un giro profundo en lo que a la historia de la humanidad concierne. No es posible identificar grandes obras y grandes categorías dejando de lado la importancia que el contexto del siglo pasado refiere. Honoré, de nacionalidad francesa, matiza a la formación mencionando que esta es dinámica (1980). En otras palabras que la formación es el resultado de factores tanto internos como externos del sujeto. El dinamismo surge

cuando ambos factores entran en contacto, el sujeto no podría concebirse como tal sin la reflexión de las experiencias que son brindadas por aquello que lo desborda. En este juego dinámico, el sujeto será un hombre nuevo gracias a la formación que se gesta cuando se entra en contacto con otro que se interioriza en el sujeto y después sale en un proceso recíproco que no puede darse por terminado más que con el fin del tiempo del sujeto (Heidegger, 2012).

Honoré (1980) menciona; "... la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado de nuevo, bajo una nueva forma, se enriquezca con un significado en una nueva actividad" (p. 20). Con lo anterior, el pensador francés marca una inflexión en el concepto de formación considerándola como evolutiva, desde el momento mismo en que la formación se proyecta como un proceso que no termina y que es continuo, ayudando con ello al crecimiento y evolución de los sujetos que se encuentran insertos en una cadena formativa permitiendo ayudar a evolucionar a otro más aportando a su formación la formación propia.

Así mismo, la formación en Honoré se encuentra constituida por un sinfín de actividades que se encuentran entrelazadas y que no son separables más que para fines de estudio. En este tenor, la formación podría considerarse como profesional, académica, continua, personal, entre otros tipos de actividades. La formación entonces es circunscrita por el término de "formatividad", gracias al cual, la formación puede tener diversos ángulos para ser observada, tal y como sucedería con un prisma que se expone a la luz de la experiencia y que es capaz de refractar dicha luz y descomponerla en diversos colores que pueden ser admirados, pero que sin embargo poseen una misma fuente de la cual surgen; la luz o para este caso el concepto mismo de formación.

De esta forma y para efectos del ejercicio en curso se retoma el concepto dinámico de la formación, el cual se hace presente en el contexto de las estancias académicas internacionales en una IES. Más específico, la formación en Honoré, permite hacer alusión a la dimensión de la formación de carácter laboral, ya que

está posee un dinamismo más marcado que podría confluir entre el carácter instructivo propio de la labor ejercida y el carácter personal del sujeto que se desenvuelve en torno a las relaciones que este va creando en el ámbito laboral en el cual se desarrolla.

Las experiencias de formación que impactan en esta esfera formativa del sujeto, se muestran entonces durante y después de haber realizado la estancia académica, cargando más su peso hacia el tiempo posterior de haber realizado esta práctica. Por tanto las huellas que la estancia ha dejado en este ámbito, se harían presentes cuando el sujeto se desenvuelve en el ámbito laboral, a su regreso. Aquellos ponen el acento en la importancia que esta práctica ha tenido para con sus vidas laborales y lo valioso de la experiencia de haber encontrado “otra” forma de llevar a cabo un trabajo. Es esta dinamicidad entre lo “otro” y lo “propio”, experimentada en una IES extranjera, es lo que permite realizar una nueva configuración de conocimientos y de relaciones intrapersonales.

### **3.8 Las experiencias de formación y las estancias académicas internacionales.**

Una vez que se han intentado contextualizar las estancias académicas y la formación se puede observar que ambas son categorías cercanas, toda vez que las estancias académicas surgen como un fenómeno que posibilita la formación por medio de experiencias. El contacto con el otro, con el diferente, el ajeno, permite el voltear los ojos hacia uno mismo, hacer una reflexión de sí mismo, ya que de acuerdo con Berger y Luckmann (1996) en su obra sobre la construcción social de la realidad, un sujeto aprende y se forma mediante el contacto social y es en situaciones donde el sujeto se encuentra totalmente ajeno, que su construcción de la sociedad se fortalece y complejiza más. Dicho de otra manera, cuando un sujeto se encuentra inmerso en una cultura a la cual no se encuentra adaptado, este tomara su propia cultura como punto de partida y de referencia. Surgiría entonces una nueva posibilidad de conceptualización de la nueva cultura y de la propia. El



encuentro con una nueva cultura entonces brindaría una posibilidad de formación para los sujetos que son participes de estancias internacionales.

Para ello es importante mencionar que lingüísticamente la categoría de estancia se desprende del verbo estar que indica la existencia de alguna entidad, siguiendo a Heidegger (2012), en un lugar y tiempo determinado. El estar, así implica la posibilidad del ser y el ser es en tanto cuanto un devenir de relaciones temporales.

En el mismo orden de ideas, para la presente investigación, el estar que deviene en estancia, se vincula tanto al ámbito académico, como al personal y al laboral, y se presenta en la forma de estancia internacional, con lo cual es posible hablar de la formación. Las estancias académicas internacionales entonces surgen como una posibilidad de formación para los sujetos que participan de ellas. Para este caso en particular, la investigación se encuentra centrada en los maestrantes y doctorantes del programa de pedagogía de la UNAM en la FES Aragón. Así mismo, para este efecto una estancia académica internacional se considera como un periodo largo de estadía en un país extranjero (el cual comprende más de tres meses), con el objeto de incorporarse al transcurrir de la vida de dicho país.

Los maestrantes y doctorantes al encontrarse en una situación nueva para ellos, se enfrentan a un choque cultural que permea en su formación, que siguiendo a Honoré (1980), y como un supuesto, toca dos ámbitos principales de formación; el primero se encuentra en la formación de corte académico, el segundo en la formación personal. Así mismo, importante es resaltar que las experiencias por si mismas no son calificadas como “positivas” o “negativas”, más que por el propio sujeto que es quien define esto, basándose en su propia formación e historia. Pero dejando de lado ésta distinción se remarca la importancia misma de la experiencia en tanto vivencia, que permite que el sujeto se vaya constituyendo como tal, aportando con ello a su formación, a la imagen que el mismo tiene del mundo y su lugar dentro de esa imagen construida por él mismo.

## CAPITULO IV. METODOLOGÍA COMO LÍNEA HACIA EL HORIZONTE.

Pero, ¿a dónde está el otro?, ¿afuera o adentro? Hay un filósofo francés llamado Jean Luc Nancy que hace unos años sufrió una enfermedad cardiaca degenerativa que solo podía solucionarse con un trasplante de corazón. El trasplante salvó su vida y esto obviamente, lo cambió e impactó de lleno en su filosofía. Al poco tiempo fue convocado para disertar a un congreso en Europa sobre la cuestión del extranjero y la inclusión. Ahí, Nancy decidió narrar la experiencia de su trasplante. No fue casual. Su propio corazón lo estaba matando, pero fue el corazón anónimo de un otro el que lo salvó. Lo propio lo estaba destruyendo, lo extraño le propinó vida. ¡Qué paradoja! Nancy decidió titular a su disertación con el nombre de “el intruso”. ¿Cuál corazón era el intruso; el ajeno o el propio? ¿Acaso no somos todos mixtos?, ¿no somos todos, un otro?

Darío Sztajnsrajber

El cuarto capítulo intenta dibujar un camino que lleva a la solución de la pregunta de investigación que versa sobre el develar cuáles son los elementos de la subjetividad que las estancias académicas internacionales brindan a la formación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón. Para ello se propone un subtítulo que intenta introducir al lector de una manera muy general primero a un sentido particular de las decisiones metodológicas tomadas, explicando el porqué de las decisiones de forma paulatina.

En este orden de ideas, se introduce a los sujetos que participan del estudio por dos razones principales. La primera obedece a que la propia descripción de la metodología y el método utilizados demandan una explicación de los sujetos que son interpretados por las mismas, no como un contexto en sí, sino como parte de la ruta tomada para la interpretación de sus narrativas en el quinto capítulo. En un segundo momento, la presentación del grupo social participante del estudio, permite la creación directa de un puente con el siguiente capítulo, el cual aborda de forma directa las narrativas de los estudiantes de posgrado que vivenciaron el fenómeno de las estancias académicas internacionales. Esta conexión se torna importante porque permite al lector una linealidad narrativa con el capítulo siguiente. Así mismo,

se hace da una explicación de las herramientas construidas para atender a las narrativas compartidas, así como la inclinación a cada una de ellas.

En torno al problema de investigación, el presente apartado brinda la manera en el cual el mismo fue abordado. Es decir, el conocimiento de los elementos formativos antes mencionados fue posible gracias a un acercamiento cualitativo que permitió la recreación histórica del momento en el cual las estancias académicas acaecieron. Por tanto, el capítulo IV aparece como la puerta de encuentro con los sujetos y de sus experiencias de formación.

### **Línea hacia el horizonte.**

La palabra metodología siempre hace alusión, a una manera mediante la cual se realiza una acción determinada. Una metodología implica hablar de una trayectoria que se sigue para llegar a un punto previamente visualizado. Sin embargo es de relevancia recordar que es posible el llegar a un mismo lugar de diferentes formas, al final quién decide cómo va a realizar esto es el conjunto de las circunstancias presentes en el contexto del sujeto investigador y su formación propiamente dicha.

Par efectos del presente trabajo, la metodología no solo implica la elección de algún modelo metodológico, sino que va más allá, lleva consigo toda una trayectoria de formación que está determinada por un sinfín de factores y encuentros con unos otros que aun sin verse reflejados en la elección, tomaron parte en la misma.

La metodología, no solo implica una serie de conexiones teóricas sino todo un proceso emancipación cognitiva que se dio como resultado de haber cursado un posgrado. Implica la madurez para tomar decisiones teórico-conceptuales que propicien un mejor entendimiento de los fenómenos a estudiar y del objeto de estudio construido. Más aun, la metodología implica una elección para poder entender el mundo subjetivo de una mejor manera, encontrar una respuesta provisional que de calma y tranquilidad en un microcosmos histórico determinado.

#### **4.1 Metodología cualitativa.**

Como se ha dicho anteriormente, no hay solo una manera de tratar de entender un fenómeno dentro del marco de las ciencias sociales, empero se pueden encontrar tres principales; el método cualitativo, el método cuantitativo y el mixto (Ander-Egg, 1965). Sin embargo en el presente trabajo, el lector encontrara una metodología más próxima al método cualitativo, misma que se acerca más al objetivo de esta investigación, el cual consiste en analizar las experiencias de formación de los maestrantes que han realizado una estancia académica internacional, encontrando los elementos más importantes de su constitución.

De esta forma, para poder comprender lo que es la metodología cualitativa, es necesario atender a Taylor y Bogdan (1994) cuando escriben “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (p. 20)”. De esta manera se tiene que esta metodología se enfoca en las experiencias de los sujetos propiamente dichos.

Dado el caso y dándole el lugar privilegiado que merecen quienes han formado parte de la investigación, queda por mencionar que en el desarrollo del discurso que el lector tienen en sus manos, no se habla sobre el “dar la voz a los sujetos”, ya que esto sería arbitrario, más bien, al basarse en las experiencias de formación en el marco de las estancias académicas internacionales que han sido compartidas por los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, se habla de que son los participantes quienes en conjunto con el investigador permiten que este trabajo tome forma y sea posible como una lectura de mundo en conjunto que mezcla la visión que tanto el autor como los participantes tienen de las experiencias de formación en los ejes antes descritos.

Los motivos por los cuales se ha decidido sobreponer la metodología cualitativa a la cuantitativa son variados. Sin embargo y sin perder de vista el objetivo de la investigación, este método permite que se interprete la “subjetividad de los sujetos”. Mediante sus propias construcciones de símbolos y significados, insertas en un

contexto determinado, los participantes comparten con el investigador su realidad, permitiendo que el mismo comprenda un poco la suya.

El oficio del investigador cualitativo entonces, deviene en la interpretación de las experiencias de los sujetos que participan junto con él en la construcción categorial de su labor y por tanto en la resolución temporal de sus planteamientos originales.

#### **4.2 La sociología fenomenológica como lectura de grupos.**

La fenomenología sociológica aparece en este trabajo como el camino que el método narrativo sigue, como posibilidad de acercamiento con los sujetos que participan en la investigación. Es decir, se sigue una línea que va desde la metodología cualitativa, pasando por la sociología fenomenológica y que tiene como método de intervención a la narrativa.

En este sentido y al revisar esta metodología, se puede intuir que la misma se encuentra conformada por dos grandes conceptos; la fenomenología y la sociología, que juntos conforman una línea de investigación que intenta traspolar la experiencia del otro no solo para intentar comprender su esencia, sino entre otras cosas también la relación existente entre los sujetos mismos y cómo es que esta se da, la manera en que los datos subjetivos pueden tratarse en términos objetivos y cómo se produce la comprensión y comunicación recíproca entre sujetos (Schütz, 1974).

Esta metodología mediante las experiencias de los sujetos, intenta interpretar la cotidianeidad de los mismos, sin que exista un juicio del investigador acerca de la validez de las experiencias subjetivas. Es decir que quien investiga no cataloga las experiencias como reales o imaginarias, buenas o malas, ya que el investigador no puede comprender totalmente al sujeto y por tanto no llega a conocer la validez de sus premisas sino solo accede a ellas mediante la propia interpretación. A este respecto, Rizo (2009) menciona que “La propuesta sociofenomenológica pone énfasis en la interpretación de significados de mundo (*lebenswelt*) y las acciones e interacciones de los sujetos sociales, y no tanto en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la sociedad. Del mundo conocido y de las

experiencias compartidas por los sujetos se obtienen las señales, las indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos (p. 25)".

De lo anterior se puede inferir que los sujetos que participan de este estudio poseen una serie de códigos lingüísticos y simbólicos, que mediante la metodología sociofenomenológica pueden intentar ser leídos desde el investigador, así, para efectos del trabajo presente se usó el método narrativo como forma de acercamiento a ese mundo de los sujetos implicados en el estudio teniendo a las propias narraciones como andamio de conexión entre investigador-sujetos.

En este orden de ideas, se sigue que la elección de ésta metodología obedece al puente que puede existir entre ella y el método narrativo. De esta forma se coloca al sujeto como el centro del escenario de la investigación, a su vida cotidiana, a sus experiencias con otros (otra cultura y formas de convivir en la academia, lo laboral, lo personal), las relaciones que forma con otros y las marcas que estos dejan en él, el tránsito de lo individual a lo social y del tiempo mismo (Schütz, Berger, Luckmann, Ricoeur). Se puede hablar entonces de los sujetos, pero por más que se hable de ellos, ellos serán lo que se hable y mucho más que eso.

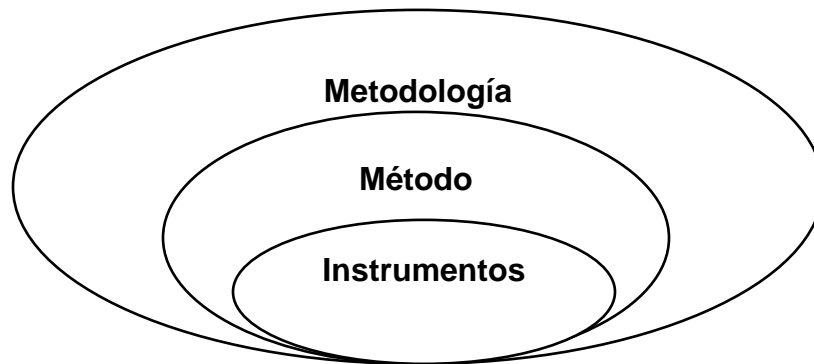
Con el avance de la documentación que deriva en este trabajo, al tratarse de una investigación de corte cualitativo, el centrarse en pocas experiencias, o en lo que Schütz (1974) llamaría "almacenamiento pasivo de experiencias", permite una comprensión más profunda del fenómeno, en este caso de las experiencias de formación en el marco de las estancias académicas en IES internacionales.

#### **4.3 El método narrativo como punto de encuentro con los sujetos participantes en el estudio.**

Mientras que la metodología evoca a un espectro de teorías que se inscriben en un universo que determina la forma de hacer y dirigir una investigación, el método aparece como un concepto más sintético, el cual intenta describir la ruta seguida para el análisis de los datos obtenidos de manera empírica, intentando con ello el lograr alcanzar los objetivos propuestos por el investigador. Así, y de acuerdo con

Jurado (2005): “En términos generales, el método es un medio para alcanzar un objetivo, pero cuando recibe la denominación de científico, implica la descripción y predicción de un fenómeno en estudio y su esencia es obtener con mayor facilidad un conocimiento exacto y rigurosos sobre el mismo. La metodología es el conocimiento del método... El investigador que aplica un método economiza esfuerzos y tiempo (p.2)”. Con lo cual podría apreciarse como sigue:

**Figura 10. Diagrama sobre acerca de la ruta seguida para el tratamiento de los datos empíricos en la investigación.**



*Fuente: Elaboración propia.*

De esta forma se tiene que al tratarse de una metodología apegada a la tradición cualitativa, el método elegido entonces, debe permitir una aproximación a los sujetos que participan en el estudio, de tal manera que se haga un intento por comprender el mundo del sujeto y su visión del mismo, lo cual se lograría por medio de los instrumentos diseñados a través de la construcción de la presente tesis y que son cercanos a la narrativa.

Dado que la investigación se guía por la premisa precedente, la cual se traduce en las experiencias de formación en el marco de las estancias académicas internacionales de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en la entidad de la FES Aragón, se vuelve vital el escuchar la voz de los propios alumnos que son los portadores de la experiencia que da cuerpo al trabajo que el lector se encuentra leyendo. Por ello fue necesario el elegir un método que permitiera entrar en el mundo de los participantes por medio de su voz. De esta

forma se decidió hacer uso de la ruta que marca el método narrativo, para el cual Bolívar (2010) menciona que "... permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias y "leer" (es decir, "interpretar") dichos hechos acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación (p. 204)".

Por su parte, Arias y Alvarado (2015), mencionan al respecto del método narrativo que: "Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 172)".

De esta manera se tiene que la narrativa permite en esta investigación el dar nueva vida a los relatos que los estudiantes han proporcionado mediante su discurso, mismo que se presenta como la base de la investigación. Este discurso a su vez se encuentra conformado por un lenguaje que es propio de cada uno de los sujetos y que al ser interpretado, ya no solo posee la esencia del sujeto que ha compartido su testimonio sino también la visión de mundo del investigador, su historia y preparación y el medio cultural en el que acaeció la experiencia (Bertely, 2002) permitiendo con ello una codificación pero ahora desde el mundo del propio investigador. Es decir, este ejercicio no solo permite que exista una re-creación y re-valorización de las experiencias por parte de los sujetos sino que también abre el abanico de posibilidad de formación para ellos mismos y para el investigador. Por un lado, los sujetos al realizar una remembranza de los hechos pasados, tienen un encuentro consigo mismos, el cual trasciende el tiempo y el espacio y que los coloca en la posición de un otro que observa hechos que ya no se encuentran en el presente, pero que a pesar de ello pueden traerse al momento actual, permitiendo con ello una formación que trasciende la línea recta del tiempo que domina la lógica conceptual temporal de la modernidad (Ricoeur, 1995). Por otro lado, el investigador también entra en un proceso dialógico al escuchar la narración de las experiencias



vividas por lo sujetos, y en tanto estas narraciones provienen de un otro, se apertura también la posibilidad de la formación también para el investigador. En este sentido, el método narrativo permite una formación del tipo dialéctica entre aquel que realiza la narración y aquel que la escucha, el encuentro entre dos universos diferentes pero que por la existencia misma de esa diferencia, pueden llegar a complementarse (Meneses, 2000).

Ahora bien, los relatos son la base fundamental del método narrativo, pero también es necesaria una manera de poder acceder a ellos y aún más, a las vivencias mismas del sujeto. Para esto fue necesario elaborar un guion de entrevista para aplicarlo a los participantes del estudio acerca de sus experiencias de formación en el marco de las estancias académicas internacionales. En este tenor, se decidió realizar dicho guion para poder entrar al mundo del sujeto en ese momento y contexto en específico, de tal manera que la experiencia fuera reconstruida por los sujetos, permitiendo así el acceso a ese mundo ajeno del investigador. A este respecto Bolívar (2010) comparte que: “A pesar de los diversos medios, ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales (p. 208)”.

En esta línea se puede mencionar que gracias a las entrevistas realizadas, se ha logrado adquirir partes de las experiencias de los estudiantes. En este sentido se menciona que se han adquirido esas “partes de las experiencias” tomando en cuenta que nunca se podrán tomar las experiencias en su totalidad por ningún método. El método narrativo entonces, permitió obtener una fotografía de las experiencias y como tal, como fotografía, esta necesita de un observador que intente interpretarla mediante los elementos que la misma contiene.

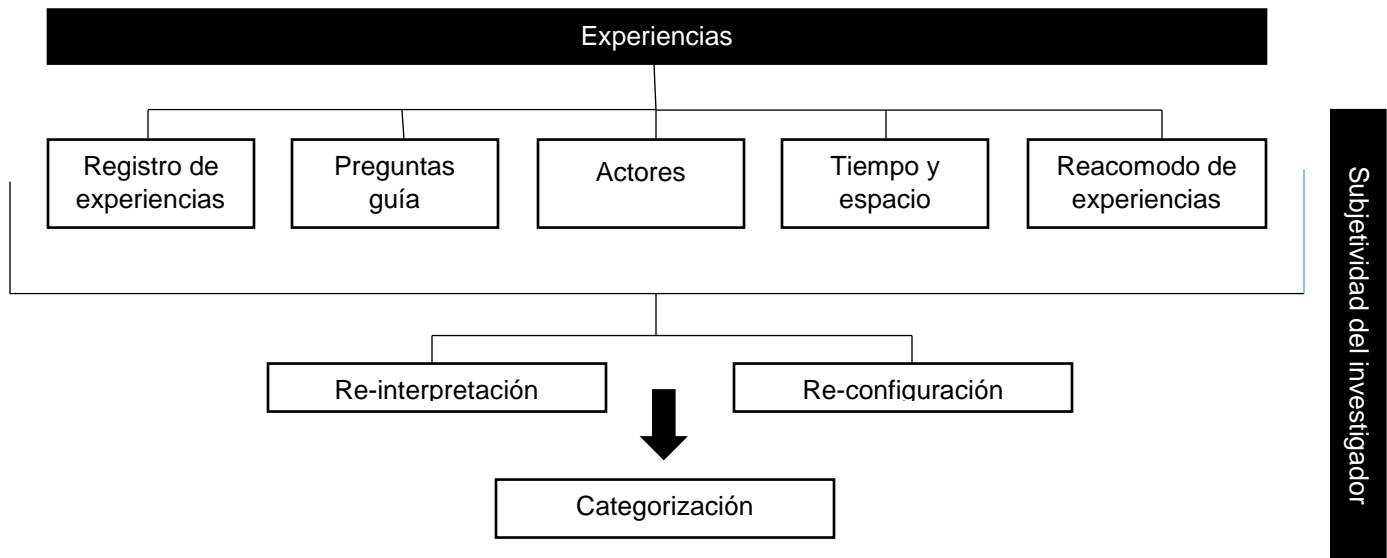
En este mismo orden de ideas, para dar lectura a esas partes, a esa fotografía, esta se debe de descomponer en elementos que puedan ser leídos e interpretados

de una mejor manera. Esto no quiere decir que los elementos existan por sí mismos separados del todo, más bien es una posibilidad que brinda la narrativa para lograr comprender de una manera clara la experiencia del otro (que en este caso son las pertenecientes a los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en la entidad de la FES Aragón), en otras palabras puede hablarse de una ruta metodológica propia de la narrativa. En este tenor, uno de dichos elementos se dio mediante el registro de las experiencias, codificándolas en lenguaje escrito (Quintero, 2011) (de tal forma que estas se congelaran tal y como en la analogía de la fotografía), adquiriendo con esto códigos lingüísticos que pudieron revisarse de manera amplia. Otro elemento reconocible se traduce mediante la contextualización que la propia entrevista permitió. Esto se dio gracias a las preguntas guía que permiten enmarcar dicho contexto, el ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?, entre otras, permitió la creación y darle sentido a las realidades vividas por los estudiantes (Piedrahita, 2014). Un tercer elemento se evoca mediante la aparición de los personajes en la narración, así su identificación se volvió de suma importancia ya que la narrativa de los sujetos permitió reconocer la valorización que los actores tuvieron dentro de su experiencia y de esa manera indagar acerca de la marca que cada uno de ellos tuvo y en qué momento de la experiencia a nivel internacional acaeció esto, (por ejemplo, se identifica la importancia que el tutor jugó en la experiencia). El tiempo y el espacio también jugaron un papel importante para la interpretación de los datos ya que como se mencionó, estos atraviesan no solo el pasado, sino que en una narración, se juega entre tiempos para lograr una comprensión del momento histórico y la experiencia (Ricoeur, 1995). Un quinto componente se jugó (gracias subjetividad misma del investigador) mediante un reacomodo de las experiencias, mismo que estuvo marcado por la valoración que de los ejes de análisis surgió (dimensión laboral, dimensión académica y dimensión cultural). En este sentido el ordenamiento obedece a las experiencias de vida y a la indagación que el investigador (contextualización, estado del arte, marco teórico, marco metodológico) realizó hasta el momento de la categorización.

Finalmente la conjunción de estos elementos antes descritos permitió realizar una re-configuración y re-interpretación (Atkinson y Coffey, 2003) de las experiencias

brindadas por los participantes de la investigación y que gracias a los referentes teóricos y los propios metodológicos hicieron posible la categorización de los elementos que a juicio del investigador resultaron más significativos.

**Figura 11. Diagrama sobre los elementos que el método narrativo permitió observar a través de las experiencias compartidas por los participantes en el estudio.**



*Fuente: Elaboración propia. Estos elementos son tocados en todo momento por la subjetividad del investigador.*

Así, se hizo uso de estos elementos para lograr una categorización que permitiera dar una lectura de dichas experiencias, que como se ha mencionado ya antes, es solo una manera de entender y de acercarse al mundo subjetivo de los participantes del estudio Sin embargo la riqueza que este método permite, radica en la posibilidad de reinterpretar la información a partir de otras miradas investigativas.

#### **4.4 La esencia de la investigación (los sujetos participantes en el estudio).**

Al tratarse de una investigación como se ha mencionado antes, que se encuentra más apegada a un corte cualitativo y ubicándose de manera más específica dentro

de una tradición fenomenológica-sociológica, en la cual se intenta hacer uso de la narrativa como método para desarrollar categorías que permitan comprender el fenómeno de la formación en las dimensiones académica, personal y laboral, los sujetos que participan y que construyen este trabajo, se tornan el pilar fundamental en el cual él mismo se sostiene. Sin estos la investigación no solo no sería posible, sino que no tendría una razón de ser.

En esta misma línea, cabe mencionar que el número de estudiantes que forman parte de la práctica de las estancias académicas a nivel internacional no es amplia, ya que dicho fenómeno no se encuentra arraigado en la cultura del posgrado en nuestro país (lo cual se pudo observar en el desarrollo del presente documento). Por ello, se toma como la mayor limitante el número de experiencias que podían ser compartidas por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, la decisión de quienes serían los participantes del estudio que junto con el investigador construirían la presente tesis, se centró en tres momentos importantes que dan como resultado la posibilidad de la construcción categorial de los ejes de análisis descritos con anterioridad.

Entrando en materia, la decisión de quienes serían los sujetos participantes en el estudio, como se ha mencionado, no fue un hecho sencillo. En un primer momento se consideró la posibilidad de cerrar la investigación con aquellos estudiantes de Maestría del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en la sede de la Facultad de estudios Superiores Aragón. Sin embargo, al revisar el registro sobre los estudiantes que habían realizado estancias académicas internacionales, se lograron localizar un número muy reducido que habían experimentado esta práctica, lo que complicaba el desarrollo de la investigación.

En un segundo momento y como efecto de la complicación antes descrita, se optó por abrir el abanico de estudio a las cuatro entidades que comprende el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, es decir, además de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se incluiría a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, la Facultad de Filosofía y Letras y al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), permitiendo de esta manera una mayor

amplitud de experiencias de formación en el marco del fenómeno de las estancias internacionales. Empero, en la constitución de esta fórmula de construcción del dato empírico surgió una nueva limitante que no permitió que la investigación se desarrollara de la manera antes descrita. Dicha limitante se tradujo en la falta de acceso a la información para lograr el dialogo con los estudiantes del Programa por parte de las autoridades del Posgrado en Pedagogía aduciendo con ello a la Ley Federal de protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (2010), la cual afecta tanto a empresas de carácter privado como a instituciones públicas (rubro dentro del cual se encuentra la UNAM). Lo único que se pudo obtener fue la cantidad de alumnos que habían sido parte del criterio de movilidad académica internacional demandado por el CONACyT para continuar en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, con lo cual se obtuvo como referencia del estado de esta práctica en el programa lo siguiente:

**Tabla 2. Cuadro sobre los estudiantes que realizaron estancias académicas internacionales en el periodo de 2015 al 2017 y que pertenecen al nivel de Maestría del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.**

Año en el cual realizó la estancia académica	Sexo	Lugar de Realización de la estancia	Destino	Tiempo de duración de la estancia
2015	Mujer	Universidad en línea de Oberta Catunya	Barcelona, España	4 meses
2015	Mujer	Universidad en línea de Oberta Catunya	Barcelona, España	4 meses
2016	Hombre	Universidad del país Vasco	País Vasco, España	5 meses
2016	Mujer	Universidad Nacional de Comahue	Argentina	3 meses
2017	Hombre	Universidad de Antioquia	Colombia	3 meses

*Elaboración propia. Elaborado mediante la información proporcionada por la coordinación de dicho programa.*

En este tenor, se hacían presentes dos problemáticas ya mencionadas, por un lado la falta de información aludida anteriormente y por otro, nuevamente el número reducido de estudiantes de Maestría que habían participado del fenómeno, ya que al revisar la información, se tiene que solo de cinco estudiantes habían realizado estancias académicas internacionales en las cuatro entidades en el periodo más reciente, mismo que comprendía del año 2015 al 2017. Por lo anterior, el contactar con los estudiantes se tornaba un trabajo muy complejo teniendo en cuenta la duración del Programa de Maestría. A este efecto se trae a colación a Rosaldo (1980), cuando habla sobre las dificultades que conlleva el oficio del investigador y cómo este debe de sortearlas de tal suerte que este debe de ser flexible como para dar un giro a su investigación sin que la misma pierda su esencia inicial.

En este orden de ideas, finalmente se optó por regresar a la idea original, la cual consistía en ser partícipes de las experiencias de formación en IES extranjeras de los estudiantes de Maestría del Programa de Posgrado en Pedagogía, en la entidad de la FES Aragón. Sin embargo, y teniendo en cuenta que la cantidad de sujetos participantes en el estudio era pequeña, se integran también las experiencias de doctorantes que han hecho este tipo de estancias, con lo cual se podría barajar un número más amplio de dichas experiencias y por tanto tener una construcción categorial más sólida. De esta forma se tiene que el trabajo que el lector tiene en sus manos consta de la participación de cuatro estudiantes; dos pertenecientes al nivel de Maestría y dos pertenecientes al nivel de Doctorado, teniendo como contexto de investigación el Programa de Posgrado en Pedagogía, en la entidad de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y que abarca una temporalidad que comprende del año 2012 al 2015 (periodo de tiempo que equivale de la primera experiencia a la última registrada en este trabajo); quedando así de la siguiente manera:

**Tabla 3. Cuadro de información personal de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón que participan en la realización de la presente investigación.**

	<b>EM1H</b>	<b>EM2H</b>	<b>ED1H</b>	<b>ED2M</b>
<b>Sexo</b>	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
<b>Edad</b>	41	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
<b>Estado civil</b>	Unión libre	Casado	Soltero	Divorciada
<b>No. de hijos</b>	1	2	0	2
<b>Institución en que cursó el nivel precedente</b>	IPN (Licenciatura)	UNAM (Licenciatura)	UNAM (Maestría)	UNAM (Maestría)
<b>Licenciatura cursada</b>	Administración	Licenciatura en enseñanza de inglés	Pedagogía	Pedagogía
<b>Tipo de escuela en la que se formó</b>	Pública	Pública y privada	Pública	Privada
<b>Tiempo que duró la estancia realizada</b>	3 meses	6 meses	1 año	6 meses
<b>Nivel en que hizo la estancia</b>	Maestría	Maestría	Doctorado	Doctorado
<b>Año en que realizó la estancia</b>	2011	2012	2014	2012
<b>Lugar de realización de la estancia</b>	Brasil	Inglaterra	España	Inglaterra
<b>Universidad en que realizó la estancia</b>	Universidad de Sao Paulo	Universidad de Southampton	Universidad de Málaga	Universidad de Southampton
<b>Contó con beca</b>	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Nombre de la beca</b>	Mixta CONACyT	Mixta CONACyT	Mixta CONACyT	Mixta CONACyT

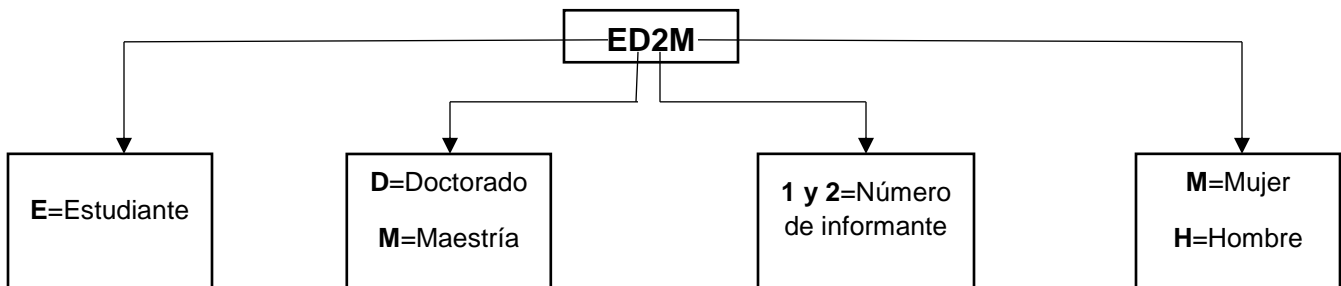
<b>Otras estancias</b>	Sí, 3 de carácter corto (América Latina)	Sí 2, de carácter corto (Arkansas y Carolina)	Sí 4, de carácter corto (América Latina)	Sí, 3 de carácter corto (Estados Unidos, América Latina y Europa)
<b>Idiomas hablados y nivel</b>	Inglés (B2), Portugués (B2)	Inglés (C2)	Inglés (A2), Francés (A2), Italiano (A2)	Inglés (C2), Francés (B2), Italiano (A2)
<b>Certificaciones obtenidas</b>		CAE (Certificate in Advance English)		ESL (British Council)
<b>Publicación de artículos</b>	Sí	Sí	Sí	Sí

*Fuente: Elaboración propia. Los niveles de idioma usados durante este estudio, se refieren a aquellos que ha establecido el Marco Común Europeo para las Lenguas, el cual va del nivel más bajo (A1), hasta llegar al más alto (C2). Esta categorización de la lengua se establece por un sistema de competencias entre las que se encuentran (comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral). De igual manera, las certificaciones validadas para este ejercicio son aquellas que son aceptadas por la propia institución del MCEL (2002). En cuanto a la certificación propia del participante ED2M, la ESL (English as a Second Language Teaching Certification) es una certificación otorgada por parte del British Council, el cual es uno de los organismos de certificación del dominio del idioma inglés y valida las competencias para impartir clases de inglés a nivel internacional.*

En el cuadro anterior se maneja una serie de abreviaturas, las cuales se tornan importantes no solo para la lectura precedente, sino también para la lectura de los testimonios que dan vida a las categorías de análisis. Teniendo en cuenta lo anterior, dichas abreviaturas se correlacionan con elementos que permiten una lectura general de la identidad de los sujetos, tales como; el programa de adscripción de los estudiantes, el número de informante y el sexo de cada uno de los estudiantes. De esta forma, se tiene lo siguiente como ejemplo de lectura:



**Figura 12. Diagrama de ejemplo de abreviaturas elaboradas para la identificación de la pertenencia de información para cada uno de los informantes.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Ahora bien, al revisar la información general de los participantes de la investigación, se pueden observar algunos aspectos interesantes entre los cuales resaltan:

- El número de estudiantes que han realizado estancias académicas internacionales de larga duración en la entidad de Aragón son pocos, ya que se tienen registrados tan solo cuatro desde el año 2011 teniendo tan solo dos en el nivel de Maestría y dos en el nivel de Doctorado. Sin embargo, 3 de los cuatro estudiantes tienen como procedencia inmediata de estudios a la Universidad Nacional Autónoma de México, mientras solo uno tiene como procedencia la Instituto Nacional Politécnico, las cuales pertenecen las diez principales Universidades de México según el último ranking publicado por el diario "El economista" (2018).
- La práctica se ha incidido más entre la población masculina que la femenina (3 hombres por 1 mujer). A su vez también se muestra que tanto el estado civil como incluso el tener o no hijos, no ha sido una limitante para realizar este tipo de práctica.
- Un aspecto importante a resaltar es que los cuatro participantes fueron acreedores a una la beca Mixta de CONACyT, lo cual facilitó la realización de esta práctica.
- Las Universidades de Southampton (Inglaterra), Málaga (España) y Sao Paulo (Brasil), se encuentran en los diez principales países que los

mexicanos eligen para realizar una estancia académica de índole larga de acuerdo con Maldonado (2017).

- Los cuatro estudiantes se informaron por medio de profesores acerca de la posibilidad de realizar una estancia académica. Aunado al rubro académico, también queda marcada la relación entre este fenómeno y la publicación de artículos, ya que los cuatro estudiantes que pasaron por las experiencias de formación que las estancias internacionales permiten, han publicado artículos.
- En cuanto a la elección de los países para realizar esta práctica, dos corresponden a Inglaterra, uno a España y finalmente otro a Brasil. Esto se corresponde con su dominio de idiomas hablados en cada uno de estos países. Es decir, aquellos que fueron a Inglaterra hablan inglés, incluso son poseedores por un lado de la certificación CAE (Certificate in Advance English) y por otro de la ESL (English as a Second Language Teaching Certification) que brinda el gobierno Británico por medio de la Universidad de Cambridge. Por su parte el estudiante que fue a Brasil posee un nivel B2 tanto en inglés como en portugués. Finalmente el estudiante que realizó la estancia en España solo tiene un nivel básico en inglés, francés e italiano.

En este mismo orden de ideas, esta primera apreciación de quienes son los sujetos inmersos en el estudio y de sus características generales en torno a sus experiencias de formación en IES extranjeras, permite comenzar a hacer un dibujo de los propios sujetos y de las categorías que se presentarán de manera amplia en el siguiente capítulo. Solo queda mencionar que a pesar de que se hace una investigación dentro del rubro de las experiencias de formación en un contexto internacional, esto no acaba el análisis de los sujetos ni de aquellos datos que han aportado al investigador, más bien, aquellos permiten que exista un acercamiento y una mayor comprensión por parte quien investiga y del mundo de los sujetos que comparten sus experiencias, así como del contexto en el cual las mismas acaecieron.

#### **4.5 Construcción de herramientas para recolección del dato empírico.**

Al ser imposible que las experiencias de formación sean contabilizadas, se necesita de herramientas que puedan retomar la voz de los sujetos que son portadores de ellas. Aunado a ello y dado que la experiencia inicia en un punto del pasado, pero que recorre y constituye al sujeto en su presente, se tomó la decisión de aplicar un cuestionario y una guía de entrevista, ya que como mencionan Taylor y Bogdan (1994): “los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo... se recurre a las entrevistas cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular escenario o personas (p. 105)”

Las herramientas se centran en la experiencia de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón que realizaron estancias académicas internacionales, pero también en los aspectos socioeconómicos que las envuelven, con lo cual se pretende una comprensión más amplia del fenómeno que derivaría en una visión más amplia de la interpretación, ya que las mismas (las entrevistas), de acuerdo con Sandoval (1996): “están representadas por un plan flexible, que orientará tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio, como la manera en que se construirá conocimiento acerca de ella (p. 35)”.

La construcción de dichos instrumentos conllevó un proceso largo que podría dividirse en tres fases. En un primer momento se realizaron tres entrevistas a alumnos de maestría que ya habían realizado estancias de corte temporal largo (mayor a 3 meses de duración) en el extranjero. Dichos alumnos no pertenecían al grupo de estudio, es decir no eran parte del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM ni pertenecían a la FES Aragón, empero habían sido participes de Programas de Posgrado avalados por el CONACyT. Estas entrevistas fungieron como piloto y permitieron un acercamiento previo a los elementos que conforman las experiencias de formación de esta práctica. En este sentido se lograba un primer acercamiento al fenómeno y las vertientes que del mismo surgían.

Un segundo gran momento se dio al realizar las siguientes tres entrevistas, esta vez a Doctores con una amplia trayectoria en lo que concierne a internacionalización

y movilidad académica (lo cual no fue un trabajo sencillo ya que implicó recursos temporales debido a la agenda apretada de los Doctores. En este mismo orden de ideas, dos de ellos forman parte del subcomité de movilidad del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM (al momento de la realización del presente ejercicio de tesis) y el último es miembro del CINVESTAV y coordinadora de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) del Instituto Politécnico Nacional. Gracias a estas entrevistas pudieron visualizarse elementos de orden académico, social y cultural que impactan en la formación de los alumnos que deciden optar por la realización de estancias académicas.

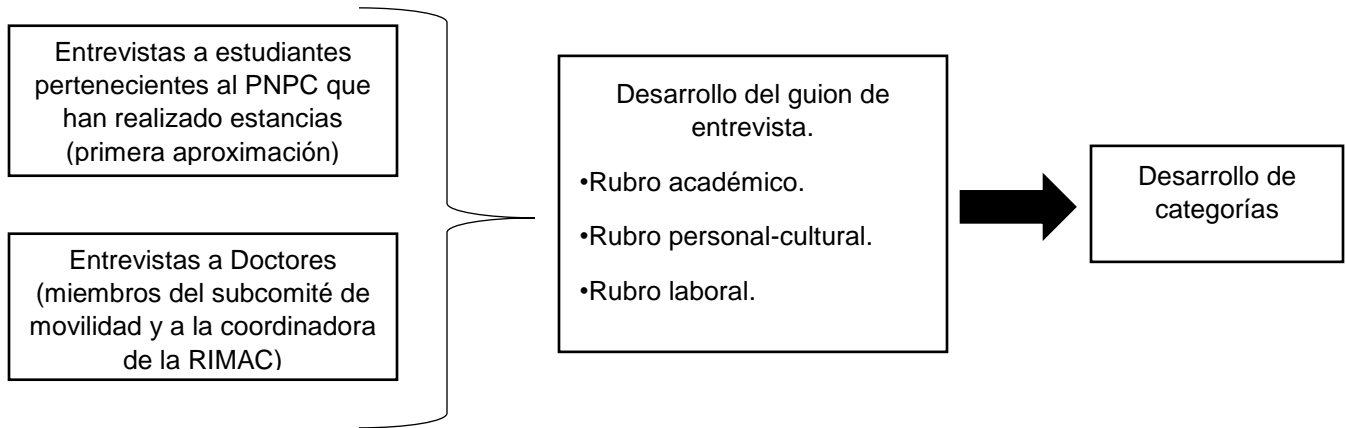
Finalmente se realizó un análisis de las entrevistas antes mencionadas (entrevistas piloto y entrevistas a Doctores), con lo cual fue posible redirigir los elementos más importantes a un cuestionario y un guion de entrevista que fungen como las herramientas a usar durante la presente investigación, con el objeto de tener una mejor comprensión de los elementos que constituyen las experiencias de formación de los maestrantes y doctorantes participes de estancias académicas internacionales.

Así se tiene que el cuestionario elaborado se centra más en la información general de los estudiantes (edad, licenciatura o maestría cursada, tiempo de duración de la estancia, apoyos económicos recibidos, idiomas y certificaciones, etc.), mientras que el guion de entrevista fue más complejo de realizar debido a la interpretación ya mencionada de las entrevistas previas. De esta manera fue posible el categorizar las preguntas elaboradas en el guion en tres rubros, mismos que coinciden con los ejes de análisis obtenidos en la construcción de la tesis. Los rubros mencionados son:

- Rubro académico.
- Rubro personal-cultural.
- Rubro laboral.

Cada uno de los rubros contiene una serie de preguntas por temática, mediante las cuales se obtuvo la información para el desarrollo de las categorías que como se observa, se corresponden con los ejes de análisis tratados en el capítulo III.

**Figura 13. Diagrama acerca de la elaboración de las herramientas aplicadas para la recolección del dato empírico y la creación de las categorías de análisis.**



*Fuente: Elaboración propia.*

## **CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS, ENCUENTROS Y TENSIONES DE LAS MIRADAS DE MUNDO DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO.**

Para hablar del tiempo, Welter realiza un elogio del rato, ¿qué es un rato?, ¿cuánto dura un rato? Los ratos no duran, los ratos irrumpen y nos desbordan haciéndonos tomar conciencia del acaecer mismo del tiempo. Seguro que un rato siempre es poco, y sin embargo, como no dura, parece eterno. Es ese rato de interrupción en el que podemos hablar con amigos, caminar, leer un libro o simplemente pedirle a cada una de nuestras madres que se quede un ratito más, ésta noche, mientras me duermo. El rato interrumpe la linealidad del tiempo, nos desconecta. Y no se trata de milagros sino de crear nuevas maneras de relacionarnos con el tiempo... parar, detenernos, no dejarnos arrastrar, recobrar nuestra vivencia del tiempo, conectar con el momento, conectar con lo que hay. La vida no es una ecuación matemática sino una obra de arte. No empieza, no termina... la releemos todo el tiempo... dura un rato.

Darío Sztajnsrajber.

El presente capítulo es el momento cúspide del trabajo de investigación, ya que en el mismo se presentan las narraciones que los estudiantes hacen sobre sus experiencias de formación. Al apegarse a una metodología sociológica fenomenológica, la narrativa que de ahí se desprende, intenta evocar la esencia misma del sujeto, lo cual se intenta no tratando de dar juicios de valor acerca de las experiencias de formación compartidas, pero sí una interpretación de las misma a fin de comprender cómo se dieron en el contexto internacional.

El capítulo también presenta las categorías que se desprenden de cada uno de los ejes de análisis contruidos en el capítulo III, mismas que fueron contruidas mediante una revisión de las narrativas proporcionadas por los estudiantes del posgrado en cuestión. De esta forma, cada una de ellas se conforma de “experiencias de formación únicas” que no son más que los elementos narrativos que cada uno de los sujetos aportó para la constitución de las categorías propiamente dichas.

Finalmente se proponen una serie de conclusiones que se ven directamente relacionadas con la formación personal del investigado y que responden a su manera de ver el mundo en conjunción con las narrativas. Para su argumentación, se propone una separación por apartados que responde a cada uno de los ejes de análisis construidos, es decir, a las cuestiones de la formación personal, académica y laboral.

### **Una mirada de mundo.**

El capítulo con el que se cierra la tesis, es un apartado que podría llamarse cómo de las posibilidades ya que él mismo tiene un sinfín de ellas, nunca repetibles y siempre aportando algo nuevo, incluso a aquello que ya se ha estudiado aparentemente de forma exhaustiva. Pero lo anterior se da gracias a los investigadores propiamente dichos porque de ellos se desprenderá la condición humana de la que ya Hannah Arendt (1958) había hablado como posibilidad infinita que el ser humano tiene para crear y moldear aquello que se encuentra dentro de su espectro de comprensión. Es decir que el desarrollo de un capítulo de esta índole no se encuentra de manera aislada, sino es un trabajo que se encuentra conectado con los capítulos precedentes y con los sujetos que han participado en él. Ya, Gadamer (1993), mencionaba que: “Un individuo nunca puede situarse por completo aparte y examinar la tradición como si fuese un objeto, porque fuera de ella no hay nada en términos de lo cual pueda tener lugar la comprensión. La comprensión en otras palabras, tiene una “pre-estructura (p. 120)”.

Lo anterior, en el contexto de la investigación permite la posibilidad de creación de manera infinita por parte de los sujetos que investigan, y se menciona como infinito porque cada uno de ellos carga con una formación única que lo hace posible, una lectura de mundo diferente dependiendo de la agudeza cognitiva y experiencial del propio investigador.

El presente capítulo entonces, se muestra como el momento más claro del desarrollo de lo humano, donde el investigador analiza la información brindada por

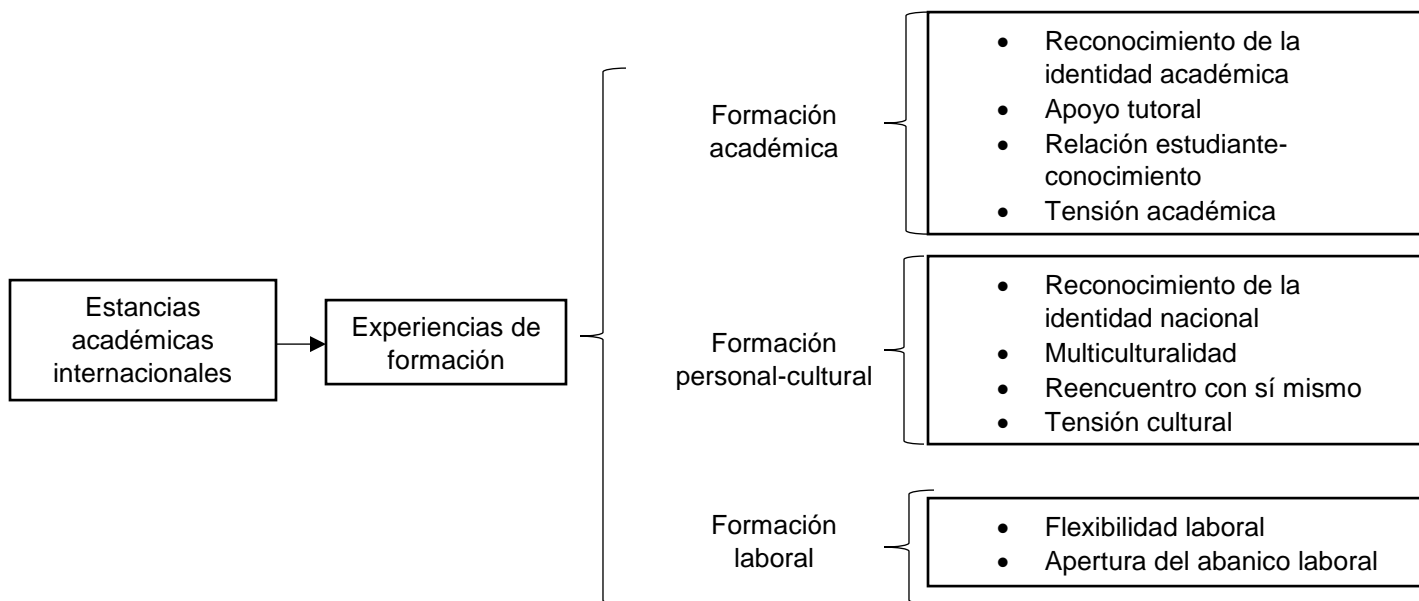
los participantes en el estudio y gracias a “los modelos analíticos y los conceptos teóricos construidos mediante los ordenamientos categoriales, las clasificaciones de realidad y las denominaciones que, transitando de un nivel empíricos a un nivel abstracto, construyen los propios investigadores al interior de campos de conocimiento específico (Bertely, 2002; p. 151).

En este mismo orden de ideas, mediante las entrevistas realizadas a los sujetos participantes en el estudio (estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, en la entidad de la Facultad de Estudios Superiores Aragón que han realizado estancias académicas de índole internacional) teniendo como eje rector a la formación de los mismos y bajo la lógica de los ejes de análisis (dimensión de formación académica, dimensión de formación personal y dimensión de formación laboral) construidos mediante los referentes teóricos, las entrevistas que fungieron como piloto, la revisión de la literatura y las entrevistas realizadas a expertos, se han dibujado una serie de categorías que permiten una mejor lectura de las experiencias de formación dentro del contexto de IES extranjeras en la comunidad académica previamente mencionada como posibilidad de alimento a la formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía.

La categorización propuesta, se mantiene solo como una lectura de un pedazo de la realidad del investigador mediada por las experiencias formativas de los sujetos participantes en la investigación, al realizar el presente ejercicio de tesis. Su construcción obedeció entonces a lo descrito anteriormente quedando de la siguiente manera:



**Figura 14. Diagrama de categorías construidas de acuerdo a cada uno de los ejes de análisis elaborados.**



*Fuente: Elaboración propia.*

En el diagrama precedente puede apreciarse que las categorías construidas se corresponden con los ejes de análisis de la formación, los cuales parten de las experiencias de formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía. Se observa que la cultura, la identidad, la tensión y reencuentro son conceptos que se tornan clave en las experiencias antes descritas, lo cual permitió configurar los elementos categóricos o de orden, para la lectura de tales experiencias de formación. A continuación se intenta realizar un desarrollo más amplio de las categorías a partir de las siguientes premisas; las experiencias formativas de los sujetos participantes aportadas mediante las entrevistas para este estudio, la visión de mundo del investigador y la visión aportada desde los referentes teóricos, permitiendo con ello, como ya se ha mencionado, una lectura más amplia y más robusta sobre las experiencias de formación y los encuentros y tensiones experimentadas por los sujetos en el contexto de las estancias académicas dentro del contexto de la internacionalización.

## 5.1 Eje de análisis de formación académica.

La formación académica aparece como un elemento importante para los estudiantes de posgrado en el marco del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Tan importante es, como que se convierte en una de las razones principales por las cuales los estudiantes optan por la realización de esta práctica. De hecho la realización de la misma no sería posible dentro del marco institucional si el objetivo no fuera brindar nuevas experiencias académicas que aporten a la formación en la investigación de los estudiantes. Empero, la formación académica es entendida desde el referente del francés Gilles Ferry (1997), quien conceptualiza a la formación desde la imagen de la escuela. Es decir que la formación desde su perspectiva, se encuentra dentro de los límites institucionales y ésta se brinda a los estudiantes por medio de los contenidos que el sistema educativo considera que son los mejores para el desarrollo de la sociedad. Con esta premisa se tiene que en Ferry, la formación es un elemento que se consume y que es propio de las aulas de clase, brindando con ello un soporte cultural y formativo a los sujetos. En este caso se habla de una formación de élite (solo para los elegidos por el sistema escolar) que se interioriza, se reflexiona y se aplica en la vida cotidiana (Ferry, 1997).

Este aspecto de la formación permite que en el presente documento se hable de los aprendizajes que los estudiantes del Posgrado en Pedagogía experimentaron durante su estancia en el marco de las instituciones universitarias que los acogieron, distante a cerrar la formación solo al espacio áulico en el presente trabajo, Ferry permite hablar de la formación que ocurre dentro del mismo y cómo ésta aporta a la constitución del sujeto dejando una marca experiencial con la que éste cargará toda su vida aportando con ello a la manera en la que los estudiantes concebirán el conocimiento. Ya, Aponte (2008) lo mencionaba de la siguiente manera; “El debate en torno a la formación académica universitaria ha sido intenso y perverso alrededor de los procesos y finalidades del currículo universitario que yace sumido en un periodo interminable de controversia en cuanto al concepto de formación se refiere, a la idea de formación excesivamente vinculada a los procesos académicos (p.2).”

En este sentido, la formación académica se conceptualiza como una posibilidad más de la formación propiamente dicha, la cual se encuentra presente en las experiencias de formación que los estudiantes del Posgrado abordado en este trabajo, vivenciaron en las estancias académicas. Así, las experiencias dentro de la arista formativa antes expresada, permitieron la creación de las categorías que a continuación se desarrollan.

### **5.1.1 Categoría de reconocimiento de la identidad académica.**

Un elemento importante en la construcción de la formación académica se da por medio de la identidad. De esta manera se tiene que se necesitan puntos de referencia de los cuales los estudiantes pueden asirse o sujetarse para su construcción y reconstrucción formativa. Estos elementos entonces, se presentan en forma de signos y símbolos que tienen un significado para el sujeto. En palabras de Larraín y Hurtado (2003): “La identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante un patrón de significados culturales (p. 32).”

En este tenor, cuando varios sujetos reconocen la importancia que estos significados tienen para ellos, es entonces cuando es posible que se formen comunidades que tienen su punto de unión precisamente en la valoración de esos signos y símbolos posibilitando en ellos un sentido de pertenencia a una comunidad. En el caso de la identidad académica, los significados se construyen dentro del ámbito escolar, en el contacto con los otros (compañeros, profesores, administrativos, etc.) y con todo aquello que ha sido creado culturalmente para la vida cotidiana dentro de esa institución (Luckmann y Berger, 1968). Ésta entonces, tiene como objeto ser un punto de referencia para el sujeto desde el cual podrá ubicarse con respecto a otro tipo de culturas y dinámicas escolares encontrando en el contacto con otras culturas académicas encuentros y desencuentros con su propia cultura escolar, ya que los sujetos “hacen suyos los roles propios del mundo académico” (Valenzuela y Larraín, 2016).

Así, la identidad académica se vuelve un elemento importante de la formación de los estudiantes que realizaron la práctica de las estancias académicas internacionales. Éstos, al tener como un soporte identitario la pertenencia al Programa de Posgrado de la UNAM en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se asumen como parte de él, es decir, en esta comunidad se ven arraigados los significados de pertenencia a la misma. Así, se observa que la identidad académica de los estudiantes es un elemento de la formación académica que los acompaña al realizar una práctica de este tipo. Sin embargo los bordes de dicha identidad se ven ampliados cuando se tienen más referentes institucionales, de los cuales se impregnarán los estudiantes al conocer otras dinámicas culturales. De esta forma se puede mencionar que dicho fenómeno, no se queda solo en el nivel nacional o singular en estos casos sino que es un conjunto entretejido de experiencias (nacionales e internacionales) que abonan a la constitución de los estudiantes del posgrado ya citado.

- **Las instituciones como referentes formativos.**

El estudiante de Doctorado que realizó su estancia en la Universidad de Málaga aporta el papel que la pertenencia a la UNAM tiene para él en su formación académica y como ésta impronta jugó un papel fundamental en su desarrollo académico en la IES internacional que lo acogió:

“... y también se siente uno muy orgulloso cuando presenta algo y que tiene algún tipo de relevancia, por menor que ésta sea, porque vas representando a tu familia (aunque no sea consciente), te vas representando desde luego a ti, a tu institución, o sea, eso para mí es súper importante... Pero eso ya lo tenía claro antes, lo que sucede es que cuando llegas ahí, es cuando lo pones a prueba... Está muy bien a veces defender a la educación pública en este país, pero hay que defenderla con algo más que simplemente declararle su amor... sí a ver cómo estés, donde estés, pues que eres orgullosamente UNAM como dice el lema. Entonces, en ese sentido también te da una

referencia bien distinta de lo que es tu Universidad, de lo que es tu país, de lo que es tu cultura” (ED1H).

La importancia de la UNAM como institución en la construcción de la identidad académica en este caso puede observarse cuando el estudiante manifiesta que “eso es para mí súper importante”, mostrando con ello un compromiso con lo que la Universidad representa en el extranjero. Sin embargo, para darse cuenta de la importancia que esta institución juega en su formación académica, fue necesario el distanciarse de la misma y poder observarla desde un ángulo diferente y con respecto a una cultura académica distinta aquella en la que se había desarrollado. En este tenor, en el contexto de la estancia académica, el sentido de pertenencia a la UNAM se hizo más fuerte y el estudiante así lo reconoce. La UNAM entonces, aparece más que como una institución de instrucción de posgrado como un referente identitario en la constitución de la formación de los sujetos, su importancia no se reduce al espacio áulico sino que esta acompaña a los estudiantes en su vida cotidiana, esto por un lado.

Por otro, el estudiante muestra la impronta que las instituciones tienen para él y cómo a partir de ellas, aquel va construyendo su formación. Si se toma en cuenta que una institución, como se ha mencionado, es un referente, la familia y la educación, también son elementos de primer orden que tuvieron que ser reconstruidos y desbordados con la experiencia internacional, planteando así nuevos estigmas desde los cuales el sujeto toma una nueva postura para conceptualizarlos.

- **Ruptura de los paradigmas académicos.**

Por su parte, el estudiante que realizó la estancia en la Universidad de Southampton reconoce el nivel académico que tiene la UNAM y en particular el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, al cual pertenece cuando menciona que:

“Me di cuenta que el nivel académico aquí en la FES Aragón es muy bueno, este... no pedimos mucho de lo que hay allá. Yo creo que tienen los libros más actualizados allá, pero no estamos tan mal, yo creo que no estamos tan mal. Académicamente, si nosotros tuviéramos la información que ellos tienen, tan fresca, sería otra cosa. Pero a comparación, yo vi muchos maestros muy buenos, mejores aquí, que allá. Eso fue algo sorprendente. Tenía dos maestros de sociolingüística que, pues no, no se me hacían buenos, yo creo que aquí había muchos mejores maestros, aquí dentro de la UNAM.” (EM2H)

En este caso, el participante del estudio habla desde su identidad académica y la toma como punto de comparación con la Universidad inglesa. Él mismo rompe con los paradigmas acerca de la educación inglesa y reivindica su pertenencia a la UNAM y el trabajo académico que se realiza en ella. Así mismo, toca a los actores que han fungido un papel en la construcción de su identidad académica; los profesores, aspecto en el cuál rompe modelos que se tienen en el imaginario colectivo mexicano, reforzados por los rankings internacionales de calidad de la educación, de que los profesores de Universidades occidentales son mejores y más preparados que los nacionales.

En esta misma linealidad, se encuentra la experiencia de la estudiante que también realizó esta práctica en Inglaterra, ya que su percepción del nivel educativo no difiere mucho de la experiencia precedente cuando:

“Te sorprendes a veces de los paradigmas que tenemos que dices: ¡no, allá han de ser unas mega clases!, y la verdad, los seminarios que yo llevé aquí en la UNAM, pues a veces creo que eran mejores que los que tomé allá. Allá daban mucho que desear porque creo que son más tradicionales que las escuelas de acá... allá el maestro habla y los alumnos escuchan y pues acá, los alumnos también responden y se hacen como platicas más de colegas creo aquí, que allá.” (ED2M).

La estudiante remarca nuevamente los paradigmas que existen con respecto a la educación inglesa, misma que es considerada en México como superior por la

calidad educativa de que hace gala en los ya mencionados rankings internacionales. Así mismo menciona la calidad de los seminarios del Programa de Posgrado en Pedagogía fortaleciendo su identidad como parte de dicho programa al tomarlo como una referencia de calidad educativa. Así mismo, para ella, toma importancia la manera en la que se imparten las clases en Southampton ya que en su experiencia las clases son más de corte tradicional, apegadas más a la noción de formación académica de Ferry (1997) donde el profesor es quien dirige, es el portador de la verdad, aquel que no puede ser cuestionado, mientras que los alumnos solo son espectadores del acto educativo. En contraparte en el Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón, los alumnos toman parte activa en la construcción de su conocimiento, lo que hace que este no parezca ajeno a su realidad sino que es algo que los toca y que comparte con ellos experiencias de la vida cotidiana correspondiendo con esto a los objetivos formativos para los alumnos de Maestría y Doctorado marcados en el programa ya mencionado (Programa de Posgrado en Pedagogía UNAM, 2012).

- **Desbordamiento de la identidad académica.**

La identidad académica se presenta en los estudiantes como un tejido complejo que trae consigo elementos que se reconocen de manera ya sea explícita o bien implícita. En el caso de la segunda forma, esto solo se logra mediante una lectura de las voces detrás de las narrativas de aquellos, como es el caso del estudiante que realizó la estancia en la Universidad de Sao Paulo:

“Estuve en la USPI, en la Universidad de Sao Paulo, que me acuerdo que en esos tiempos la UNAM y Sao Paulo estaban, pues, peleándose a ver cuál era el ranking de mejor Universidad en Latinoamérica y me tocó estar allá. Ahorita desafortunadamente la UNAM, está por abajo en los rankings internacionales, de la Universidad de Sao Paulo”. (EM1H).

En este caso particular la identidad académica se refleja cuando el estudiante lamenta que la Universidad brasileña hay superado en rankings internacionales a la

UNAM. Al verse inmerso en ambas instituciones y tener argumentos para ejercer un juicio, este se muestra inmerso en la competición. La UNAM como institución ha quedado marcada en su formación como estudiante muy a pesar de haber realizado una estancia en otro país. Empero también puede observarse que la identidad académica del estudiante ya no solo queda relegada a una sola institución sino que esta se amplía y acoge tanto la dinámica escolar de la Universidad de Sao Paulo como la de la UNAM. Las palabras de Valenzuela y Larraín (2016), se adaptan bien a la experiencia de este estudiante cuando se lee que: “La identidad académica conlleva una serie de roles y tareas asociadas que se superponen y chocan entre sí y que se ven afectadas por estructuras nacionales y globales que lo vuelven un constructo cambiante y difuso, con múltiples definiciones, y que obedece también a contextos nacionales particulares (p. 192)”. La identidad académica entonces se ve ensanchada y se muestra que la misma siempre se va a desbordar mientras el estudiante se encuentre expuesto a nuevas experiencias de formación en otros espacios académicos, y, por espacio aquí no solo se hace la referencia a un espacio físico sino a uno de índole experiencial donde exista precisamente ese anclaje identitario de encuentro con el conocimiento.

### **5.1.2 Categoría de apoyo tutorial.**

El apoyo tutorial aparece como un elemento importante en la formación académica de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía. Este tiene la función de servir como un acompañamiento de índole académica durante los dos años que abarca el programa de Maestría o los cuatro del programa de Doctorado, con el objeto de ser un fungir como un soporte para los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento tomando el papel de un guía durante la trayectoria académica. En este contexto Pontón (2009) menciona que la tutoría “se ha caracterizado como un mecanismo de formación, relacionado con los procesos de investigación. La actividad tutorial implicaría el acompañamiento continuo y planeado del proceso formativo de los estudiantes. La tutoría involucraría de entrada un compromiso explícito por parte del personal académico con la estructura



curricular del campo disciplinario; el aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de habilidades profesionales (p.182)”.

En este orden de ideas, el acompañamiento académico como parte de la formación de la misma índole, es un trabajo que se extiende a lo largo del trayecto formativo de maestrantes y doctorantes dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía. Esta tarea no finaliza sino hasta que el alumno ha madurado académicamente como para realizar un trabajo de investigación. Así, dicho acompañamiento se vuelve internacional en el momento en que los alumnos deciden tomar una estancia académica en una IES extranjera, por tanto la comunicación y el trabajo en conjunto se volverá sumamente importante para que esta práctica devenga en favor de la formación académica del tutorando.

Importante también es mencionar que la tutoría, si bien impacta en la formación académica en un primer momento, ésta también se ve extendida a otros prismas formativos. Por un lado, las relaciones entre tutores y tutorados atraviesa el espacio universitario y toca al estudiante como sujeto en la extensión más amplia de la palabra. Por otro, la tutoría extiende sus funciones en un sentido laboral, ya que intenta, como ya lo mencionaba Pontón (2009), ser un apoyo en el desarrollo de habilidades de investigación, mismas que tienen gran posibilidad de abrir las puertas laboralmente hablando a los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía.

Teniendo lo anterior en cuenta, y sabiendo que existe la imposibilidad de abarcar la formación en su sentido más amplio, la tutoría como categoría se centra en este espacio, del lado de la formación académica, a fin de presentar un hilo conductor que intente exponer la importancia de la misma en el contexto de las estancias académicas internacionales.

- **La tutoría como experiencia trascendental.**

La aportación de la experiencia de formación de uno de los estudiantes de Maestría entrevistado, derivada de la relación con su tutor, muestra un panorama

de la importancia que la tutoría juega en la formación académica de los alumnos del Programa de Posgrado en Pedagogía:

“... mi tutor (nada más mi tutor), nos acompañó allá un mes, pero siempre estuvimos en contacto, porque de hecho mi tutor y la tutora de Inglaterra dieron unos seminarios allá en ese entonces. Entonces fueron a dar unos... seminarios, estuvo un mes, él se regresó a México (de hecho, revisó mis avances), trabajé mucho en mi marco teórico, en todo en ese entonces, este... pero siempre estábamos en contacto. De hecho fue el que estuvo al pendiente de que CONACyT nos diera la beca porque ya estábamos allá y no teníamos beca.” (EM2H).

La importancia del acompañamiento del tutor en este caso puede observarse de forma clara. Este fungió como un soporte para la realización de la estancia y del trabajo de investigación. En un primer momento, el tutor realiza incluso labores que van más allá de sus funciones, al no abandonar a su tutorando en la obtención del recurso económico. En segundo lugar, el propio tutor se encontraba en el lugar de estancia del estudiante, lo que hizo que la comunicación fluyera de manera más continua, incluso al regresarse el tutor, este ya tenía una idea del papel de su estudiante en el marco de la estancia académica haciendo más fluido el trabajo de investigación de su tutorando. Finalmente también se aprecia el triángulo académico constituido por el estudiante, el tutor y la tutora asignada durante la estancia. Así, son estos los elementos que permiten que el alumno no se sienta en una especie de naufragio contextual-conceptual en un entorno académico ajeno al propio.

La tutoría, en este caso, se sucede como una experiencia que marcó al sujeto ya que la misma formó parte activa de la estancia académica. Así, con una lectura más amplia de las palabras pronunciadas por el actor, queda claro cómo el tutor toma el papel de guía académico fortaleciendo un lazo formativo que trasciende la categorización académica del sujeto y que deja una impronta de su esencia en la formación del estudiante.

- **La autonomía del tutorado como alimento de la formación académica.**

El primer estudiante de Maestría entrevistado hace una importante aportación hacia lo que la tutoría como posibilidad, permite en la formación académica en el marco de las estancias académicas internacionales:

“De hecho mi tutor que ahorita también ha sido... es mi tutor dentro del Doctorado, pues una persona muy joven... este, pero no que es joven, es una persona que no quiere decir que no esté preparada, es un tipo súper preparado que te da esa autonomía para que tú hagas cosas. Lo que también es algo que me agrado bastante de él, que no es de esos tutores que te quieren imponer, él te deja hacer... él te deja hacer y si te equivocas, él te lo dice, pero te lo va a decir de una manera que no... que no te dé la respuesta... que trates de buscarla por ti mismo... o te dice de una manera que no te sientas mal, sino que tu sigas en ese camino de búsqueda.”  
(EM1H).

La autonomía en el proceso de tutoría también juega un rol importante en la formación académica de los estudiantes, ya que es esta posibilidad de ser autónomo la que permite que el estudiante tome decisiones tan importantes como la de realizar una estancia en el extranjero que permita profundizar en el objeto de estudio por un lado y en la elección del rumbo de la investigación por otro. En la anterior experiencia relatada se subraya la importancia que esto tiene cuando se expresa que el tutor “no es de esos tutores que te quieren imponer, él te deja hacer... él te deja hacer y si te equivocas, él te lo dice” dejando así que el estudiante se haga responsable de su propia formación académica, sin que esto implique dejarlo solo. Las decisiones como la de ir a estudiar fuera del país, son decisiones que traerán mayores beneficios a la formación, cuando estas no son impuestas desde fuera del sujeto.

Así, la autonomía como parte del proceso de tutoría, permite que el tutorado construya desde sus propios referentes, lo que no significa poca cosas ya que la investigación (tarea académica que el Programa de Posgrado en Pedagogía demanda en el ámbito universitario), se alimenta de la construcción teórica que se

produce a partir de la crisis del edificio cognitivo que se trae previamente, y para que ello ocurra, el estudiante debe de tomar decisiones teóricas y cognitivas propias. Entre ellas, el realizar una estancia académica es una que impactará de lleno la formación de los estudiantes. Es una decisión de vida que implica una abertura al mundo y aun nuevo contexto, que si es bien aprovechado, alimentará la formación en el sentido más amplio de la palabra y contribuirá como posibilidad a salir del ensimismamiento cognitivo y refrescar la construcción de la investigación.

- **La tutoría como puente para la realización de las estancias académicas.**

La decisión de la realización de una práctica de gran importancia para la formación académica de un estudiante de posgrado como lo es una estancia académica, debe ser hecha en conjunto con el tutor, de ahí la importancia que éste juega en este marco, pero siempre donde el alumno es el que en última instancia opta por la realización de aquella. Ésta (la estancia académica internacional) no debe ser impuesta por el tutor sino un trabajo en conjunto, no actuando de una manera tradicional “donde el alumno deba seguir la trayectoria establecida por el tutor como un sujeto sometido a los designios y perspectivas de aquél” (Ducoing, 2009). En esta misma linealidad se presenta la siguiente experiencia:

“... mi tutora en el Doctorado que es la Doctora Ana María Salmerón, forma parte de un grupo internacional de educación y ciudadanía. Entonces, como parte de ese grupo internacional, me preguntó... me comentó acerca de una convocatoria de carácter internacional que se estaba haciendo cuando yo iba en el tercer semestre, iba a empezar el tercer semestre (si es que no estoy mal), y este... me dijo que si me interesaba, y yo le dije que sí. Entonces ya me contactó con el que posteriormente fue mi tutor. Me dijo que si lo intentábamos, le dije que sí. Lo intentamos, ¿qué implicó eso?, trabajar por un periodo de por lo menos dos o tres meses en la elaboración de mi proyecto.” (ED1H).

El apoyo tutorial se vuelve fundamental para la realización de una estancia académica internacional. En esta experiencia es el propio tutor quien describe la posibilidad de realización de la estancia, sin obligar al estudiante. Así el estudiante no se encuentra solo cuando desarrolla el proyecto de investigación para la IES extranjera, sino que el tutor se compromete en esta posibilidad de formación. La tutoría entonces se convierte en un puente para esta práctica y en un vehículo de acompañamiento en la experiencia internacional.

### **5.1.3 Categoría de relación estudiante-conocimiento.**

Como sujetos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, tenemos una manera de acercarnos al conocimiento que nos es propia y que está determinada por la formación académica que hemos tenido a lo largo de nuestra trayectoria en el sistema educativo. Aunado a lo anterior, las instituciones juegan un papel fundamental en esta forma de concebir el conocimiento ya que estas son el vehículo que permite el acercarse a él. Empero, cada uno de los sujetos que hemos estado inmersos en esta dinámica creamos maneras de acercarnos y de construir conexiones conceptuales, mismas que funcionan de manera ordenada dentro de un contexto que nos es familiar y que está arraigado en la cultura académica conocida hasta el momento. En este orden de ideas, cuando nos encontramos en otro contexto académico, este nos obliga a formular una manera diferente de acercarnos al conocimiento y a reconocer que el mismo se construye de maneras infinitas, que la nuestra es solo una de ellas.

En este orden de ideas, las estancias académicas posibilitan el encuentro con otras formas de concebir el conocimiento, desde el momento mismo en el cual el contexto académico es diferente, los contenidos y la forma de abordarlo, también se modifican, siendo diferentes a los conceptualizados con anterioridad, lo que provoca un engrosamiento de la formación académica en el sentido más positivo de la palabra.

- **Ampliación del horizonte académico.**

La experiencia con el acercamiento al conocimiento en el marco de las estancias académicas internacionales, se antoja un fenómeno polisémico para los actores que forman parte de la práctica. Cada uno de ellos exponiendo su experiencia de una manera diversa, pero permitiendo con una lectura observar que el conocimiento y su manera de concebirlo ya no es el mismo que antes de llevar a cabo esta práctica. Tal es el caso de la siguiente experiencia formativa:

“... yo creo que creces, bueno, crecí académicamente y en algunas teorías que yo no conocía... obviamente en el lenguaje... de hecho cuando yo llegué aquí... después de hacer esa experiencia... mi nivel de inglés me parece que subió bastante. ¿Por qué?, porque tu oído se va...afinando y ya muchas de las palabras que no entendías en otros idiomas, pues las vas entendiendo más. Entonces sí, sí, y es en cuestión formación académica, también estar en contacto con otras formas de pensar, con otras formas de ver la pedagogía, la educación, las políticas que se están... este, pues... [*¿Implementando?*]... sí, en todos los ámbitos, te da bastante crecimiento, porque no solamente veía periódicos que hablaban de pedagogía, sino también los sociales, los económicos y entiendes muchísimas cosas”. (EM1H).

Se observa que la formación académica se ha robustecido gracias a la experiencia internacional. El entrar en contacto con otro tipo de teorías desconocidas hasta el momento permitió que el estudiante dentro del contexto de la internacionalización concibiera el conocimiento de manera diferente a como lo conceptualizaba antes. Por otra parte, la lengua también jugó un papel importante ya que al hacer uso de un idioma diferente al propio no solo se abre la puerta a un medio de comunicación con los otros sino que esto implica una apertura conceptual que rompe con las estructuras previamente organizadas permitiendo así la apertura a otras visiones de mundo (Chomsky, 2002).

La apertura conceptual no solo se dio de manera cerrada a la Pedagogía como disciplina sino que esta se vio enriquecida por otras disciplinas más, cuando el

estudiante menciona que “no solamente veía periódicos que hablaban de pedagogía, sino también los sociales, los económicos y entiendes muchísimas cosas”. La práctica de la internacionalización en su forma de estancia académica permitió en este caso una ampliación del horizonte académico, beneficiando la formación del estudiante como poseedor de nuevos conocimientos sociales.

- **Construcción del conocimiento desde otras miradas.**

El conocimiento se crea por una serie de asociaciones culturales donde los otros tienen un papel protagónico, en este caso particular, donde se habla de conocimiento vinculado a la academia, los actores de la cultura universitaria (estudiantes y profesores de manera primordial) jugaron un rol de suma importancia en dicho proceso constructivo:

“... por ejemplo aquí se hacen los coloquios, creo que hay de Maestría y obviamente hay de Doctorado, allá los hacemos interdisciplinariamente, como el programa es un programa de estudios avanzados en humanidades entonces yo presenté por ejemplo ante filósofos políticos, había gente que estaba estudiando historia del arte. Entonces, este... por lo menos cinco disciplinas distintas. Y eso es enriquecedor a todas luces, tienes otras referencias, otras metodologías, otros objetos... o sea en ese sentido sí es muchísimo más rico, incluso estudiantes extranjeros, que bueno también en la UNAM los hay, o sea, también allá hay estudiantes extranjeros, mucha penetración marroquí, hay franceses, hay ingleses, o sea hay gente de todos lados.” (ED1H).

La institución de pertenencia permite tener un referente de la manera en que se concibe el conocimiento personalmente y en comunidad. Es decir, se tiene una manera personal de concebirlo, estructuras mentales mediante las cuales se da el acercamiento a él de una manera más sencilla, empero aquellos conocimientos propios de la academia han sido definidos de manera conjunta como aquellos necesarios para la actuación social y es por ello que las instituciones los poseen

como marcas. A partir de las marcas de referencia de la institución de origen, el estudiante logró apreciar las de la Universidad de Málaga como diferentes debido a que la forma de llevar a cabo los procesos académicos también son diversos como es el caso de la comparación de la forma de evaluación de los avances académicos; los comités o coloquios respectivamente. Concebir el conocimiento de manera diferente, haciendo las cosas de manera diferente es lo que permite que este (el conocimiento) pueda desarrollarse en direcciones diversas. Una de las principales formas entonces de solucionar los problemas es dejando de concebirlos con la misma estructura y de abordarlos de forma inconmensurable, entendido esto desde Kuhn (2013). Así, la estancia académica permitió que el estudiante se beneficiara de “otras miradas, otras metodologías, otros objetos, otras referencias”, brindadas por colegas de otras disciplinas diferentes a la pedagógica. En sus propias palabras esto fue benéfico para él “a todas luces”.

- **La lengua como ampliación de los límites sensoriales.**

La experiencia de formación del estudiante de Maestría que estudio como licenciatura Enseñanza de Inglés, se muestra interesante dado que, permite observar la gran importancia que tienen los otros internacionales en la constitución de su conocimiento y enriquecimiento académico:

“Pues entender... la vida en Inglaterra, entender su cultura, entender la lengua, porque muchas cosas de la lengua están relacionadas a la cultura y no entiendes hasta que lo vives, ¿no? Entonces eso es algo importante, me ayudó mucho. Mejoré mi idioma, aprendí otras técnicas en enseñanza de idiomas, vi cómo daban ellos clases, lo que debía, lo que no debía de hacer”. (EM2H).

Dado que el estudiante proviene de la licenciatura en Enseñanza del Inglés, el lenguaje tiene un papel primordial en su formación académica y por tanto en la manera en la que él mismo construye su conocimiento. Así, el estar en Inglaterra, un país de habla inglesa, permitió la práctica y fortalecimiento de su lengua de



estudio. Aunado a ello, y gracias a la estancia, el estudiante logró comprender que los idiomas no solo son conceptos vacíos que nombran a las cosas sino que estos se encuentran cargados de una gran cantidad de signos, símbolos y significados para una cultura. La cultura y la lengua son dos conceptos que van ligados de tal manera que se van creando y recreando de manera continua. No se podría pensar a la lengua sin pensar las costumbres, la historia, la cultura y la manera de relacionar que existe en el lugar en el cual se habla dicha lengua haciendo alusión a lo que Pozzo y Soloviev (2011) denominan como la “impronta cultural en la evolución de la lengua”.

Por otro lado, el observar cómo se daban clases de inglés directamente en Inglaterra dio pauta para que el estudiante se acercara a otra manera de ejercer la docencia, de tener otros referentes que permitieran ensanchar su experiencia para compartir la lengua inglesa, siendo con ello más consiente de los errores que un profesor de Inglés puede cometer y cuáles son también los aciertos y las formas de acercamiento a los alumnos que pueden funcionar, claro, desde la óptica inglesa, pero aun así esto alimenta las estructuras de construcción del conocimiento.

- **La cultura como andamio para la construcción del conocimiento.**

Por su parte, respecto al encuentro con el conocimiento, la estudiante de Doctorado comparte que:

“Definitivamente las materias que llevé allá, a lo mejor las hubiera podido llevar aquí, porque aquí estaba pensando en tomar algunos en la Facultad de Ciencias Políticas, pero bueno, ya que las tomé allá fue muy interesante, sobre todo lo de estudios socioculturales, pues porque mis compañeros eran de todas parte del mundo, sobre todo chinos y tailandeses y bueno, algunos ingleses, algunos... y eso pues le dio otra riqueza”. (ED2M).

El conocimiento puede construirse desde diferentes referentes, entre los cuales están los nacionales y los internacionales. Fue su elección tomarlo desde el fenómeno de la internacionalización, lo que en sus palabras “le dio otra riqueza”.

Encontrarse en un salón de clases con personas de diferentes partes del mundo innegablemente va a permitir que el conocimiento se construya no desde un solo referente (el nacional), sino que cada una de las culturas tiene su forma particular de hacerlo y estar en contacto con éstas dentro de un espacio áulico, permite que se observe que el conocimiento también es cultura, la forma en la que nos acercamos a él lo es, incluso la respuesta u objetivo del mismo no escapan al factor cultural. La construcción en conjunto con los otros (internacionales) entonces, permitió lograr una ampliación de su formación académica.

#### **5.1.4 Categoría de tensiones académicas.**

La palabra tensión hace referencia a un estiramiento, a soportar una fuerza contraria, lo que hace que el concepto en sí tenga una connotación negativa entendida desde lo social. Así, los propios estudiantes conceptualizaron como tensiones aquellos momentos que fueron complicados para ellos ya que siempre que se preguntó acerca de cuáles eran las tensiones, el primer referente que surgía por parte de ellos era un problema complicado para resolver o alguna situación difícil en la que se encontraron.

De acuerdo con la anterior, los momentos tensos aparecen como situaciones desagradables que sería mejor evitar para tener una estancia internacional más placentera. Sin embargo, es precisamente cuando estos no se suprimen y no se evaden dichas situaciones, que la formación tiene lugar. En esta linealidad, las estancias académicas internacionales aparecen como un fenómeno que se antoja abierto al encuentro con tensiones de diferente tipo, desde aquellas que rompen con nuestros paradigmas más simples (como el caso de los utensilios para comer), como aquellas que lo hacen con nuestras convicciones más profundas (como el caso de la concepción de lo que es lo políticamente correcto de aquello que no lo es) permitiendo con ello el crecimiento de los estudiantes en diferentes aristas. Entonces, con respeto a esto, las tensiones de índole académico pueden permitir el

ensanchamiento de la formación de la misma índole de los alumnos, que optan por la práctica ya mencionada.

Las tensiones académicas implican la posibilidad de derrumbar los muros de seguridad académica a cambio de la construcción de unos nuevos que permiten la adecuación de nuevos paradigmas conceptuales, permiten hacerse más consciente de cómo y qué se aprende, a cuestionar más aquellos absolutos académicos con los que se va creciendo. La academia se comporta como un dogma que no se cuestiona porque no hay razón para hacerlo siempre y cuando pueda resolver las situaciones problemáticas que se presentan cognitivamente. Cuando uno entra en tensión con estos dogmas es porque o ya no responden a las necesidades académicas que se tienen o porque se ha conocido una nueva imagen que resuelve los problemas. Sin embargo, y gracias a la tensión académica generada, este segundo caso permite observar que el dogma académico solo era una manera de concebir al mundo.

En este orden de ideas, los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía, comparten en sus experiencias la importancia que estos momentos tensos, que en una primera apreciación sería conveniente evitar, tuvieron para con su formación.

- **Apropiación de nuevos referentes teóricos.**

El doctorante que realiza la estancia en España comparte su experiencia acerca de las tensiones académicas que encontró en su transcurso por la Universidad de Málaga y la manera en la que aportaron a su formación de la misma índole:

“... es una cuestión distinta, muy interesante (después ya te resulta interesante), pero de inicio te resulta distinta, pues si te resulta muy interesante porque sus referentes son otros, sobre todo en términos de autores (y eso a mí me gusta mucho porque siempre me ha gustado aprender), entonces ese es el primer ángulo, el ángulo de lo académico. Te relacionas con otro ámbito académico y primero lo reconoces y después ya te tratas de adaptar, de integrar, de una forma distinta.” (ED1H).

El encontrarse en una IES internacional hizo que el alumno se encontrara con referentes teóricos diferentes a aquellos con los que se sentía familiarizado. Empero, la actitud positiva que tuvo para acercarse a ellos y apropiarse las nuevas visiones de mundo teóricas es algo importante a destacar. Así, dicha apropiación se dio mediante un abordaje formativo, donde en un primer momento reconoció como diferentes las teorías para posteriormente integrarlas a su estructura cognitiva ampliando sus concepciones teóricas y por ende su formación académica. Las tensiones académicas en el contexto de la estancia en la Universidad de Málaga permitieron que las nuevas teorías se integraran de “una forma distinta”, que lo tocarán de manera diferente para recrearse junto con ellas y desembocar en un ser con nuevas herramientas teóricas.

- **La crisis del lenguaje informático.**

La tensiones durante la práctica de la internacionalización, pueden verse en diferentes factores académicos que juegan un rol coprotagonista con las actividades universitarias, o bien ya sea con un papel de complementación que intente facilitar el acercamiento de los estudiantes al conocimiento. Un ejemplo de ello viene con la experiencia de la estudiante de Doctorado durante su estancia en la Universidad de Southampton:

“Bueno, en ese entonces (fue hace cinco años), y como que no se usaba tanto dejar las tareas en plataforma y todo, y allá sí, o sea, pues tu recibes tus trabajos y tus calificaciones por internet y pues eso fue un cambio. Creo que ahora ya están más actualizados acá, y se trabaja más fácil. Pero, cuando yo fui, no me había tocado que fuera tan estricto eso, no puedes casi ni hablar con el maestro sino que todo tienes que ver tus observaciones en el internet.” (ED2M).

La tensión experimentada por parte de la doctorante se dio con una estructura complementaria de la formación académica de manera presencial en las aulas. México a diferencia de los países de la Unión Europea y en particular de Inglaterra,

había avanzado de forma lenta en lo que a la cuestión de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación corresponde. Teniendo esto presente se puede mencionar que la ruptura de paradigma para la estudiante fue grande, ya que sumergirse en el uso de las tecnologías y de las plataformas online, implicó un cambio estructural de su formación académica, de cómo se hacían las cosas en la FES Aragón a cómo se hacían en Southampton. Esto condujo a un momento de crisis que conllevó al descubrimiento de una nueva estructura lingüística; el lenguaje informático. Empero este cambio en la manera de llevar un seminario acrecentó las “competencias” académicas buscadas en la actualidad precisamente por la declaración hecha en el país donde se encontraba haciendo su estancia. En este tenor, la Declaración de Londres (2007) menciona que: “El uso de herramientas, materiales o metodologías basadas en TIC pueden favorecer la implementación de nuevos modelos docentes en el aula, debido a que el tratamiento de la información que realizan las TIC auspician modelos de Enseñanza-Aprendizaje significativos para el alumno apoyándolo en el fortalecimiento de nuevas competencias”. Así, el encontrarnos realizando estudios de posgrado en un país diferente al nuestro, con estructuras académicas diversas nos permite un acercamiento a un referente diferente desde el cuál es posible concebir que “todo es pero podría ser de otra manera como posibilidad de lo humano” (Cruz, 2006).

- **Ruptura de las construcciones conceptuales.**

Una de las tensiones más complejas que se pueden presentar en los estudiantes de posgrado que van a realizar una estancia al extranjero con objeto de alimentar sus objetos de estudio o de realizar la recolección del dato empírico, es el descubrir que la situación que desean estudiar no es cómo la habían conceptualizado a la distancia, desde México en este caso:

“... déjame decirte que allá que muchos alumnos de posgrado no son de la Facultad de Educación, sino que vienen de otros estados para tomar clase. Entonces, pues ya muchos ya no estaban, y dije “chispas, ahora ¿qué hago?, tengo un problema bastante fuerte, ¿ahora qué hago con una investigación

que tengo que hacer una estancia, que tengo que presentar resultados, donde tengo que seguir un plan de trabajo? y ya no había absolutamente nada, nada, nada”. (EM1H).

Cuando hablamos de la situación académica o de la forma de hacer las cosas en otros países desde la nuestra propia, hablamos desde una percepción incompleta de los acontecimientos escolares. Es cierto, tenemos la posibilidad de realizar una investigación desde la lectura, desde las teorías, empero la verdadera manera en la que podremos hablar de forma mucho más clara de la situación es a partir de la estadía académica en ese país o en ese contexto del cual se habla.

En la experiencia generosamente compartida por el estudiante de maestría, se puede apreciar que este, llevaba ya todo un avance considerable de la investigación y herramientas estructuradas para la aplicación y comprobación de sus supuestos. La tensión ocurrió cuando estas construcciones conceptuales no funcionaron así como éste esperaba, debido a que el diseño de los seminarios en la IES que lo acogió era de forma diferente a su homóloga del Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón. La estructura lista para la aplicación construida por el estudiante, se encontraba ordenada de acuerdo a los referentes nacionales que había investigado, sin embargo la realidad internacional varía cuando uno se encuentra sumergido en el contexto mismo que está investigando. Es precisamente ahí donde se encuentra la riqueza de realizar una investigación de este tipo, de índole internacional, que uno rompe con los paradigmas que una investigación convencional a nivel nacional representa. Una mirada bajo el signo de la internacionalización permite observar de manera más amplia los problemas, acercándose más al objeto de estudio, lo que obligó al estudiante a hacer un reajuste en su investigación y a reconceptualizar un trabajo que posteriormente se convertiría en una gran tesis. La tensión apareció entonces como la oportunidad para mejorar y aportar a su trabajo de investigación.

## **5.2 Eje de análisis de formación personal-cultural.**

El segundo eje de análisis del presente trabajo de investigación se compone de dos conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. Se ha decidido por el título personal-cultural debido a que tanto la formación personal de los sujetos depende de la cultura como esta a su vez necesita de los sujetos y de su formación para poder darse. Así podría decirse que se trata de una relación dialéctica que solo puede ser separada para casos de estudio.

Este eje se entiende desde la perspectiva de formación de Gadamer (1995), aquella que usa el concepto alemán de “Bildung”, el cuál conceptualiza al “otro”, a todo aquello que se encuentra fuera de mí, como el vehículo por el cual se dará mi formación. En este orden de ideas, el otro aparece como la cultura, no solo la presente sino aquella que sido heredada y aquella que será el devenir mismo de la humanidad como especie. El yo, el sujeto singular, no puede formarse sin este vehículo, dado que no tendría un referente por medio del cual hacerlo. Para el pensador alemán, el sujeto (al contrario de Ferry) es quien toma el papel protagónico en su proceso de formación, ya que mediante la lectura de mundo que este hace con referencia a su historia, cultura e ideología, empezará a moldearse a sí mismo. Ya Gadamer (1995) lo mencionaba en sus escritos sobre hermenéutica donde: “se constata entonces que detrás del concepto de intersubjetividad se encuentra inequívocamente el de subjetividad. Es más: se puede decir que el concepto de intersubjetividad resulta únicamente comprensible en la medida en que tratamos previamente el concepto de subjetividad y de sujeto y el papel que desempeña en la filosofía fenomenológica (pp. 12-13)”.

De esta forma el sujeto estará condenado a formarse durante toda su vida, reconstruyéndose cada vez con cada nueva experiencia brindada por el encuentro con los otros (Meneses, 2000), con todo aquello que sobre pasa al propio sujeto. Las tensiones y las crisis serán vehículo para que esto pueda ser llevado a cabo.

Así, el presente apartado intenta traer a colación las experiencias que los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía tuvieron con la cultura

extranjera en el orden de su formación personal. Los testimonios refieren al reconocimiento de su identidad nacional, a su encuentro con la multiculturalidad, al reencuentro consigo mismos y a las tensiones culturales experimentadas en el marco de las estancias académicas internacionales de las cuales formaron parte todos ellos, aspectos que los trascendieron dejando una impronta en su formación personal, un nuevo referente desde el cual a partir de ese momento pudieron mirar la situaciones de su vida cotidiana.

### **5.2.1 Categoría de reconocimiento de la identidad nacional.**

La identidad es un constructo que se da de manera personal. Uno tiene una identidad que ha ido construyendo a través de su devenir en la existencia y el encuentro con los “otros”. Sin embargo ese constructo identitario necesita de referentes culturales que le den un sentido, una dirección. Al respecto Mercado y Hernández (2010) mencionan que: “La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos (p. 231)”.

Lo anterior viene a colación debido a que la nacionalidad se tornó un referente identitario de gran importancia durante la experiencia de formación de los estudiantes de posgrado de la FES Aragón en una IES extranjera. La nacionalidad entonces, jugó el papel de ser el grupo primordial desde el cual poder mirar cada una de las experiencias culturales que impactaron de lleno su formación, reconociéndose, los estudiantes, en el proceso como ajenos en un primer momento y posteriormente como parte de un grupo extranjero al incorporar elementos de una nueva cultura a su formación.



- **La representación identitaria.**

La identidad nacional aparece como un estigma que acompañó en transcurrir de la estancia del estudiante de doctorado, quien comparte la siguiente experiencia:

“... empiezas a hacer comparaciones, en algunos nos va mal, pero en otros nos va bien, eso que te decía. También por ejemplo tenemos sitios que, súper bonitos en México. Tenemos un gran país, un gran, gran país de verdad, no sabemos a veces lo que tenemos. Pues también, sin que suene muy chovinista, vas representando también a tu país, o sea, vas y haces ahí el “oso” del mundo “pues, ¿de dónde era?”, “no, pues que de México”, “no, pues que de la UNAM”, “no, pues que...” No, no, no, o sea, uno debe ir con la idea de que tiene una responsabilidad importante, de que lo que hacemos tiene su valía y que en México también las cosas son buenas y se hacen bien. Eso también, la calidez es un factor importante propio del mexicano y es un factor que no se encuentra allá.” (ED1H).

La identidad nacional es capaz de despertar diversos sentimientos en los individuos, no solo es algo que refiere sino algo que puede palpase. En nombre de la nacionalidad se han cometido los actos más heroicos y más abominables de la historia de la humanidad. En el caso del estudiante de doctorado, ser mexicano es un orgullo, la nacionalidad se encuentra tatuada en su formación personal y es el lugar desde donde habla cuando hace el balance de las cosas que España tiene como nación y las que tiene México. Para él es importante el papel que se realiza en el extranjero porque no solo se va representado a él sino que va con toda esa carga identitaria que se ha abordado antes. Se mencionan como trascendentales al país, a los mexicanos y la UNAM, como los grandes grupos a los que se inserta y de los cuales se siente parte. Así, desde su voz se muestra la importancia que tiene el ser mexicano, el pertenecer “este gran país” que tiene “tantas cosas” que sirven como soporte cuando uno se encuentra lejos de casa. Aunado a esto, la calidez propia de nuestra cultura es un elemento importante a destacar, una particularidad que se puede encontrar en México y por lo menos no en España o no en la misma

medida que en nuestro país. Es gracias a estas comparaciones para bien o para mal que la formación personal en el extranjero puede engrosarse.

- **Cultura traspolada a la formación.**

Por su parte el estudiante de Doctorado que realizó su estancia en Inglaterra comparte que:

“Tenemos muchas ventajas, somos muy queridos en Inglaterra. Muchos mexicanos que van... son bien vistos los mexicanos, porque todos los que van, van a estudiar... Entonces gente trabajadora y todo... entonces eso es bonito. (EM2H).

En este caso en particular puede palpase que el propio estudiante ha acrecentado su sentido de identidad, cuando el mismo menciona que los “mexicanos somos muy queridos allá” se muestra que ha traspolado parte de la cultura inglesa a su formación sintiéndose parte no solo de México sino también de Inglaterra ya que de acuerdo con Mercado y Hernández (2010): “En el contexto social moderno, los sujetos se identifican con los diversos grupos a los que están adscritos, en la medida que encuentren en ellos formas de participación, donde reafirman continuamente su pertenencia y diferencias con los otros (p.10)”. Hablar en este punto de una homogeneización identitaria sería algo arriesgado, más bien el reconocimiento de la identidad mexicana y las diferencias y distinciones con la inglesa permitieron que el estudiante sin sentirse parte total del grupo inglés, se sienta cobijado por el mismo porque en su formación, la cultura inglesa ya ha entrado.

- **Rasgos culturales en comunión.**

La identidad nacional como posibilidad se presenta de diferentes maneras. Por ejemplo, el caso del estudiante que realizó su estancia en Brasil se torna interesante debido a la similitud cultural que el mismo logró observar en ambos países:

“Y si me dices que si extrañé la Ciudad de México; cómo te puedo decir que no, yo creo que eso es algo que te podría decir que no, que no extrañé y que a mí me gusto... no es que no me gustara, sino que es de esas grandes similitudes que había con la Ciudad de México. Como Sao Paulo y la Ciudad de México son ciudades enormes, ¿cuál es la diferencia?, que mientras la Ciudad de México crece... a la periferia, Sao Paulo crece hacía arriba. Hay edificios altísimos, este, mucha gente vive ahí con... en departamentos muy pequeños y muy caros... pero el tráfico era como de dos horas, o sea... parecido a Ciudad de México, las culturas son muy similares”. (EM1H).

La similitud siempre viene acompañada por la percepción, es decir que percibimos cosas similares porque nuestra formación permite que esto sea así. En este tenor la similitud que el estudiante percibió entre las dos culturas puede obedecer a dos razones principales. La primera viene determinada debido a que los pueblos latinoamericanos poseemos muchos rasgos históricos y culturales en común (Galeano, 2004), mientras que la segunda es más de orden personal y hace alusión a que su formación e identidad nacional se encuentran más abiertas al encuentro con la diferencia, en este caso con la diferencia cultural.

### **5.2.2 Categoría de multiculturalidad.**

La globalización vino acompañada con diversos fenómenos sociales, entre los cuales uno que destaca es la migración de los sujetos hacía otros países diferentes a los de origen en búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo social. Así, con el paso del tiempo, las migraciones comenzaron a volverse más y más numerosas, cada vez mayores conglomerados de personas abandonaban su nación de origen por diversas razones (Žižek, 2018), mismas que al no ser el tema central, no se abordarán en este apartado. Sin embargo un grupo importante incluido dentro de esos conglomerados migrantes es el de los estudiantes, mismos que han ocupado un lugar importante dentro del sistema educativo y de forma más particular el nivel de posgrado.

En este rubro, Europa es un continente que ha visto modificada su dinámica debido a la presencia de personas migrantes, lo cual ha hecho que su educación voltee la mirada hacia la educación en la multiculturalidad y las características que esta posee tanto para los alumnos nacionales como para aquellos que podrían ser catalogados como internacionales.

A pesar de que México no es una nación que se vea tocada por la migración en la misma medida que Europa, sí basa su sistema en la multiculturalidad, pero más en aquella que es para los diversos pueblos indígenas, no para estudiantes que vienen del extranjero. La multiculturalidad en México se vuelca entonces hacia su interior dejando de lado un poco su exterior.

De esta manera este tema surge por la importancia que posee la multiculturalidad para con los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM pertenecientes a la FES Aragón, ya que al realizar la práctica de la estancia académica internacional, los estudiantes se verán inmersos en dinámicas culturales diversas a las suyas, entrando en contacto no solo con sujetos culturalmente pertenecientes a los países que los acogen sino que en su trayectoria formativa-experiencial, encontrarán sujetos que al igual que ellos pertenecen a otras dinámicas culturales diferentes a aquellas del país de recepción. Gracias a ello, la formación de los estudiantes se vería tocada por diversos matices multiculturales, mismos que podrían “desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división (Muñoz, 1998; p.127)”.

En este orden de ideas, se presentan algunos extractos evocados de las experiencias formativas que los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía tuvieron como participantes del fenómeno de la internacionalización en su arista de estancias académicas internacionales.

- **La superposición de la latinidad.**

Las estancias académicas permiten un sinnúmero de relaciones personales, entre ellas, una de las que destaca más es aquella alimentada por los lazos de amistad, como aquello que puede observarse en el caso del estudiante de Doctorado, cuando menciona que:

“Ahora, en mi experiencia personal, yo tuve muchos amigos, pero curiosamente latinoamericanos en su mayoría. O sea, hacíamos la liga de los latinos allá, éramos peruanos, colombianos, chilenos, mexicanos y con gente por ejemplo coreana curiosamente, o sea, más bien los que nos aglutinábamos éramos los extranjeros... sí teníamos nuestras referencias con españoles que nos invitaban y todo, pero así como que entre los latinos nos entendemos de un modo distinto y particularmente los sudamericanos con respecto a nosotros, tienen mucha referencia de la cultura mexicana, mucha, mucha, más de la que nosotros pensaríamos. O sea, como que tenemos otro tipo de sensibilidad. Lo que yo te decía, estamos esperando allá como que... como que nos arropen... no nos tratan mal, a mí no me trataron mal, de ningún modo mal, pero, no es como aquí que todo el tiempo están... y en cambio allá cuando nos juntábamos entre latinoamericanos, sentíamos este calor, esta cercanía”. (ED1H).

Algo importante a destacar es la amistad que creció primeramente con aquellas personas que eran latinoamericanas ya que el propio estudiante lo llama de manera curiosa como la “liga de los latinos”, lo cual podría darse por dos razones principales. La primera obedece a la ya mencionada similitud entre los países de Latinoamérica, quienes hemos pasado por situaciones históricas y culturales similares, desde la manera en que fuimos conquistados, pasando por las independencias de la mano colonialista, las revoluciones internas por el control político y económico, las dictaduras y el nivel de desarrollo (Galeano, 2004). En la misma línea, la lengua también juega un papel importante en el sentimiento de pertenencia a la comunidad Latina, ya que es la misma para la gran mayoría de los países latinos a excepción de Brasil (que habla portugués, que aun así también tiene como raíz al latín)

permitiendo una sentimiento de integración que rebasa a la nacionalidad cuando uno se encuentra fuera del país. La multiculturalidad se da en el momento en que uno no es que deje de ser mexicano, sino que a esa identidad cultural se le superpone otra; la concepción de ser latino y por tanto abrirse con los prójimos latinos.

La segunda posición obedece a que la sensación de sentirse como visitante en una IES que se encuentra en el extranjero, puede unir a quienes no forman parte de ella, es decir que los extranjeros se sienten unidos por una especie de sentimiento mutuo. Esto se veía reflejado cuando el estudiante menciona que incluso un compañero coreano se les había unido como parte de la ya mencionada “liga de los latinos”. Importante es decir que no es que una de estas razones surja de manera unívoca sino que son las posibilidades que existieron en el espectro formativo del estudiante en el contexto multicultural.

Finalmente otro punto importante que se menciona en la experiencia es el sentimiento de calidez característico no solo de México sino de Latinoamérica. Este mismo sentimiento surgió de manera fuerte como para unir a quienes están habituados a sentirlo y expresarlo.

- **La amistad como producto de la apertura cultural.**

Los encuentros multiculturales se juegan en cada una de las facetas del ser humano cuando este se encuentra en un país extranjero. Estos pueden dejar una huella que será recordada toda la vida en situaciones tan diversas como lo puede ser un encuentro casual o el compartir el mismo salón de clases como en el ejemplo siguiente:

“...cuando estaba haciendo mi curso para extranjeros para aprender portugués, ahí conviví, yo creo que fue a donde conviví con más gente de otros países porque había, ahora sí como el chiste, había un japonés, había una peruana, había como tres colombianos, un alemán... y la maestra que era... de Brasil. Una maestra muy joven... que estaba haciendo su Maestría,

que ya tenía... bueno, ya tenía ya varios artículos escritos... Y se convirtió en un curso de portugués más cultural que otra cosa... sí, de hecho era muy bueno. Ahí, bueno, conocí muchísimas personas y te das cuenta, que cada país tiene como su personalidad... Y también te das cuenta, que a veces los prototipos... estigmas que nosotros nos hacemos te cambian porque pues, uno piensa que los japoneses son serios y no. De hecho... a lo mejor lo eche a perder porque se juntaba mucho conmigo, y hacíamos bromas, y muy, o sea, muy bien, también... era todo lo contrario a lo que es un japonés, de hecho me caía muy bien mi amigo Masahiro, aún tenemos contacto por el facebook... y sí, era muy... un chavo muy, pues, era muy joven, estaba haciendo una estancia para Licenciatura (él es sociólogo)". (EM1H).

La manera en que el alumno realizó el curso para el aprendizaje del portugués como lengua extranjera, rompió los esquemas preestablecidos acerca de cómo se lleva a cabo una clase de manera tradicional en México. Estando en la estancia académica pudo compartir el salón de clases con compañeros de diversas nacionalidades. A pesar de que llevo un curso de lengua y no un seminario propiamente dicho, el alumno pudo observar las diferentes características culturales de sus compañeros. Lo anterior se logra observar cuando él mismo hace referencia a los prototipos, a los estigmas que tenemos acerca de las personas de otros países, estereotipos que quedan desmentidos cuando entramos en contacto con ellos. Cuando esta ruptura ocurre, se posibilita el abrirnos a nuevas concepciones de cultura y logramos alimentarnos de las mismas como fue el caso del estudiante de Maestría que incluso logró una amistad con un compañero japonés que pareciera no tener en común nada con la cultura mexicana. La apertura cultural mostrada por el estudiante devino en una amistad que marco su experiencia formativa en la estancia académica en Brasil.

- **La comprensión de la construcción del paradigma de la lengua inglesa.**

La multiculturalidad que trae consigo el fenómeno de la estancia académica, permite no solo la apropiación de factores culturales diferentes a los nacionales sino que también permite observar características de la cultura propia al verlos desde la óptica de una mexicana:

“... entonces, la riqueza que te da conocer un país, no se puede quedar... tú encerrado, y no me voy a gastar el dinero en otra cosa más que esto, ¿es que no!, es que ir a conocer el palacio de Buckingham y como viven ahí te habla mucho de la cultura en la que estas metido. Y cuando tú vas a leer los textos escritos por ellos lo vas a poder entender desde su mirada, ¿no?, de cómo idolatran a la reina, eso es algo que a mí me súper sorprendió. O sea no lo podía creer, que gente tan progresista en casi todo idolatre a la reina como si fuera hija de Dios, o sea que realmente creen que tiene un poder divino, bueno ¿en qué cabeza cabe? Los franceses por ejemplo se burlan de los ingleses tremendamente por eso, por creer todavía en la monarquía. Y sí, cuando uno ya lo ve de cerca, que realmente se le hincan así [hace un pequeño gesto como se hincara] porque creen que es... pues la elegida, tú dices, bueno, estamos siglo XXI ¿qué pasa con estas personas?, ¿no?, pero, pues así es. Y entiendes entonces muchas cosas de su forma de ser, ¿no? O por ejemplo yo que me dedico a la literatura infantil, estar ahí me hizo comprender “Harry Potter” así [chasquea los dedos] O sea, dices, esta señora no se sacó de la manga, no hizo gran cosa digamos, más que transcribir su realidad a un libro porque de verdad, de verdad, yo tengo fotos de gente que tiene hasta las orejas puntiagudas, o sea, de veras. Entonces, tú dices bueno, el “Señor de los anillos” y todos estos duendes son elfos... tú sabes de donde salen los elfos porque ellos tienen las orejas así, porque hablan de los pelirrojos, porque hablan de... o sea, de todos, de los hechiceros, fuimos a Stonehenge, y ves toda la cultura celta que viene de ahí. Entiendes, así [chasquea los dedos] de un flashazo muchos libros que has leído, te abre



muchas cosas, dices: “ah pues ya, habérmelo dicho antes”, aquí entiendo todo lo que hablan de las brujas, de todos los libros, de toda la tradición, entiendes el Ulises, o sea... bueno, ¿qué te puedo decir?, ¿no?, súper rico.” (ED2M).

La alumna de Doctorado resalta que no todos los aprendizajes que la estancia tuvo para ella provienen del ámbito escolar sino que también importa lo que está fuera de los límites de la Universidad. En este caso, la multiculturalidad se vive en las calles mismas de la ciudad, en el encuentro casual y no dirigido, diferente al de los salones universitarios, esto por un lado. Por otro, el entrar en la cultura inglesa, el sumergirse en la cultura propiamente dicha, permitió la comprensión de algunas obras que la doctorante había leído. El encontrarse con los referentes mismos que había leído (lugares y personas) hizo que estos se acercaran a ella en un sentido más allá del concepto mismo, rozó su experiencia. Así, la distancia existente también entre culturas se acorta beneficiando sobremanera su formación personal y la concepción de mundo que hasta el momento tenía de los referentes ingleses.

También es de destacar la situación cultural que menciona como ejemplo; la reverencia y la creencia aun en alguien elegido como lo es la Reina Isabel II. En un primer momento, en el relato se cuestiona la razón por la cual los ingleses siguen creyendo en esta dinámica político-social, algo que en México sería extraño e incluso difícil de comprender. Sin embargo, más adelante cae en cuenta que es la forma cultural propia que tienen los ingleses de relacionarse, es decir que solo es una forma más de socialización, no es buena, no es mala, solo diferente a la forma que se tiene en México. De esta manera empieza a reconocer que desde el referente mexicano no se puede entender igual, puesto que como nación no hemos pasado por los mismos momentos históricos como para comprender el sistema monárquico inglés, empero se le puede conceptualizar solo como otra posibilidad más de existencia. Así la estancia académica abre la posibilidad a aquello que mencionaba Escribano (1993) como centro de interés prioritario de la acción educativa multicultural; la promoción del respeto y la aceptación intergrupos.

- **El estigma del “extranjero” como medio integrador de grupos multiculturales.**

Finalmente y con respecto a la multiculturalidad se presenta la experiencia que uno de los maestrantes vivió en la Universidad de Southampton:

“Bueno, con los compañeros que son extranjeros (hay muchos franceses, españoles, alemanes), con ellos no hay mucho problema (para socializar) porque creo que la soledad de vivir en un campus multicultural atrae a la gente. Sin embargo, con la gente inglesa es difícil porque tienen otra forma de ser. Yo creo que ese sería uno de los limitantes. Además, los primeros seis meses son como de adaptación, entonces como que te empiezas a mover. Yo, cuando regresé [a México] ya tenía amigos, pues ya me tenía que regresar. Te haces más comprensivo, tienes una apertura cultural más grande, yo conviví con gente de todas partes del mundo, entonces tienes que ser muy abierto”. (EM2H).

El estudiante, desde su experiencia, muestra lo complejo de la multiculturalidad. Para él fue más sencillo relacionarse con compañeros extranjeros que tampoco pertenecían al país que lo acogió (en este caso Inglaterra). Esta experiencia se torna relevante desde la visión del investigador, por dos cuestiones principalmente. La primera hace referencia al ya reiterado sentido de pertenencia e igualdad para con los estudiantes extranjeros. Así, al encontrarse en un país diferente al suyo y sentirse como visitantes, esa similitud, permite que se dé el encuentro entre estas diversas culturas logrando con ello, de manera implícita, un ambiente multicultural que a su vez creó una cultura propia conformada por los participantes, ya que de acuerdo con (Aguirre, 1994) la cultura se creará a través de la posesión de objetivos y maneras de similares de relación, una cultura macro así puede contener otras formas culturales más pequeñas. En este tenor y gracias a esos puentes el estudiante logró un encuentro con los otros en la creación de una nueva cultura multicultural desbordando los límites de su formación personal existentes hasta el momento.

La segunda cuestión responde al tiempo que el estudiante tomó para ser aceptado por la cultura inglesa, con lo cual puede observarse que la entrada de un extranjero (tomando como extranjero no a una persona que va de un país a otro sino de una persona que no pertenece a otro grupo y por ello es extranjero devenido de extraño) a un grupo no es una situación sencilla. Para el estudiante el proceso de aceptación por parte de los ingleses derivó en una temporalidad de seis meses haciendo alegoría a que para ingresar a un grupo es necesario el entender sus patrones culturales y compartirlos con el grupo de tal manera que este se vea identificado con el grupo en cuestión engrosando así el factor cultural formativo.

### **5.2.3 Categoría de reencuentro con sí mismo.**

El inicio del desarrollo la presente categoría tiene el privilegio de iniciar con palabras de Gadamer (1995), quien conceptualiza bien lo que el reencuentro quiere expresar en este trabajo: “Despertar en nuestro pensamiento lo que en realidad se encuentra ya en nuestra experiencia del mundo de la vida y en el respectivo almacenaje lingüístico (p. 182).

El encuentro con el sí mismo entendido desde el autor alemán, implica dos cuestiones fundamentales que tienen como vehículo al lenguaje para el acercamiento al conocimiento de ambas ya que por medio de él conocemos al nombrarlas, sin nombre el conocimiento no sé daría. En este orden de ideas, en un primer momento el conocimiento que tenemos de las cosas no es un absoluto sino que siempre hay algo más que decir de ellas, es decir, que por más que uno trate de hablar de una cosa, esta nunca será atrapada de manera completa por el lenguaje ya que dependerá de la óptica del sujeto y del momento histórico desde donde éste hable, obligando con ello al regreso continuo hacia sí mismo para realizar una reflexión perpetua de lo que son las cosas y lo que significan para él. Por otro lado la segunda cuestión radica en la concepción de sí del sujeto, misma que es cambiante con respecto al contexto en el cual este se juegue. En otras palabras, el sujeto está condenado a reflexionar sobre su quehacer en la vida de

manera continua regresando una y otra vez sobre sí mismo. En ambas cuestiones el punto medular radica en la reinterpretación que el sujeto hace sobre sí mismo y sobre las cosas que ya en el conceptualizarlas se asume como parte de ellas cuando entran en su vocablo lingüístico y juegan un papel en su visión de mundo. De esta forma, la piedra angular de la formación de Gadamer se da en la reflexión que el sujeto hace de sí, en el reencuentro consigo mismo mediado por los otros y lo otro.

Lo anterior es rescatado por lo significativo que es el reencuentro consigo mismo por parte de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, cuando se encuentran, o cuando ya han realizado una práctica proveniente de la internacionalización como lo son las estancias académicas internacionales, que de acuerdo a lo mencionado por Gadamer, los estudiantes entran en un contexto nuevo para ellos, lo que obliga el replantearse las cosas, su significado y el papel mismo de los sujetos como actores dentro de una nuevo contexto saliendo así del ensimismamiento que la vida cotidiana crea. Esto conlleva un nuevo encuentro consigo mismos, lo que puede apreciarse mediante las siguientes experiencias compartidas por dicha comunidad de posgrado.

- **El cuestionamiento del orden establecido.**

La experiencia compartida por la doctorante, permite observar de mejor manera la posibilidad de salir del ensimismamiento, misma que fue brindada por la estancia académica realizada en Inglaterra:

“... pues sobre todo saber que la vida puede ser distinta a la que uno lleva. Si uno nunca ha salido, pues uno piensa que las cosas así son, no que hemos decidido que así son... Que hay otras formas de hacer las cosas... hay algunas formas que son mejores y otras peores y aprendes a valorar mucho. Entonces, en mi formación personal eso... a valorar lo que tienes y también a pensar que puedes cambiar cosas, que otras cosas, son cosas facilitas que si las hicieras distinto, pues tendrían resultados mejores”. (E2DM).

La posibilidad de haber realizado una estancia académica permitió que la estudiante observara un orden social diferente al que ya estaba acostumbrada y de la cual se cuestionaba nada o pocas cosas. Empero el encontrarse en Inglaterra facilitó la observación de una dinámica diferente. En este caso no hubo una negación hacia la nueva posibilidad que se presentó frente a ella sino que fue una oportunidad de expandir su formación personal, de saber que las cosas que están, que la manera de hacerlas, siempre puede ser diferente, mejor o peor dependiendo del espectador quien será el que juzgue de esta manera los acontecimientos a partir de su historia de vida. Así, las referencias adquiridas en esta experiencia se vuelcan sobre sí misma, lo que Kant (1997) definiría de la siguiente manera: “todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el hombre puede aplicarlos es el hombre mismo, porque él es su propio fin último (p. 7)”.

- **La experiencia del viaje como un reposicionamiento formativo.**

Gracias a la aportación del estudiante que realizó su estancia en España, se puede rescatar lo siguiente con respecto a la reflexión que él mismo hace sobre su experiencia bajo el espectro de la movilidad académica:

“Lo que hace, es de servir de soporte para tu experiencia académica, tu experiencia como ser humano, o sea, hay un antes y un después. El solo hecho de viajar, el solo hecho de hacer los trámites, el solo hecho de estar (en mi caso por ejemplo) elaborando un proyecto para ser admitido en una Universidad que no es de tu país, el hecho de viajar y “chutarte” doce horas volando, el hecho de llegar a una cultura distinta, el hecho de alejarte de tu familia, o sea, a todos los niveles implica desde luego una cuestión que hace que tu formación se vea afectada en el sentido más positivo del término. O sea, ¿sí lo hace?, ¡pues claro!... si te da una posición distinta, incluso hace que ganes en fortalecer tu identidad, que yo creo que es algo de lo que debe hacer la institución, que te fortalezcas... académicamente, en todos los

sentidos, y eso va a fortalecer tu identidad. En ese sentido sí te das cuenta (por lo menos en mi caso sí) que eres más abierto, de que tienes más referencias, que te hablan de algo y sabes. O sea, en ese sentido ¡claro!, sí es súper importante que la gente pueda tener esta posibilidad, y que las instituciones pueden permitir eso.” (ED1H).

Esta experiencia se torna interesante y hasta vital en el desarrollo de la presente categoría, ya que el propio estudiante es consciente claramente de que la estancia académica lo marcó, lo cambió de una forma “positiva”. Esto implica que no solo conceptualiza que el cambio se da a un nivel académico, lo cual es el objetivo principal de realizar una estancia de este tipo, sino que el cambio es más hondo, más profundo, tanto que toca dos puntos de enclave importantes para la constitución del sujeto en tanto sujeto; la identidad y la formación.

Otro elemento importante a destacar es cuando el propio estudiante menciona que las cosas más simples de la vida cotidiana como lo podría ser un vuelo largo hacia otro país, son vehículos que permiten que surja una reflexión, que aparezca una tensión por aquello que es nuevo, pero que finalmente será benéfica en pos la constitución del sujeto. Es que el sujeto se encuentra en un contexto diferente haciendo actividades diferentes a aquellas familiares y próximas, lo que rompe con los esquemas preexistentes creando con ello una ruptura, una crisis que servirá para que exista una reconstrucción, pero ahora integrando aquellos elementos que en un inicio se encontraban fuera de los límites subjetivos. El sujeto según esta experiencia se reencuentra a sí mismo mediante la incorporación de esos elementos cuando se sabe existente en un paso desde un tiempo pasado a uno presente.

- **La estancia académica como posibilidad para la retroalimentación formativa.**

Bajo la premisa del encuentro con sí mismo y la importancia que una estancia académica juega en este tenor, también la experiencia del maestrante que realizó

dicha práctica en Inglaterra, refresca lo concerniente a la formación personal cuando menciona que:

“Personalmente, yo creo que es una práctica... que te forma como persona, como ser humano... te abre el panorama de lo que es, que no solo es México, que no todo lo que dicen de esos países es cierto, tanto lo bueno y lo malo. Creo que te alimenta mucho, te retroalimenta vivir en otro país, conocer te abre la mente, y hay cosas aquí que no tenemos... creo que te abre mucho el mundo, el panorama y pues tú quisieras que todos fueran, porque si todos los mexicanos nos fuéramos en una estancia académica, tendríamos otra perspectiva de lo que hay, y lo que somos”. (EM2H).

Los paradigmas existentes acercan de lo que es un país y de lo que no es, es un estigma que viaja con el imaginario social. Nos encontramos apegados a caracterizar a los sujetos bajo los parámetros que se nos han enseñado o que hemos aprendido bajo alguna referencia. Sin embargo, la manera en la que nos acercaremos más al conocimiento será siempre bajo la premisa de encontrarse en el contexto donde este se da, es decir, es necesario el ubicarse en esos contextos para poder hablar de ellos, ya que al encontrarse ahí inmersos, algunos de sus elementos formarán parte de nuestra formación dejándonos hablar con mejores referencias culturales, en este caso. Por otro lado se muestra nuevamente la posibilidad de conceptualizar el propio contexto solo como una posibilidad más. Salir y darse cuenta que no todo es como en casa, permite que se dilucide que todo es posible, que todo es construcción humana regresando a sí mismo para encontrar lugar en esa construcción propia. Esto puede verse ya en sus propias palabras cuando menciona que “te abre mucho el mundo, el panorama”. La importancia que la práctica de la internacionalización tiene para la formación personal del estudiante se encuentra presente cuando habla de ella como un fenómeno deseable para todos los alumnos, en quienes podría generar “otra perspectiva de lo que hay, y lo que somos”.

- **El reconocimiento de sí mismo a partir de vivir solo.**

La experiencia que comparte el estudiante que realizó su estancia académica en Brasil, viene a refrescar el rigor con el que las estancias académicas son conceptualizadas en el imaginario de la academia, donde se marca que lo verdaderamente rescatable de su realización son los aprendizajes obtenidos en la IES extranjera. Sin embargo, la importancia de las mismas también se da en otros ámbitos como lo menciona el estudiante:

“Exactamente, no solamente es trabajo académico esto, sino, yo creo que para hacer una formación más integral, tendríamos que tener tiempo para todo... para todo. Yo creo que el estar allá me sirvió muchísimo, de salir de esta monotonía o de estar nada más trabajando en esto, sino me permitió estar más tranquilo, porque uno aquí ya tiene sus actividades, allá nada más te dedicas al trabajo y claro que hay tiempo para todo... yo vengo de una familia donde mi mamá es madre soltera y yo ya tenía... ya, digamos, saber cocinar, llevar una administración del hogar, pues yo ya lo sabía, digo, por las actividades que hacía mi mamá. Entonces, yo creo que me sirvió más en conocerme realmente el potencial que uno tiene viviendo solo”. (EM1H)

Tal y cómo lo menciona él, la verdadera riqueza de las estancias académicas no se encuentra solo en aquello que existe dentro de los límites de la universidad, dentro de sus muros y bajo sus preceptos sino que la verdadera riqueza se puede encontrar en “todo”, como él lo define. Para alimentar la formación uno tendría que “tener tiempo para todo”, es decir desde las actividades más simples como tomar el transporte como aquellas que requieren más esfuerzo como lo podría ser la construcción de conocimiento académico propiamente dicho. El “todo” en este caso expresa, el estar en contacto continuo con la cultura o como Macías (2011) mencionaría, el “mamar continuamente de la cultura”. Y es que la formación en su más amplia acepción no se puede dar sin ello.

El sentir del alumno con respecto al reto que implicó el vivir en soledad en otro país también es algo a destacar. Como primer punto habla acerca de la monotonía, misma que no simplemente implica la “falta de variedad” como la definiría la RAE



(2014), sino que esta implica un ensimismamiento, un no salir de aquellas estructuras establecidas, reduciendo la conceptualización y abonando a una forma de ver la vida rígida. De esta forma, la estancia académica para el alumno fue una manera de refrescar su formación en el sentido amplio de la palabra, una nueva manera de ver las cosas y también una forma de reencontrarse consigo mismo. En un segundo momento, él mismo habla de algunas habilidades que ya poseía, mismas que le permitieron que la estadía en Brasil fuera menos complicada al verse viviendo solo. Empero, la experiencia formativa le permitió redescubrir esas mismas habilidades y también aprender algunas más. Estar solo, en un país extranjero realizando actividades académicas y compartiendo espacio con una nueva cultura, en su propia voz: “me sirvió más en conocerme realmente el potencial que uno tiene viviendo solo”.

#### **5.2.4 Categoría de tensiones culturales.**

Las tensiones, como ya se ha mencionado, no aparecen en este trabajo con una connotación negativa sino más bien como la posibilidad abierta a la formación de los estudiantes. Definir si una tensión es mala o es buena corresponde directamente al referente experiencial desde el cual los estudiantes las abordan. La tensión propiamente dicha indica que no existen referentes formativos que marquen un precedente de una situación, es decir que esta sale de la vida cotidiana y no es hasta que el sujeto la incorpora a su marco referencial que esta toma lugar como un acontecimiento próximo y familiar (Luckmann y Berger, 1968).

En este orden de ideas, todo encuentro consigo mismo, toda reconciliación evocada desde la formación, innegablemente lleva consigo la marca del desencuentro, de la no pertenencia a algún régimen preestablecido, es decir que la tensión antecede al encuentro consigo mismo.

Uno de los contextos que precisamente traerá un gran cumulo de tensiones para los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, es el que toma forma a partir de la práctica de las estancias académicas, ya que las

mismas desbordan el ámbito académico. Las tensiones más grandes no vendrán de la Universidad propiamente dicha debido a que el propio nombre de la institución lo indica. La idea de Universidad deviene de lo universal, un nivel educativo propuesto para todo el mundo, que se encargue de profesionalizar los conocimientos para ponerlos al servicio de la sociedad. Es cierto que cada una de estas instituciones “universales” posee sus propias características dependiendo del lugar geográfico e histórico donde se ubiquen, pero siempre con un objetivo similar. Por ello, las tensiones que experimentan los estudiantes en el contexto de las estancias académicas dentro de una IES internacional serán más dirigidas a crear nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, empero, las tensiones más hondas siempre se encontrarán en la cultura que rebasa los muros institucionales, en el vivir y el convivir con sujetos que salen de los parámetros culturales que se han aprendido en “casa” y reconocerlos con la misma valía que los propios, pero para ello, hay que vivir la experiencia formativa dentro de esos contextos.

En este marco, los estudiantes se encuentran con diversas situaciones de tensión que desbordan los parámetros de su formación personal. De esta manera y para comprender mejor cómo es que esto se da en ellos, se remite a una de las maneras más directas de hacerlo; sus experiencias.

- **El abrazo como vehículo de formación para dos culturas.**

Las tensiones culturales pueden presentarse en los momentos más inesperados, cuando uno más estable o más en confianza con los sujetos interculturales se siente, como en el ejemplo de la doctorante durante su estadía en Inglaterra.

“A mí me pasó con una niña china que en vacaciones de semana santa se fue de vacaciones por toda Europa ella solita, y pues estaba bien chiquita, tendría como diecisiete dieciocho años, y yo me quedé preocupada, pues era como su mamá. Ya cuando regresó, le digo: “¡ah, qué bueno, regresaste con bien!”, y pues le di un abrazo. No, la niña china casi se pone a llorar, y se fue. Yo dije: “bueno”. Y ya después regresó y me dice: “perdón, es que no estoy

acostumbrada a esto, nadie me había abrazado aquí en Inglaterra y pues me dio miedo”, y yo, “bueno, sí”. Entonces, aprendes a respetar. Después me dijo: “oye, ¿me puedes dar clases de beso?”, y yo: “¿cómo que clases de beso?”, -“es que no sé dar besos, entonces ¿cómo se saluda de beso?”-. Entonces ya ahí le dije, mira... y no sabía ni siquiera dar la mano, “entonces tienes que saludar y dar el beso y ya, es todo –le digo-, en algunos países se dan dos besos, en otros tres besos, en otros abrazos, en otros así, tienes que ver si los hombres se abrazan”, porque las mujeres creo que en todas partes se abrazan... bueno, menos ahí en China porque ella nunca había dado un beso y nunca la habían abrazado.” (ED2M).

El encuentro con otras costumbres, es caldo de cultivo para que las tensiones culturales salgan a flote. En la experiencia anterior, puede observarse el caso del “abrazo”, mismo que es una marca característica de amistad y aprecio en México pues con ello se le intenta decir a esa persona que es próxima a nosotros y que se le desea lo mejor o bien dicho, un reencuentro próximo con ella. Sin embargo, el abrazo a pesar de ser característico de la “calidez” de la cultura mexicana, no tiene un referente para otras culturas que pueden sentir esta práctica como un tipo de agresión o invasión a su espacio. Y no es que el rechazo al abrazo propiamente dicho, como el caso de la niña china, se haga por no estimar al otro sino simplemente porque la práctica es inexistente en otra cultura (la cultura china en este caso). A este respecto, Israel Nicasio (2013) ya hablaba del entendimiento de las acciones humanas cuando menciona que: “los actos humanos, aquellos productos de la verdadera acción humana, solo tienen cabida en el mundo y solamente son valorados como tal, a partir de que representen algo para alguien más, no solo para el actor inicial sino también para el que los puede percibir o al menos, logra captar sus consecuencias (p.129)”.

Así, mediante el abrazo como acción, la doctorante de manera explícita o implícita, se encontró con una tensión cultural que la obligó a cambiar su práctica en un primer momento, de tal manera que esta se acercara al espectro cultural de la chica china permitiendo que su formación personal se acrecentara bajo el ahora referente chino.

Aún más allá del singular, el caso de tensión cultural traído por el caso del abrazo no solo permitió la formación de la doctorante sino también de la chica china, lo cual es representado cuando esta última regresa y expone la falta de referencia del abrazo como signo de proximidad dentro de su cultura entrando entonces ambas en una dinámica más abierta y de entendimiento guiado por el dialogo. El encuentro de las dos culturas mediado por el lenguaje.

- **El fortalecimiento de la identidad provocado por la discriminación.**

Las tensiones culturales a las que un estudiante extranjero está expuesto no solo pueden implicar el desconocimiento de alguna cultura sino que también pueden implicar una agresión por el hecho de ser diferentes dentro de un contexto. Para ejemplificar lo anterior se trae a escena la experiencia formativa del maestrante que tuvo como IES de acogimiento la Universidad de Sao Paulo:

“...hay que tener cuidado porque también Brasil está pasando, o en ese tiempo, con el auge económico, pues llegaban bolivianos y también había discriminación, claro que había discriminación, de hecho yo fui objeto de una discriminación allá, pero pues realmente no te enfrascas en eso, porque tú sabes quién eres y no por demeritarlo sino porque te lo dicen personas que están en otros contextos. Pero sí, hay que tener un poquito de cuidado y no, más que eso no enfrascarse en eso”. (EM1H).

Lamentablemente la discriminación hace su aparición dentro de este trabajo. El estudiante, al mencionar que fue objeto de una discriminación no solo hace alusión a una exclusión sino también a una agresión a su persona por el hecho de ser diferente dentro de un contexto. No importa si la agresión evocada se debió a cuestiones de raza, nacionalidad, ideología o religión, lo verdaderamente importante es el acto de rechazo de un sujeto hacia otro y que esto supera la tensión cultural y la vuelve un distanciamiento con pocas posibilidades de reconciliación. A este respecto, Nicasio (2013) comenta que: “El terror de los actos humanos se encuentra en eliminar de la existencia la pluralidad, no a los hombres y mujeres, sino en ser

incapaces de entender que dichas existencias diversas enriquecen el mundo y lo mantienen en actividad”.

En esta misma linealidad, en este trabajo, se reprueba de manera contundente esta práctica, empero también se reconoce que la posibilidad de que los alumnos que llegan a formar parte de la práctica de la internacionalización, pueden ser objeto de la misma. Por otro lado, el reconocimiento de una identidad nacional y hasta académica, permitió que el ya mencionado estudiante encontrara regresando hacia sí mismo un aprendizaje en un momento difícil como este fortaleciéndose de manera personal en el ejercicio.

- **La cultura como irrupción del lenguaje.**

En el espectro de tensiones culturales, existe una de un orden que se podría llamar “primario”, una de las primeras tensiones con las cuales uno se puede encontrar cuando realiza una estancia académica de índole internacional; el lenguaje. Esta tensión se puede ver ampliada cuando el lenguaje hablado en el país de acogimiento no es aquel con el cual uno nace y al que comprende de manera amplia, no solo de manera literal sino contextualmente. El caso del estudiante que realizó la práctica de la internacionalización en Inglaterra arroja un poco de luz sobre esta situación:

“Creo que si es un poco difícil adaptarse. Tanto adaptarse al acento, porque todo mundo cree que hablan como la BBC y no es así, ellos no hablan así. En el lugar donde yo estaba tenían un acento peculiar, entonces me costó como dos meses adaptarme, adaptarme al acento y a las costumbres y a tomar el camión y todo lo que implica vivir en una escuela, ir de compras, la despensa y todo. Fue al principio difícil, pero después padre porque ya entendía muchas cosas”. (EM2H).

El estudio de una lengua fuera de su contexto social, permite adquirir una nueva forma de comunicación con sujetos que comparten ese mismo espectro lingüístico, pero a pesar de darse la comunicación, en un nivel “funcional”, queda pendiente

todavía el comprender la lengua en sí misma y lo que ésta significa de manera contextual. En este orden de ideas, el estudiante encontró tensión en este rubro.

Al tratarse de un estudiante de la licenciatura en Enseñanza del Inglés, se puede aducir que este ya era usuario de dicha lengua, sin embargo enfrentó problemas por los códigos lingüísticos utilizados y su significado en ciertos contextos. Tratándose entonces, de una licenciatura y una situación afín, se hace necesario el recurrir a Noamh Chomsky (1992) como experto en lenguaje, cuando dice que: “El que aprende una lengua debe descubrir los términos léxicos de esta y de sus propiedades. En gran medida, el problema parece consistir en dar con las etiquetas empleadas para los conceptos pre-existentes, una conclusión que es tan sorprendente que casi parece descabellada, pero que sin embargo parece esencialmente correcta. (p. 108).”

Así, para comprender mejor una lengua, para que el uso del lenguaje desborde las paredes de la formación personal mediante la comunicación, es importante el encontrarse en el contexto de la propia lengua porque de esa manera no solo se puede acceder a ella sino también al lenguaje usado dentro del contexto propiamente dicho y esto implica el comprender de mejor manera la cultura y su devenir histórico. Como se observa en la narración formativa que el estudiante comparte, al principio es entrar en una tensión compleja, un resquebrajamiento del referente lingüístico con el que se carga, del llamar las cosas de manera mecánica cuando existe todo un bagaje conceptual precedente, empero la posibilidad formativa que le dio la estancia académica queda de manifiesto en sus palabras: “Fue al principio difícil, pero después padre porque ya entendía muchas cosas”:

- **La organización política y social como espejo de reconocimiento.**

Como cuarto referente y con el cual se cierra la categoría acerca de las tensiones culturales, se encuentra la narración aportada por el estudiante de Doctorado que fue parte de la práctica de la internacionalización en la Universidad de Málaga, quien remarca la posibilidad de la sorpresa en un sentido positivo:

“Por ejemplo, en otros lados también son, este... cordiales, por ejemplo por señalar otra anécdota, en Dinamarca, por ejemplo, tiene todavía un mayor aprecio por la integración racial. Sí, es un país... si España, digamos, es un mundo más arriba que el nuestro, Dinamarca es todavía más arriba, o sea, la gente, cuando fuimos por ahí, nos paró por la calle “¿qué quieren?”, “¿están buscando algo?”, o sea, gente sumamente cordial, sin que tú se los pidas. O sea, gente muy... y ves en la calle esa integración a la que me refiero, niños asiáticos, niños afro descendientes, etcétera, pero ya integrados pues. O sea, tienen un sistema social que apela la integración, es un Estado de Bienestar... para aquí que decimos que los Estados de Bienestar no tiene cabida en el mundo, bueno, es un Estado de Bienestar, y que tiene una integración.” (ED1H).

Las tensiones culturales juegan con las estructuras que se construyen a lo largo de la historia subjetiva. En la narración pasada, el tema de la integración surge como un algo complejo de darse en México, es difícil concebir este tipo de estructuras no solo por los rasgos discriminatorios imperantes entre nosotros mismos como mexicanos sino que también el hecho de imaginar a personas de diferentes culturas interactuando entre sí se torna complejo dado que México no se caracteriza por tener una población con un abanico tan grande de multiculturalidad (a excepción de los pueblos indígenas). Entonces, la tensión en este sentido viene a refrescar la concepción que tanto se aborda bajo el signo de los medios de comunicación y de las lecturas teóricas, el estar ahí y palparlo uno mismo compromete la formación personal y abre la posibilidad a nuevas concepciones de encuentro social, otra forma de estructura política y cultural.

La estancia académica permite tener varios referentes (en este caso de estructuras políticas y sociales) como le caso del estudiante, el cual posee tres diferentes; México, España y Dinamarca. Bajo este matiz, existe un toque cultural hondo que permea la vida cotidiana y deja la puerta abierta a la posibilidad de reflexión sobre las estructuras propias.

### 5.3 Eje de análisis de formación laboral.

La narración de las experiencias de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía pertenecientes a la FES Aragón, bajo el marco de las estancias académicas internacionales, llevó a la construcción del tercer y último eje de análisis, mismo que se enfoca en la arista laboral. Para la construcción del mismo se recurre a la preocupación que ya Bernard Honoré (1980) presentaba como un tema de discusión al mencionar que: "... institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviera miedo. Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra (p.20)". Esta connotación, a saber del presente trabajo de investigación, posee dos vertientes visibles. La primera y que responde a la preocupación de Honoré por la dinámica en que la formación ha entrado obedeciendo sobre todo al sistema capitalista, se refiere a que la formación solo se ha visto como una preparación, como una capacitación para poder hacer algo o desempeñarse en algo. Así el adjetivar a la formación, hace que pierda su riqueza reduciéndola a un mero entrenamiento o adiestramiento.

El segundo caso, mismo que va más acorde con el objeto de la investigación, no es el separar y descomponer a la formación sino mostrar que es una categoría que se antoja polisémica, lo que hace imposible el abordarla de manera completa y total ya que cada uno de los elementos formativos que un sujeto aprehende innegablemente repercutirá en todas las aristas formativas, cimbrando con ello al sujeto mismo. En todo caso, lo que se busca es tratar de entender las particularidades formativas de los sujetos y observar cómo estas impactan en la formación del propio sujeto. En este rubro, también es necesaria la participación de Honoré cuando menciona que: "... formulamos la hipótesis de que toda experiencia de crisis, de ruptura con todas las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación. La crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan en seguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que, en cierto modo deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre (p. 29)".



Ahora bien, la importancia que esto tiene para con el presente documento radica precisamente en esa “dinámica formativa” apegada al aspecto laboral ya que el realizar una estancia académica en el extranjero, va de la mano con abonar a los objetos de investigación de los estudiantes, lo cual se torna un objetivo para lograr obtener el grado de Maestro o Doctor (según el caso), mismo que de acuerdo a la dinámica social, puede permitirles mejoras laborales o ya bien, en cuestiones materiales. En todo caso no se intenta juzgar o debatir acerca de la razón por la cual los estuantes toman la opción de las estancias académicas sino marcar que estas también alcanzan a tocar el aspecto laboral, que, cuando se mezcla con el sujeto deviene en la arista formativa laboral. De esta forma se presentan las experiencias formativas apegadas a esta “dinámica formativo-laboral”.

### **5.3.1 Categoría de flexibilidad laboral.**

La flexibilidad laboral surge como un elemento que posibilitó la realización de las estancias académicas por parte de los estudiantes de posgrado. Dentro del espectro formativo, el ángulo laboral toma relevancia desde el momento en que forma parte de la constitución de los sujetos como sujetos repercutiendo también en la percepción que los mismos tienen acerca de lo que el fenómeno de la internacionalización signífico para ellos.

Esta categoría es interesante porque implica la tensión de dejar el puesto laboral y el reencuentro que existió cuando el estudiante regresó al mismo. En este rubro, existe una característica que acompaña a la mayoría de las experiencias de formación laboral; la pertenencia a la UNAM como docentes. De ahí precisamente es que parte la flexibilidad a la cual se aduce en este apartado.

- **La nueva visión laboral del contexto de origen.**

El primer momento de esta categoría es abierto por la experiencia del estudiante que permaneció en Brasil con objeto de su estancia. En ella se aborda la tensión

existente al regresar a México y retomar sus labores académicas en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. De esta manera, dicho estudiante menciona que:

“Yo cuando regresé de Brasil, uno de los pensamientos que yo tenía, digamos, sí fue el caso mío, pero... te digo que estaba la transición, yo ya estaba la idea de que yo ya estaba fuera [*de laborar dentro del posgrado de la UNAM*] porque yo renuncié a mi trabajo, yo, este... ¿por qué?, porque quería hacer la estancia. Entonces yo ya me hacía fuera, o sea, yo decía: “bueno, tengo que venir a terminar la tesis y ponerme a trabajar”. Pero afortunadamente para mí, me abrieron nuevamente las puertas en este espacio y no sabría decirte realmente si fue por la estancia o por mi trabajo ¡vaya!, o por lo que había dejado aquí”. (EM1H).

La particularidad de este caso gira en torno a la tensión en el momento de regresar al lugar de trabajo. Es decir que las tensiones que abarcan las estancias académicas como fenómeno, no solo se limitan al momento en el cual las mismas suceden como experiencia, sino que quedan como una marca al regresar al país de origen dado que uno abandona un contexto al cual ya está habituado para ingresar a otro. Sin embargo cuando uno regresa al contexto que le es familiar, este ya no será el mismo, ya habrá cambiado y no porque haya cambiado en sí sino que la percepción que uno tiene del mismo será diferente. En esta línea, el estudiante ya no se consideraba como parte del equipo laboral del cual se desprendió, empero se dio un reencuentro con el mismo volviendo ideal su caso para aportar a partir de ese momento a la formación de aquellas persona que laboraban con él.

- **El apoyo de la UNAM como fuente de generación de conocimiento.**

Bajo el mismo espectro, también llama la atención la experiencia aportada por el maestrante que permaneció en Inglaterra para realizar su estancia académica ya que en su narración aporta que:

“... yo... ya estaba casado y tenía dos niños en ese entonces cuando me fui y entonces pues no, o sea, traté de juntar un poco de lo de la beca, para

poderme ir. Ahh... la UNAM (porque en ese entonces... no... todavía trabajo en la UNAM) me dieron un apoyo para poderme ir, de parte de la UNAM. Mi sueldo, pues, que era de cuatro horas. Poquito, pero me dieron chance de irme con goce de sueldo.” (EM2H).

Una primera apreciación se dirige al factor económico que viene junto con el laboral. En este caso, el maestrante se encontró en una situación un poco compleja para realizar la estancia académica ya que tiene dos hijos. Sin embargo la tensión laboral y la manera de ayudar económicamente a su familia, disminuye por dos razones fundamentales. La de primer orden tiene que ver con el beneficio que la beca de CONACyT tuvo en la realización de su práctica ya que esta sirvió como un soporte económico cuando el estudiante se alejó de su familia. La segunda tiene que ver nuevamente con el apoyo que la UNAM le brindó al mantener su sueldo de manera íntegra mientras realizaba la estancia. Es cierto que esto último se realizó con objeto de aportar a la formación académica del propio maestrante, empero y al dedicarse a la enseñanza del inglés como lengua, su formación laboral en esta índole se ve expandida con la realización de la estancia mejorando su uso del idioma y aportando mediante ella a la formación académica de sus alumnos. En este sentido una formación de arista laboral, deviene para otros en una de tipo académico. Esta es una de las maneras en la que la riqueza de la dinámica de la formación aparece entre sujetos.

- **El compromiso de la UNAM con la formación laboral de sus profesores.**

El estudiante que realiza su estancia en España comparte la reflexión que hace de sus propias memorias a partir de lo que implicó la salida y retorno a su ambiente laboral:

“Bueno, en el caso particular de la UNAM, porque yo he de reconocer y así debe de ser, que me proporcionaron las facilidades precisamente para ir siendo yo trabajador de la UNAM, o sea, me dieron permiso precisamente para ausentarme de mis labores. Ya incorporándose, no, no hay ningún

problema, hasta eso, yo he de reconocer el enorme... la disponibilidad de la institución". (ED1H).

Una de las causas que dio vida al ejercicio de la estancia académica del estudiante fue la flexibilidad laboral que existió para con el mismo y que ayudó a que la práctica de la estancia académica se realizara. La primera tensión por decirlo de alguna manera, se vinculó al aspecto laboral al realizar una suspensión en su trabajo. Empero el propio estudiante reflexiona que la UNAM como institución "le proporcionó todas las facilidades para ausentarse de sus labores" facilitando así la arista de formación laboral del mismo. Por otro lado, la incorporación, el reencuentro no fue una situación difícil o diferente al nivel administrativo, empero la práctica de la internacionalización en cambio permaneció en él modificando así su dinámica laboral, su percepción de lo laboral (en este caso la docencia) en alguna manera llegando incluso la estancia hasta sus alumnos en forma de experiencias de formación, por medio del discurso del docente.

### **5.3.2 Categoría de apertura del abanico laboral.**

Como se ha mencionado, la formación en este eje de análisis y por tanto en la construcción de la presente categoría, no se entiende a partir de la idea de una mera capacitación o de una instrucción para el trabajo sino que comprende una parte del sujeto propiamente dicho, un aprendizaje que lo acompaña y que forma parte de él y de su esencia dentro de su actuar en el mundo. Sin embargo, no se ignora que los aprendizajes obtenidos en el transcurso de las estancias académicas también han ayudado a los estudiantes a mejorar sus oportunidades en el ámbito laboral. Así, en lo que a este trabajo respecta, las "competencias", por llamarlas de algún modo, no forman parte del vocablo de la categoría propiamente dicha sino más bien se conceptualiza que aquello que permitió la mejora en términos laborales para dichos sujetos fueron sus experiencias formativas laborales. En este orden de ideas, los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, comparten la

oportunidad que en términos laborales, las estancias académicas les brindaron mediante la experiencia de ser parte de dicha práctica.

- **La vivencia del lenguaje y su impacto en el actuar laboral.**

El caso del estudiante que proviene de la licenciatura en Enseñanza de Inglés y, que se encontró en Inglaterra, surge como ejemplo de la oportunidad formativa y laboral que le brindó la realización de la estancia académica:

“Laboralmente, bueno pues me ayudó mucho. Mejoré mi idioma, aprendí otras técnicas en enseñanza de idiomas, vi cómo daban ellos clases, lo que debía, lo que no debía de hacer... Cuando yo regresé de la Maestría y me titulé, participé en la Universidad Autónoma de Chapingo y me quedé y entonces como que mi nivel de trabajo mejoró y ahora estoy ahí. Sí, en mi curriculum pesa mucho que yo haya estado en Inglaterra”. (EM2H).

Al provenir de la ya mencionada licenciatura en Enseñanza de Inglés, el encontrarse en un país anglófono como lo es Inglaterra, permitió que el estudiante mejorara el dominio del idioma. Esto no solo se dio mediante un mero aprendizaje funcional del mismo, sino que implicó comprender conceptos que antes se sentían lejanos y vacíos, que estando de acuerdo con Chomsky (2002), el lenguaje primeramente se adquiere por medio de vocablos vacíos, pero incorporados a la conceptualización del sujeto, empero no será sino hasta que el sujeto pasa por la experiencia que describen los vocablos, que este adquirirá un verdadero sentido en su experiencia.

Esta formación, puede observarse desde diferentes ángulos, entre los cuales destaca la formación laboral, debido a que su la experiencia con el idioma permite al estudiante de posgrado, una conceptualización más profunda de dicho idioma y dentro de la dinámica social, mejores oportunidades laborales.

Ahora bien, este toca otro punto importante, relacionado con la docencia cuando mediante su voz comparte que: “vi cómo daban ellos clases, lo que debía, lo que no debía de hacer”. Así, y bajo otros referentes, el estudiante mejoró su actuación

dentro del rubro laboral teniendo otras formas culturales de acercar el conocimiento a sus alumnos. Finalmente, queda marcado el realce que la estancia académica tuvo para mejorar las oportunidades laborales del estudiante, bajo el precepto de “en mi curriculum pesa mucho que yo haya estado en Inglaterra”.

- **El devenir de la formación académica en formación laboral.**

La estudiante que durante el Doctorado se encontró en Inglaterra, aporta al presente trabajo su experiencia de formación en el extranjero, ligada al ámbito laboral y cómo esta impactó en su trabajo:

“... laboralmente, pues... Yo actualmente trabajo en una escuela que es americana, yo doy clases en inglés, trabajo todo el día en inglés y pues eso me ha servido mucho. Y también en la “Ibero”, doy clases de asignatura y pues ellos dan un certificado junto con el British Council para... un certificado que te aprueba para dar clases en inglés en Universidad. Y pues, creo que uno de... mis... ¿ventajas? Para poder acceder a ese curso fue que había estado en Inglaterra. Entonces en ese sentido creo que me apoyó”. (ED2M).

La particularidad de esta experiencia de formación laboral, radica, como el caso anterior, en el conocimiento acerca del idioma inglés. Empero el caso tiene sus propias particularidades empezando porque la línea de formación, a diferencia del caso pasado, es la de pedagogía. En este sentido las estructuras mentales más allá construirse a partir de la estructura lingüística de la estudiante, van sobre la comunicación e ideas en otra lengua. Esto no quiere decir que su uso del inglés como lengua extranjera se limite solo a una faceta funcional sino que más que vinculado a la lingüística, el “ser profesora de asignatura” en esta lengua implicó el adquirir conocimientos conceptuales para compartir su conocimiento en el espacio áulico. Entonces, esta característica (el haberse incorporado en la cultura inglesa como parte de una estancia académica internacional) es una de las razones que le permitió el encontrarse laborando en una institución anglófona en México y más allá de ello también abrió la posibilidad a que la estudiante haya realizado una

certificación avalada por el Consejo Británico, lo cual aportó también a su formación laboral. En este orden, la formación académica a su regreso, devino en una de corte más laboral dinamizando las características conceptuales de la formación que pueden encontrarse en Honoré (1980).

- **La generación de competencias laborales.**

Para cerrar con la presente categoría, se trae a colación la experiencia del maestrante que realizó la estancia académica en la Universidad de Sao Paulo, misma que de manera interesante versa sobre las habilidades que en el extranjero obtuvo:

“... este, hacer algo en el extranjero, pues, para algunos trabajo es atractivo. Siempre la sana competencia está en tú qué ofreces, cómo te vas a vender. Por ejemplo, o sea, si yo buscara un trabajo fuera de aquí, pues yo diría que me fui a hacer una estancia y que sé otro idioma. Yo creo, entre más conocimientos tengas y habilidades para otras cosas, yo creo que te vas a, te tendrías que colocar más rápido... de hecho... tuve algunas invitaciones de Universidades privadas para dar clases de portugués”. (EM1H).

Uno de los elementos que resalta en una primera impresión, es el hecho de que el estudiante habla de manera abierta, acerca de la adquisición de competencias para el ejercicio laboral. Esto pude encontrar sustento si se habla desde la formación del mismo ya que esta deviene directamente de la administración, lo que advierte, no solo de manera general, que existen aristas diversas para mirar de manera retrospectiva la formación sobre las estancias académicas sino también, al igual que la diversidad de apreciaciones sobre el fenómeno de la internacionalización, que también hay maneras diferentes de conceptualizar lo laboral a la presentada en este trabajo. Empero, algo que sí queda de manifiesto en el relato compartido por el estudiante, es la importancia que la estancia académica tuvo para con su formación laboral y los beneficios que, en la estructura social actual, esto le brindó.

En sus palabras de manera clara, esto se ve expresado cuando su voz deja sentir que: “siempre la sana competencia está en tú qué ofreces, cómo te vas a vender”.

## **Conclusiones.**

La práctica de la internacionalización en el marco de las estancias académicas, se da de una manera única e irrepetible para cada uno de los sujetos que son partícipes de ellas. En esto intervienen un sinnúmero de factores de formación personal y de encuentro con los “otros” y con su cultura, mismos que van aparejados y que se transforman en una historia de vida. Es decir que la manera desde la cual siempre se conceptualiza a las estancias académicas es desde el propio referente de formación de los sujetos, sus experiencias vienen marcadas desde su formación propiamente dicha y por ello mismo es posible hablar de una gran riqueza de voces que abonan al estudio del fenómeno de la internacionalización.

Sin embargo existen algunas particularidades que inciden en la práctica como lo son las tensiones y los reencuentros que los estudiantes experimentan para con su imagen y la de los “otros”. Más allá de hablar de en un sentido maniqueísta sobre lo positivo y lo negativo, se encontró que las tensiones en este marco, son una fuente rica de formación, en el concepto más amplio de la palabra, permiten un ensanchamiento de los propios límites haciéndolos más abiertos y sensibles a la situaciones de “los otros” cambiando el concepto de tolerancia hacia el “otro”, por el de ser hospitalario con el “otro” entendido desde Sztajnsrajber (2011).

Así, más allá de las aristas formativas tratadas durante este trabajo, la formación que los estudiantes vivencian bajo el cobijo de una práctica de este tipo, desborda todo aquello que se encontraba bajo sus parámetros alimentándolos y ayudándolos a continuar con su obra de arte, su obra sobre sí mismos. También, cabe mencionar que las conclusiones aquí expresadas, corresponden directamente a las narrativas analizadas, por lo que no se trata de excluir otras opciones sino de dejar la brecha abierta a futuras visiones que aporten más sobre el tema.



En lo que respecta a las facetas formativas estudiadas en el transcurso académico de esta investigación, se presentan de forma desglosada por cada uno de los prismas formativos abordados; formación académica, formación personal-cultural y formación laboral.

### **Prisma de formación académica.**

La formación académica, es uno de los principales objetivos que busca de manera normada el fenómeno de las estancias académicas. Como ya se ha mencionado, esta misma característica formativa es la que le da sustento a esta práctica y por tanto se vuelve de suma importancia en la constitución de la relación del sujeto con los conocimientos académicamente aceptados.

Así, las observaciones construidas a través de este trabajo son de diversa índole, por lo cual es complejo abordarlas a manera de redacción, con lo que se propone un listado de conclusiones que peritan una mejor comprensión de los hallazgos desarrollados en conjunto con los sujetos partícipes del estudio. De esta forma se tiene que:

- a) La formación académica se enriquece cuando la identidad académica de los partícipes del fenómeno de las estancias académicas internacionales entra en contacto con otra dinámica escolar. Los alumnos se reconocen como parte de un grupo pero al tiempo reconocen que existen otros grupos académicos, otra forma de organización del conocimiento reconociendo así que no existe una organización mejor que otra, sino solamente una pluralidad de ellas.
- b) Se genera un fortalecimiento de la identidad académica cuando se hacen comparaciones (inevitablemente) de referentes tanto docentes como educativos y de conocimientos de las instituciones (discernimiento institucional), ampliando con ello la visión académica de los estudiantes.

c) Al entrar en contacto con otras maneras de concebir el conocimiento, esto permite que los alumnos sean más conscientes de cómo construyen su propio conocimiento y de que esto no es unívoco, es decir que en términos académicos los estudiantes dejan de ensimismarse y se abren a nuevas formas de construcción conceptual, lo cual contribuye a su desarrollo como investigadores.

d) Gracias a la posibilidad de desarrollo académico que las estancias brindan a los alumnos y a la manera como los estudiantes nacionales refrescan sus objetos de estudio y el desarrollo de conocimiento en las IES que los acogen, existe la posibilidad de la creación de redes de conocimiento entre pares o con profesores que trabajan con un objeto de estudio similar o se encuentran interesados en la investigación desarrollada por los estudiantes (en este caso de la FES Aragón), lo cual beneficia tanto al estudiante, con la posibilidad de su inclusión en grupos de investigación internacionales como a la institución de procedencia del mismo, con la creación de acuerdos de investigación o administrativos entre la IES de acogimiento y la IES de procedencia.

e) La estancia en el extranjero permite una mayor autonomía en las decisiones de los estudiantes. Si la formación en la investigación busca que académicamente esto sea factible, el encontrarse fuera de su contexto académico permite que el alumno tome decisiones motivadas por la búsqueda de respuestas a sus cuestionamientos cognitivos tocando así no solo a la formación académica sino a la formación en un sentido amplio.

f) Los estudiantes generan nuevas preguntas y nuevos problemas derivados de su encuentro con otras formas de concebir conocimiento, aportando con ello nuevas miradas a sus objetos de investigación y a su formación académica.

g) La estancia académica internacional, permite concebir el conocimiento de una manera diferente a aquella que se tiene como referencia en la institución de origen. Se puede lograr una emancipación cognitiva de las estructuras previas. Proceso que acaece de forma continua durante todo el trayecto

académico de los estudiantes, pero que se da de forma acelerada mediante el contacto con otras formas culturales de concepción del conocimiento propiamente dicho.

h) En el caso de la lengua, las estancias académicas permiten que el estudiante logre asociar la cultura a la propia lengua. Ya los conceptos no aparecen de forma carente sino que el estudiante logra asociarlos con referentes culturales, permitiendo en él, una mayor diversidad conceptual y cultural que ensancha su formación.

i) Uno como sujeto participe de las estancias, puede observar con más claridad que todo lo que existe académicamente, que todo lo que hemos hecho (planes, programas de estudio, seriación de unidades de conocimiento, la selección misma de las unidades, etc.) podría ser de otra manera, porque al final quién ha decidido y ha aceptado que todo sea así es el hombre mismo en la construcción de sus problemas y sus respuestas.

### **Prisma de formación personal-cultural.**

Los hallazgos obtenidos para con este prisma, se vinculan directamente con la lectura de manera en la que los estudiantes son conscientes del aporte que las estancias académicas tuvieron en su formación al tener contacto con una cultura diferente, es decir, en una esfera más íntima. En este orden de ideas se tiene que de la misma manera que el punto anterior, se muestra un desarrollo de conclusiones en forma de listado para facilitar la lectura del mismo. Así la interpretación permitió construir:

a) La identidad nacional se ve alimentada por el encuentro con otras nacionalidades, otros grupos conceptualizados y estigmatizados como diferentes. En este sentido, las marcas culturales se comienzan a desdibujar y se comprenden de mejor manera los rasgos culturales propios, como una construcción de grupo realizada a través del tiempo y por eventos históricos

únicos. Se entiende más ampliamente el qué y el porqué de la identidad propia y diversa.

b) El encuentro con la multiculturalidad permite que los estudiantes observen que dentro de las diferencias que tenemos como naciones también existen similitudes, ¿o no es una similitud el saber que todos somos diferentes? Los alumnos se identifican como multiculturales por conformarse de elementos que le son propios y elementos que son comunes no a una nación sino a la humanidad como especie, tal y como Moran ya lo mencionaba.

c) Mediante la multiculturalidad que se da bajo el marco de las estancias académicas, se permite desmenuzar las características propias mexicanas, así como el imaginario que existe de otras naciones hacia la nuestra entendiendo de mejor manera la caracterización que se ha hecho de México y ampliando el espectro de la construcción del concepto de nacionalidad.

d) El acercamiento a otras culturas permite la creación de nuevas culturas que ahora incorporan elementos tanto propios como “extranjeros”. Como resultado entonces, surgen esas culturas con elementos diversos, los cuales arrojarán al sujeto.

e) El encontrarse en otro país, con otra cultura, permite alejarse del ensimismamiento a que se está acostumbrado en el país de origen y bajo un orden rutinario establecido, esto mediante la inserción en un contexto nuevo, el cual obliga a los estudiantes desarrollar una nueva esquematización de su actuar social reconceptualizándose a sí mismos durante el proceso de tensión, mismo que les permite la posibilidad de un reencuentro de sí.

f) El sujeto que entra en crisis por la nueva dinámica contextual, sin embargo, esa crisis permite que él mismo se reconstruya ya con los elementos que en un principio causaron la tensión beneficiándolo en el sentido más amplio de la formación.

g) Las estancias académicas internacionales no solo permiten el engrosamiento de la formación de los estudiantes del Programa de Posgrado

de Pedagogía sino que este engrosamiento se extiende para con los estudiantes internacionales que también conviven con aquellos provenientes de la FES Aragón haciendo que la formación entre en una dinámica de incorporar, compartir y mostrar elementos de ambas partes, tanto de la cultura mexicana como de la “extranjera”, ya que bajo el signo de la tensión se logra también una formación más de índole mutual.

h) En el caso de los estudiantes que realizan la estancia académica en un país que no comparte la misma lengua de estos, se logra una comprensión contextual si estos son usuarios del idioma o en dado caso de no hablar la lengua, la obtención de vocablos y términos extranjeros, pero siempre bajo su referente cultural, mismo les permite la conceptualización de otras formas de nombrar y ver el mundo.

### **Prisma de formación laboral.**

El tercer apartado obedece a los hallazgos obtenidos con base en la narrativa de las experiencias de formación de los estudiantes. Las conclusiones a continuación expresadas se construyeron gracias a la interpretación de la percepción que aquellos tienen acerca del impacto que la práctica de las estancias académicas, tuvieron para su vida profesional y laboral. Este apartado, a diferencia de los dos anteriores, que se apoyan en experiencias acaecidas durante la estadía en el contexto extranjero, se desarrolla en el momento del retorno de los estudiantes, permitiendo así apreciar las posibilidades que la práctica antes mencionada tiene para con las oportunidades profesionales y laborales. Así, se comparte que:

a) En el caso de la docencia, el realizar una estancia académica brinda la posibilidad de compartir con los alumnos la experiencia obtenida durante el ejercicio de la misma contribuyendo con ello a la formación de los propios alumnos y alentándolos a realizar una práctica similar.

b) La posibilidad que abre la práctica de la estancia académica en este prisma, también toca lo referente a la trayectoria laboral del investigador,

quien bajo el supuesto hallado, podría concebir los problemas de otra manera, bajo otra mirada, tener otra forma de llevar a cabo la investigación de los mismos, lo cual ayudaría a encontrar diferentes soluciones a los mismos aportando con ello al bienestar social y a la propia carrera laboral.

c) A pesar de no ser una regla general, el realizar una estancia académica en el extranjero ha beneficiado laboralmente a los estudiantes entrevistados. Esto no se ha dado por el solo hecho de que esta práctica tenga un peso laboral importante por sí misma sino que también juegan un papel importante los conocimientos adquiridos previa y posteriormente a ella. Es decir, el peso que en cuestión laboral posee la práctica de las estancias académicas, se encuentra como complemento a dichos conocimientos.

### **Alcance y limitaciones del estudio.**

La investigación permitió acercarse a las experiencias de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía pertenecientes a la unidad de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, las cuales, bajo la óptica de la interpretación de sus narrativas, dio lugar a una mejor comprensión de los elementos que el fenómeno de la internacionalización, bajo el manto de las estancias académicas internacionales, aporta a la formación de los ya mencionados estudiantes. Teniendo en cuenta que las estancias académicas se han vuelto un factor importante en evaluaciones de calidad de Posgrados (como es el caso del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad), este trabajo viene a refrescar el microcosmo que queda silenciado cuando el punto de referencia se torna numérico y se suprime la experiencia individual.

La construcción basada en la experiencia del investigador y la narrativa proporcionada por los participantes en el estudio, permitió observar tres aristas de la formación que se dieron en dos momentos principales; el primero acaecido justo en el transcurso de la estancia académica y el segundo al momento de regresar a México y reintegrarse a sus actividades cotidianas. En este tenor se puede afirmar

que las tensiones formativas que surgieron durante la realización de dicha práctica alimentaron a los estudiantes abriendo la posibilidad a un reencuentro de su constitución como sujetos. Con esto las preguntas guía que se establecieron a un inicio de la investigación quedan temporalmente satisfechas, al comprender de mejor manera el fenómeno y su impacto en la formación.

Sin embargo, siempre hay algo más que decir, algo más que hablar y este es el caso de la investigación presente, la cual queda abierta a críticas que retroalimenten la misma. En este caso, el trabajo que el lector tiene en sus manos puede apoyar futuros estudios sobre el tema o alimentar la construcción de objetos de estudio que rocen el construido aquí.

En cuestiones de limitaciones del estudio, estas se presentan de formas muy variadas, donde una a tomar en cuenta, se refiere a la limitación en el número de estudiantes que participaron en el trabajo, ya que las estancias académicas no se presentan como un fenómeno común, esto coarta las experiencias compartidas a un universo pequeño. Se tornaría interesante ahondar sobre las motivaciones para realizar las estancias académicas o en su defecto las razones para optar por un transcurso de la Maestría de forma sedentaria. Otra más viene traída por el vínculo existente entre la obtención del grado y la realización de esta práctica. Pero, una de las más amplias puede encontrarse en el impacto que los estudiantes de los Posgrados que realizan estas estancias académicas internacionales, tienen para con el desarrollo de la educación y la investigación en México y comprender si estas se encuentran aportando algo solo de manera individual, o bien de manera colectiva a la sociedad, y si esto es así, ¿cómo entonces se está dando esto? México es un país que todavía dista mucho de tener una práctica de estancias como en Europa, empero la puerta de la posibilidad se abre para los investigadores que se interesen en aportar algo a este debate que se encuentra en desarrollo en nuestro país.

## **Correspondencia con la pregunta de investigación.**

La construcción de la pregunta de investigación fue posible gracias al espacio conceptual encontrado en la cuestión de la movilidad académica. Gracias a la casi nula información acerca de cómo se da el proceso de formación en el contexto de las estancias académicas y a las narrativas compartidas por los estudiantes en cuestión es que se construye el objeto de investigación que versa de forma directa sobre el propio proceso formativo acaecido bajo el manto de la internacionalización.

Así el intentar responder la pregunta construida se vuelve un acto de amor. Amor al conocimiento que se traduce en amor por el otro y por sí mismo, y es que para realizar una investigación de esta índole, uno debe de reconocer la existencia y la importancia del otro en la constitución de la propia formación ya que una vez que se experimenta el encuentro con los otros que construyen la respuesta a la pregunta junto con uno mismo, queda la impronta de la importancia del proceso para ambas partes.

En este tenor, puede mencionarse que la pregunta construida en el primer capítulo de la tesis encuentra respuesta de dos formas. La primera se adscribe más a una respuesta de corte teórico y formal. En este sentido, puede mencionarse que existió un discernimiento de cómo se da el proceso de formación en el contexto de las estancias académicas internacionales, así como los elementos que las experiencias de formación aportan a los sujetos en la constitución de su subjetividad con lo cual se abona un poco al campo conceptual de la formación en el ya mencionado contexto. La segunda respuesta se da en un orden personal, ya que cada uno de los procesos de construcción de la investigación implicó una crisis con los referentes conceptuales pasados, crisis que obligó a una reconstrucción de orden formativa, que bajo la experiencia de la construcción de la pregunta desde el problema de investigación y su posterior construcción de la su respuesta, fungieron como agentes de cambio en la constitución de mi formación como investigador y como sujeto que se relacionó con unos otros que permitieron interiorizar un poco en su forma de ver el mundo.

Ciudad de México, mayo 2019



## Fuentes

- Abbagnano, N. (1999). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Adrián Ascolani. (agosto 2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educacao*, 31.
- Agence Europe Education Formation France. (2012). *Mobilité étudiant Erasmus. Apportes et limites des études existantes*. France.
- Aguilar Herrera, Carlos. (2012). *Las prácticas de internacionalización en la Facultad de Educación en la USP: elementos de una propuesta de intervención en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón*. Nezahualcóyotl, Estado de México, México.
- Aguirre, A. (1994). *La identidad cultural*. En revista Antropológica, núm. 18, p.p. 35-64.
- Aguilhon, C. (2009). *La adaptación social y escolar de los estudiantes latinoamericanos en Francia: ¿un proceso específico?*, en Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. IESALC-CINVESTAV. México.
- Ander-Egg, E. (1965). *Técnicas de investigación social*. Ed. Humanitas. México, D.F.
- Aponte, H. (2008). *Formación académica y vida estudiantil universitaria: Tendencias y retos de la era del conocimiento de aprendizaje permanente para construir sociedades del conocimiento*. Trabajo presentado en la IV Conferencia Anual CONARE (2008). *Formación Académica y Vida del Estudiante*. Consejo Nacional de Rectores. San José de Costa Rica, 11-12 Noviembre 2008.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Arias, C. y Alvarado, S. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*, en Revista CES Psicología, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre. Medellín, Colombia.
- Aristóteles, (1994). *La Política*. Editorial Iberia (Obras maestras), Barcelona, España
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). Consultado en (27 abril 2017) URL. Ciudad de México.

- Atkinson, P y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Bertely, M. (2002). *La etnografía en la formación de enseñantes*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, D.F.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2019). *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de educación [en línea]. 14. ISSN 1853-1326.
- Canales Reyes, B. (2016). *La internacionalización de la educación superior. La movilidad de estudiantes en el pregrado*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México.
- Carlos A. Sandoval Casilimas. (1996). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Chomsky, N. (1980). *On cognitive structures and their development: a reply to Piaget*. en M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (2002). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Ed. A. Machado libros. Madrid, España.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Consultado en (02 mayo 2017) URL. Ciudad de México.
- Corradi, S. (2015). *Erasmus ed Erasmus plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*. Laboratorio di Educazione Permanente, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Statale Roma Tre. Roma, Italia.
- Cruz, M. (2006). *Escritos sobre memoria responsabilidad y pasado*. En *Colección Humanidades Historia*. Ed. Programa editorial. Cali, Colombia.
- Declaración de la Sorbona*. (1998). París, Francia.

Declaración de Londres (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Disponible en <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Departamento de Intercambio Académico perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Proceso para obtención de becas mixtas*. URL consultado en agosto del 2018.

Diario Oficial de la Federación, 5 junio del 2002, Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Última reforma publicada el 20 de mayo del 2014.

Didou, S. (ed.) (2013). *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes*. México: ANUIES.

Didou, S. y Étienne, G. (Eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. IESALC-CINVESTAV. México.

Didou, S., Jaramillo, E. (Coordinadoras) (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina*. Unesco-IESALC. Caracas, Venezuela.

Ducoing, Patricia (2009). “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, en Ducoing, Patricia (Coord.) (2009). *Tutoría y Mediación I*, México, Ed. IISUE-UNAM.

*El economista*. (2018). <https://www.economista.com.mx>. Consultado en Diciembre 2018.

Escribano, A. (1993). *Educación intercultural: intervenciones en la escuela*. en Panel interdisciplinar de educación intercultural. Fundación intercultural. Madrid, España.

Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia, Italia.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Editorial Paidós Ibérica. Madrid, España.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Ediciones Catedra. Madrid, España.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España.: Ediciones Sigueme.

- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Ed. Siglo veintiuno editores. México, D.F.
- García, Javier R. (2009). *Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1998 y 2008*. En Revista Sociológica, año 24, núm. 70, mayo-agosto del 2009, pp. 153-174.
- García, José M. (1989). *El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XX No. 1, pp. 107-130.
- Gongora, E. (2016). Movilidad, alojamiento y socialización de estudiantes de posgrado en la Casa de México en París, en *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. CINVESTAV. Ciudad de México.
- Heidegger, M, (2012). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta. Madrid, España.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. Ed. Grijalbo. México.
- Hernández Dionisio, J. A. (2015). *Sistema de inscripción y seguimiento de alumnos de movilidad para la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México.
- Honoré, B, (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formación*. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Hoyos Medina., C. Á. (2002). *Formati(o) de modernidad y sociedad del conocimiento*. Mexico, D. F.: Lucerna diogenis.
- Instituto Cervantes para la traducción del español. (2002). *Marco Común Europeo para las Lenguas*. Madrid, España.
- Jung, N. (2016). Movilidad transnacional posdoctoral y la vida después de la movilidad. ¿Me regreso, me quedo, o mejor nunca me hubiera ido?, en *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. CINVESTAV. Ciudad de México.

- Jurado, Y. (2005). *Taller de lectura y redacción II. Manual para tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. International Thompson Editores. México, D. F.
- Kant, I. (1991). *Antropología*. Ed. Alianza. Madris, España.
- Kunh, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Larrain, J. y Hurtado, A. (2003). *El concepto de identidad* en revista FAMECOS n° 21, agosto 2003. Porto Alegre, Portugal.
- Larrosa, J., Barcena, F., Mèliche. C. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*, en Revista portuguesa de pedagogía, Universidade de Coimbra, Brasil. Año 40-1. Pag. 233-259.
- Ley Federal de protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares* (2010).
- Luckmann, Tomas y Peter Berger (1968). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. Buenos Aires.: Amorrortu editores.
- Macías, R. (2011). *Los aprendizajes del niño indígena de y en la calle: una comunidad Ñha Ñhu en la Ciudad de México*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. México, Estado de México.
- Mayntz, R. (2005). *Nuevos desafíos de la teoría de la gobernanza*, (Coord.) Cerrillo I., Martinez Agusti. La gobernanza hoy, 10 textos de referencia. Madrid, España.
- Maldonado A. (Coordinadora) (2017). *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional, PATLANI*. México. ANUIES.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Perfiles educativos, 22.
- Maldonado, A. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Área 13 Política y Gestión.
- Maldonado, A. (2013). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Temática 4 Educación Superior.

- Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales* del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015).
- Meneses, G. (2000). *Formación y teoría pedagógica*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Mercado, A. y Hernández A. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. En revista de Ciencias Sociales Convergencia, núm. 53, Universidad Autónoma del Estado de México. Estado de México.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana-UNESCO.
- Muñoz, A. (1998). *Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos*. En Revista Complutense de Educación, vol. 9, núm. 2. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Nicasio, I. (2013). *Pluralidad y Diversidad en el pensamiento de Hannah Arendt. Notas constitutivas para comprender la filosofía arendtiana*. Tesis de Licenciatura. Universidad La Salle. México, D. F.
- Pérez, M. (2016). *La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana y su relación con la desigualdad escolar*. Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana. Jalapa, Veracruz.
- Piedrahita, C. (2014). *Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas*. En Díaz, Piedrahita y Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. CLACSO. Bogotá, Colombia.
- Pontón, C. (2009). *La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del posgrado en ciencias sociales y humanidades*, en P. Ducoing (coord.) *Tutoría y mediación I*. Instituto de investigación Sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México.

- Pozzo, M. y Soloviev, K. (2001). *Culturas y lenguas: La impronta cultural en la interpretación lingüística*, en *Tiempo de educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, p.p. 171-205, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.
- Quintero, M. (2011). *Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Eds.), *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*. Bogotá, Colombia.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Ed. Esparsa Libros S. L. Madrid, España.
- Reding, V. (2002). *Informe de la Semana Erasmus*. Consultado en (octubre 15 2016) URL. Bruselas.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Tomo I*. Siglo XXI Editores. México, D.F.
- Rizo, M. (2009). *Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática*. En revista *Fronteiras*. Vol 11 n°1, enero-abril 2009. Brasil.
- Rodríguez Bustos, E. (2016). *La movilidad académica Internacional: como una experiencia dinamizadora de la formación en los posgrados*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Rodríguez Guarneros, V. (2013). *Movilidad estudiantil y resiliencia: La experiencia México-Colombia*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Tlalnepantla, México.
- Rosaldo, M. Z. (1980). *Knowledge and passion: Ilongot notios of self and social life*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Sanín, H. (1999). *Control de gestión y evaluación de resultados en la Gerencia Pública*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social-ILPES
- S. J. Taylor y R. Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Schütz, A. (1974). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Paidós. Barcelona, España.
- Schwartzman, S. (2009). *Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel*, en Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. IESALC-CINVESTAV. México.
- Sztajnsrajber, D. y Dujovne, A. (2011). *Pensar lo judío en la Argentina del siglo XXI*. Ed. Capital Intelectual. Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Programa de maestría y doctorado en pedagogía*. México, D. F.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). *Análisis de los programas de posgrado que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad 2016*. Coyoacán, Ciudad de México.
- Valenzuela, C. y Larraín, M. (2016). *Tensiones en la construcción de identidades académica en una Universidad chilena*, en Estudios pedagógicos, vol. XLII, número 3, p.p. 192-2016, Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Welter, B. (2012). *Libro de los pasajes*. Ed. Akal. Madrid, España.
- Žižek, S. (2018). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*. Ed. Anagrama. Barcelona, España.



## Apéndice 1 Cuestionario complementario

El presente cuestionario tiene como propósito el complementar la información obtenida por medio de las entrevistas, con el objeto de comprender de una manera más amplia el fenómeno de la internacionalización y su vínculo con la formación.

**Instrucciones:** Llene, cruce o marque el espacio que corresponda a su respuesta. En algunos casos puede ser más de una opción.

1. Sexo:

(a) Masculino      (b) femenino

2. Edad:

3. Estado civil:

(a) soltero    (b) casado    (c) unión libre    (d) viudo    (e) divorciado

4. ¿Cuántos hijos tiene?

5. Número de dependientes económicos:

6. ¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales? (Cifra en pesos)

(a) Menos de 5,000    (b) 5,000 a 10,000    (c) 10,000 a 15,000    (d) Más de 15,000

7. ¿En qué institución cursó su licenciatura?

(a) UNAM    (b) IPN    (c) UAM    (d) Otra (especifique)

8. Nombre de la licenciatura cursada

9. Tipo de escuela en la que se formó:

Tipo de escuela	(a) Pública	(b) Privada
1. Primaria		
2. Secundaria		
3. Bachillerato		
4. Licenciatura		

10. ¿Qué tipo de estancia realizó?

11. ¿Contó con beca?

12. En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿con qué tipo de beca contó?

13. ¿A qué lugares y con qué regularidad ha viajado con propósitos académicos?

Lugar	No. de veces	Actividad académica desarrollada
a) América Latina		
b) Estados Unidos		

c) Canadá		
d) Europa		
e) Otro (especifique)		

14. ¿Habla algún(os) idioma(s)? Especifique su nivel de idioma(s).

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Inglés						
Francés						
Italiano						
Portugués						
Otro (especifique) _____						

15. ¿Posee alguna(s) certificación(es) de idiomas?

(a) Sí, ¿Cuál(es)? _____ (b) No
---------------------------------

16. En el momento en el cuál realizó la estancia, ¿contaba con beca para estudios de posgrado?

(a) Sí, ¿Cuál? _____ (b) No
-----------------------------

17. ¿Ha publicado artículos?

(a) sí (b) no
---------------

18. ¿A través de que medio fue de su conocimiento la posibilidad de optar por una estancia académica en el extranjero?

- (a) gaceta                      (b) internet                      (c) compañeros                      (d) profesores  
(e) afiches                      (f) radio                      (g) T.V.                      (h) otro,  
¿cuál? \_\_\_\_\_

19. Jerarquice en orden de importancia (1 mayor importancia- 4 menor importancia) si la formación adquirida durante la experiencia académica en el extranjero le permite o permitirá:

- (a) mayor posibilidad de inserción en el mercado laboral      (b) fortalece su formación académica      (c) obtener mejores ingresos      (d) mayor prestigio académico

20. Considera que los trámites administrativos durante el proceso de estancia fueron:

- (a) muy complicados      (b) complicados      (c) simples

21. ¿Considera que la experiencia adquirida durante la estancia realizada en el extranjero favorece o favoreció la obtención del grado?

- (a) Sí                      (b) No

22. ¿Se le asignó algún tutor en la IES extranjera que lo acogió? (En caso de que su respuesta sea negativa, pase a la pregunta 24).

- (a) Sí                      (b) No

23. ¿Cómo fue la relación académica con su tutor en la IES que lo acogió?

- (a) buena      (b) regular      (c) mala

24. ¿La experiencia académica en el extranjero, retroalimentó su investigación?

- (a) Sí                      (b) un poco                      (c) No

25. En su opinión, el aporte adquirido para con su objeto de estudio, durante dicha experiencia, fue:

(a) bueno	(b) poco	(c) nada
-----------	----------	----------

26. ¿Considera que este tipo de prácticas cumplen con la función de aportar elementos para la formación de los estudiantes?

(a) Sí	(b) No
--------	--------

27. ¿Por qué?

--

28. ¿Cómo considera los apoyos que ofrece el programa para movilidad académica?

(a) excelentes	(b) buenos	(c) regulares	(d) deficientes
----------------	------------	---------------	-----------------

29. En general, ¿qué sugerencias haría para mejorar el programa de movilidad del Programa de Posgrado en Pedagogía?

--

**Gracias por su colaboración.**

## **Apéndice 2**

### **Guion de entrevista**

Entrevista para realizar a los estudiantes de la maestría del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM que realizaron estancias académicas durante el periodo 2015-2017.

Cabe mencionar que la entrevista se centrará más en preguntas generales que funcionen como grandes tópicos con el objeto de tratar de intervenir lo menos posible en el relato de los participantes.

#### **Preguntas guía**

- a) ¿Cuál es tu nombre?
- b) ¿Eres egresado de la Maestría, del Doctorado o aun sigues cursando alguno de estos niveles educativos?
- c) En caso de haber egresado, ¿ya obtuviste el grado de maestro/doctor?
- d) ¿En qué país realizaste tu estancia académica?, ¿en qué Universidad?
- e) Cuando realizaste la estancia, ¿obtuviste algún recurso económico institucional?
- f) ¿Cómo distribuiste tus recursos?

#### **Dimensión de formación académica**

- a) ¿Cómo fue tu experiencia formativa en la Institución de Educación Superior que te acogió?, ¿qué cosas te gustaron?, ¿qué cosas no te agradaron?
- b) La forma de trabajo en la IES que te acogió, ¿es muy diferente?
- c) La forma de trabajo con el tutor asignado por la IES extranjera, ¿cómo fue?
- d) ¿Cómo se dio la comunicación con tu tutor a distancia? ¿Fue difícil?

- e) ¿Sobre qué versó tu investigación?, ¿cuál era el vínculo entre tu objeto de estudio y la experiencia de movilidad académica que realizaste?
- f) ¿La estancia académica permitió un mejor desarrollo de tu investigación?, ¿Por qué?
- g) Dicha forma de trabajo, ¿aportó a tu formación académica?, ¿cómo?
- h) ¿Cómo fue tu reencuentro con el Programa de Posgrado en Pedagogía a tu regreso?

### **Dimensión de formación personal**

- a) ¿Qué te motivó a realizar la estancia académica?, ¿por qué a ese país?
- b) ¿Recibiste algún apoyo por parte de tu familia?, ¿de qué tipo?
- c) ¿Cómo fue la experiencia con tus compañeros en la institución?
- d) ¿Fue difícil para ti adaptarte a una nueva cultura?, ¿qué elementos podrías decir que esta experiencia aportó a tu formación?
- e) ¿Qué fue lo que más te gustó de la experiencia con una nueva cultura?
- f) En contraparte, ¿qué fue lo más complicado durante el desarrollo de la estancia académica?
- g) ¿A tu regreso, crees que dicha experiencia académica aportó algo a tu forma de relacionarte con los demás?
- h) ¿Cómo describirías tu experiencia formativa en el extranjero?, ¿por qué?

### **Dimensión de formación laboral**

- a) Antes de realizar la estancia académica, ¿laborabas en alguna institución o de alguna manera?

- b) Durante el desarrollo de la estancia académica, ¿te ocupaste en algún trabajo?, ¿cómo fue esa experiencia para ti?
- c) Profesionalmente, ¿existió alguna tensión cuando te reincorporaste a tu trabajo?, ¿cómo se dio?
- d) ¿Crees que tu experiencia en una IES internacional te permitirá mejorar o encontrar mejores oportunidades laborales?, ¿por qué?
- e) ¿Recomendarais a otros maestrantes el pasar por una experiencia similar para obtener mejores oportunidades laborales?

**Cierre de la entrevista.**

Finalmente, ¿cómo describirías esta práctica en las dimensiones personal, académica y laboral?