



Religación  
Press

*La experiencia docente  
en movilidad*  
Un estudio fenomenológico



Luis Manuel González García, Juan Jesús Velasco Orozco,  
Ana Lilia Vera Gonzaga

Luis Manuel González García | Juan Jesús Velasco Orozco |  
Ana Lilia Vera Gonzaga

# **La experiencia docente en movilidad:** *un estudio fenomenológico*



Quito, Ecuador  
2025

Luis Manuel González García | Juan Jesús Velasco Orozco |  
Ana Lilia Vera Gonzaga

# **The teaching experience in mobility:** *a phenomenological study*



Quito, Ecuador  
2025

# Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

## Equipo Editorial / Editorial team

Ana B. Benalcázar  
Editora Jefe / Editor in Chief  
Felipe Carrión  
Director de Comunicación / Scientific Communication Director  
Melissa Díaz  
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator  
Sarahi Licango Rojas  
Asistente Editorial / Editorial Assistant

## Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao  
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova  
Fabiana Parra  
Mateus Gamba Torres  
Siti Mistima Maat  
Nikoleta Zampaki  
Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del  
Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN |  
Religación Press, is part of the editorial collection  
of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |  
Diseño, diagramación y portada | Design, layout and  
cover: Religación Press.  
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.  
Correo electrónico | E-mail: [press@religacion.com](mailto:press@religacion.com)  
[www.religacion.com](http://www.religacion.com)

Disponible para su descarga gratuita en  
| Available for free download at | [https://  
press.religacion.com](https://press.religacion.com)

Este título se publica bajo una licencia de  
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)  
This title is published under an Attribution  
4.0 International (CC BY 4.0) license.



**[APA 7]**

González García, L. M., Velasco Orozco, J. J., y Vera Gonzaga, A. L. (2025). *La experiencia docente en movilidad: un estudio fenomenológico*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.323>

Derechos de autor | Copyright: Religación Press, Luis Manuel González García, Juan Jesús Velasco Orozco, Ana Lilia Vera Gonzaga

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JN - Educación | JNF - Estrategias y políticas educativas | JNA - Filosofía y teoría de la educación

BISAC: EDU040000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-08-17

ISBN: 978-9942-561-55-8

Título: *La experiencia docente en movilidad: un estudio fenomenológico*

*Teaching Experience in Mobility: A Phenomenological Study*

*A experiência docente em mobilidade: um estudo fenomenológico*

## **Revisión por pares**

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

## **Peer Review**

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.



## Sobre los autores/ About the authors

**Luis Manuel González García.** Licenciado en Letras Modernas (inglesas) por la UNAM. Maestro en Educación por la Universidad Estatal de San Diego en California. Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Línea de investigación: Formación Docente.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México | Toluca | México

<https://orcid.org/0009-0003-9496-7940>

[mex34.lgonzalezg@normales.mx](mailto:mex34.lgonzalezg@normales.mx)

[luis.manuel.chalco@gmail.com](mailto:luis.manuel.chalco@gmail.com)

**Juan Jesús Velasco Orozco.** Licenciado en Antropología Social y Maestro en Antropología con énfasis en Antropología Social por la UAEMéx. Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (México). Profesor en la Facultad de Antropología de la UAEMéx y del ISCEEM. Línea de Investigación: Ambiente, educación y cultura.

Universidad Autónoma del Estado de México; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México | Toluca | México

<https://orcid.org/0000-0002-5140-3139>

[jjvelasco@uaemex.mx](mailto:jjvelasco@uaemex.mx)

[jujevo@gmail.com](mailto:jujevo@gmail.com)

**Ana Lilia Vera Gonzaga.** Licenciada en Administración por la UNAM. Maestra en Docencia y en Gestión Educativa por la Universidad ETAC. Doctora en Educación por el Instituto Universitario Contemporáneo de las Américas. Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Línea de investigación: Formación docente e inclusión educativa

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco | Tianguistenco | México

<https://orcid.org/0009-0007-1679-4780>

[veraana\\_d@normalsantiago.edu.mx](mailto:veraana_d@normalsantiago.edu.mx)

[ana.vera.tlalmanalco@gmail.com](mailto:ana.vera.tlalmanalco@gmail.com)



## Resumen

La movilidad es el eje de estudio de este trabajo. Se expone mediante las vivencias que trastocaron a 15 docentes en su paso por estancias en el extranjero. Por ello, la indagación se enfocó en la documentación de las experiencias desde una perspectiva cualitativa. Esa meta se logró mediante la reconstrucción de descripciones de lo que les aconteció. Las descripciones no son solo lo que ellos dijeron. Son pasajes que posibilitaron una lectura amplia de las singularidades que enfrentaron, como las recuerdan. El planteamiento lo construimos a partir de la imbricación de lo que se apareció sobre movilidad, con base en las entrevistas. La palabra movilidad se dialogizó con las ideas de algunos fenomenólogos clásicos y contemporáneos. Pero se debe acentuar que el eje rector fue la fenomenología de Edmund Husserl y Alfred Schütz, así como la manifestación de sus ideas en fenomenólogos actuales.

Palabras clave: Movilidad; Docente; Experiencia; Fenomenología.

## Abstract

Mobility is the axis of this study. It displays the Lived Experiences of 15 teachers abroad. The research documented those experiences from a qualitative perspective. This goal was achieved through the re-construction of descriptions about what happened to the educators. The descriptions do not only account what they said; they are passages that enabled a wide reading of the distinctive events they confronted, as they recall them. The problem statement was constructed by interweaving what appeared about mobility based on the interviews. The word mobility was dialogized through the ideas of some classic and contemporary phenomenologists. Nonetheless, the approach of Edmund Husserl and Alfred Shütz should be emphasized as the leading axis of the book, together with the manifestation of their ideas in current phenomenologists.

Keywords: Mobility; Teacher; Experience; Phenomenology.

## Resumo

A mobilidade é o foco deste estudo. Ela é apresentada por meio das experiências de 15 professores durante suas estadias no exterior. Portanto, a pesquisa concentrou-se em documentar as experiências a partir de uma perspectiva qualitativa. Esse objetivo foi alcançado por meio da reconstrução de descrições do que aconteceu com eles. As descrições não são apenas o que eles disseram. São trechos que permitiram uma leitura ampla das singularidades que enfrentaram, tal como se lembram delas. Construimos a abordagem com base no entrelaçamento do que apareceu sobre mobilidade, a partir das entrevistas. A palavra mobilidade foi dialogada com as ideias de alguns fenomenólogos clássicos e contemporâneos. Mas é importante ressaltar que o eixo norteador foi a fenomenologia de Edmund Husserl e Alfred Schütz, bem como a manifestação de suas ideias nos fenomenólogos contemporâneos.

Palavras-chave: Mobilidade; Professor; Experiência; Fenomenologia.

## Contenido

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Sobre los autores/ About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
<b>Introducción</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>25</b>
Movilidad como objeto de estudio	25
Antecedentes de la movilidad en México	25
El objeto de estudio	29
Las problemáticas	29
Supuestos	31
El planteamiento de la investigación	33
Propósitos	33
<b>Capítulo 2</b>	<b>35</b>
Bosquejo epistemológico	35
La experiencia	35
Nomología y experiencia	37
Fenomenología y experiencia	38
La movilidad	40
Nomología	40
Modo 2 de producción del conocimiento	43
La Fenomenología	46
La reducción eidética de la movilidad	48
La reducción fenomenológica del docente de la movilidad	50
Fenomenología como epistemología	51
Vivencia	52
La Intersubjetividad	53
Fenomenología como metodología	55
Epoché	56
Toda conciencia es conciencia de algo	57
<b>Capítulo 3</b>	<b>60</b>
Construcción de la ruta metodológica	60
Primer acercamiento: la interconexión de sustentos	61
Los informantes clave	62
Tratamiento de la información levantada en entrevistas	64
Sobre la interexperiencialidad	67
Tiempo, acción social y movilidad	70
La transición constante del ahora-aquí a un nuevo ahora aquí	77

Ontología y acción social	86
La subjetividad y la intersubjetividad en movilidad	94
De la experiencia a la interexperiencialidad en movilidad	95
<b>Capítulo 4</b>	101
Composición de la descripción fenomenológica	101
La palabra y las entrevistas	102
Discurso oral, extensión de la palabra	103
El sentido de la palabra en la configuración biográfica docente	104
La palabra en el G.E.M.A.	105
Cronotopo de la movilidad	108
Heteroglosia de la movilidad	108
Las descripciones fenomenológicas de la experiencia de movilidad docente	108
Caracterización de las dimensiones	113
Descripciones de experiencias nomológicas	114
La gota que derramó el vaso	115
Pánico	115
Selección inapropiada	115
La movilidad por comisión	116
La prioridad es venir a comprar	116
Ahora entiendo	116
Echarle limón a la herida	117
Suspiciacia de la revisión	118
Es otra visión	118
Necesidad de apoyo normativo	119
Pon a mi sobrino	120
Se van quien me decían	120
Las añoranzas	120
Decir, enseñar, lograr	121
Pedir y no pedir informe	121
Sobre el informe y desencanto	122
En mi caso, solamente fue el informe del proyecto.	122
Obligación de informar	122
Informar sin publicar	122
Informes cuantitativos	123
Si el programa no sirvió, pues no sirvió	123
Cuando regresamos no hay un cierre	124
Caracterizar la movilidad desde un subdirector escolar	124
Descripciones de experiencias pedagógicas	125
Cuando leer no basta	125
Monotonía	126
La fuerza de una palabra	126
No podemos hacer nada porque no se puede trabajar	126
Mi primer libro	127
Independencia	127
Si yo fuera...	127

No andamos diciendo [...] las frases de Freire; nosotros vivimos a Freire.	127
...y abrieron sus alas	128
The real México	128
Integrarme	128
Cariño por la enseñanza	129
Insistir	129
Retarse a sí misma	129
Life is good y la movilidad también	130
Salir, pero con fines académicos	131
No queremos resultados estadísticos; y no, porque estoy manejando	131
Comparar para reconocerse	132
My learning in short	132
Teleología de la movilidad	133
Descripciones de experiencias culturales	133
Mentir	133
Sólo un apellido	134
No quiero ser la que se rindió	134
From awesome to awful and vice versa	134
Growth	135
Mi movilidad en breve	135
Salir maravilla y desencanta	135
Hacer el switch	135
No sé cómo, pero quiero hacerlo	136
La esperanza	136
La irrupción de las creencias en movilidad	136
¿Por qué usted sí y yo no?	137
Informativo, mas no, formativo	137
La movilidad deja huella	138
“Pásame la tarea”: la historia dentro de la historia	138
¿No te interesa, cariño?	138
¿Compartir?... ¿Para qué?	139
Verse diferente como mujer	139
Agarra la Biblia	139
¿Por qué no nos hemos dejado?	140
La curva de aprendizaje: la realidad no es Hollywood	140
Sobre el shock cultural	141
El gato me daba terror; la mirada del gato penetraba el alma	141
Saber español como segunda lengua empodera	141
Visión es: seguir haciendo	142
Fascinación por la cultura nueva	142
Descripciones propositivas	142
Voces propositivas 1: posibilitar la movilidad económicamente	143
Voces propositivas 2: incidir en la comunidad	143
Voces propositivas 3: relanzar la movilidad y el inglés	144
Voces propositivas 4: redireccionar programas	144
Voces propositivas 5: actualizar la normatividad	145

Voces propositivas 6: traer innovación	145
Voces propositivas 7: aplicar lo diferente	146
Voces propositivas 8: preparar la movilidad	146
Voces propositivas 9: informar y medir la movilidad	146
Voces propositivas 10: reducir gastos	146
Voces propositivas 11: considerar disposición docente	147
Voces propositivas 12: seguimiento	147
A modo de colofón	147
<b>Capítulo 5</b>	151
Sistematización de la documentación	151
Conceptualizar la sistematización y la documentación	152
Los campos de dominio de Bourdieu	152
Espacio y acto ético	160
La sistematización de la documentación desde la interpretación de las evidencias	164
Hacia una propuesta de movilidad en el Estado de México	169
Conclusiones	171
<b>Referencias</b>	184

## **Tablas**

Tabla 1. Cuadro de configuración académica de los docentes entrevistados	62
Tabla 2. Espacio diegético intencionado de los informantes clave.	155
Tabla 3. Tipicidades relativas a movilidad docente.	179

## **Figuras**

Figura 1. Modelo de Análisis de movilidad docente.	61
Figura 2. Interexperiencialidad.	69
Figura 3. Comunicación por mensaje de texto, WhatsApp.	76



## Introducción

La movilidad es el eje de estudio de este trabajo. Pero no la movilidad estrictamente académica, sino la movilidad en tanto posibilidad formativa extraacadémica. Lo extraacadémico se entiende como todo aquello que forma al docente más allá de su labor pedagógica en el aula. Cualquier docente decide participar en movilidad, pero ningún docente regresa sólo con lo que sucedió en su salón de clases o escuela. Las respuestas son diversas cuando se le pregunta a un maestro que acaba de regresar cómo le fue. Sin embargo, siempre enfocan su relación con el horizonte vivido. Si la intertextualidad es la relación entre textos, la intermovilidad es la relación entre movilidades.

Para este trabajo se entiende la movilidad en su acepción sencilla de transitar de una institución a otra con fines de formación. Aunque existen trabajos académicos que han dedicado una sección completa de su introducción a compilar definiciones de muchos autores sobre movilidad, y su relación con la internacionalización, éste no es el caso. El eje de investigación de la movilidad se desarrolla mediante la subjetividad docente. Se expone mediante las vivencias que trastocaron a los docentes informantes en su paso por estancias en el extranjero. Por ello, la indagación se enfocó en la documentación de las experiencias desde una perspectiva cualitativa. Esa meta se logró mediante la reconstrucción de descripciones de lo que les aconteció. Las descripciones no son solo lo que ellos dijeron. Son pasajes que posibilitaron una lectura amplia de las singularidades que enfrentaron, como las recuerdan. No es una selección conveniente. Fue una recuperación de parte de la gran cantidad de momentos que traspasaron su personalidad y les hacen ser el tipo de docente que ahora son; y el tipo de padres de familia o vecinos que ahora son.

Particularmente, nos interesó el espacio creado por su relato, donde ellos fueron los narradores. Desde su perspectiva privilegiada de autores y actores ellos pudieron enfatizar, promulgar, sugerir, orientar, sesgar, su discurso como lo desearan. Igualmente, nos interesaron sus opiniones en relación con su actuar en tiempos específicos. Por eso, las entrevistas se dirigieron a los acontecimientos, antes, durante y después de su movilidad. A partir de esa selección deliberada, con ellos y ellas conversamos conforme a los eventos que quisieron compartir. La longitud de los eventos la decidieron ellos también. De lo lacónico a lo abundante, las descripciones fueron los sedimentos de la experiencia compartida a la distancia temporal.

Parafraseando a Elena Garro, somos sólo memoria, y el recuerdo que de nosotros se tenga. La movilidad que se muestra en este estudio se originó de esta idea. No es que se muestre la verdad sobre la movilidad, sino cómo la vivieron quince docentes desde su memoria en el recuerdo presente. La memoria que se

plasmó no es solamente literaria. Es fusión de intertextualidad. De esta palabra compuesta derivó el vocablo: intermovilidad. Ésta es una palabra emergente de nuestra reflexividad sobre las movilidades expuestas a lo largo del trabajo. No alcanzó el tiempo para configurarla exhaustivamente. Pero sí para mostrarla como un fenómeno nacido de la estricta observación de la grandeza de su singularidad. Es el producto de la reflexión desarrollada en esta investigación.

La intermovilidad está compuesta por las relaciones experienciales de los informantes. Las construimos con sustento en las lecturas sobre la intersubjetividad contenida en la meditación V del libro *Las meditaciones cartesianas de Husserl* (1996); del tratamiento que Alfred Schütz otorga a esta palabra – intersubjetividad – en el capítulo III, de su obra *La construcción significativa del mundo social* (1993) y del capítulo VII, del libro *El relato en perspectiva* (1998), escrito por Luz Aurora Pimentel. Del libro de Pimentel retomamos la intertextualidad basada en la heteroglosia de Mikhail Bakhtin.

Sobre la heteroglosia solo una breve anotación. Este vocablo refiere un término acuñado por Bakhtin para “repensar las estrategias con que las ciencias humanas habían disfrazado de unidad la heterogeneidad” (Sisto, 2015, p. 7), de un mundo habitado por la multiplicidad de sentidos creados por la intersubjetividad. Así, esta postura nos ayudó a repensar varios conceptos ya dados por la cotidianidad laboral educativa. Por ejemplo, ahora pensamos que la movilidad docente no es un producto de la normatividad, sino una creación de las relaciones sociales entabladas por personas en un tiempo y espacio específicos. No hay una sola movilidad enfrascada en teorías de internacionalización pomposas. Existen movilidades cocreadas por la actividad humana heterogénea; por ello, las personas crean a la movilidad y no al revés. Más aún, la movilidad “refleja en todos sus elementos, tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que [la] ha generado” (Bakhtin, 1993, p. 23). Esto que señala Bakhtin para el lenguaje lo relacionamos para dimensionar la movilidad como constructo de esta investigación.

El planteamiento lo construimos a partir de la imbricación de lo que se apareció sobre movilidad, con base en las entrevistas de los informantes. La palabra movilidad, problema de investigación, se dialogizó con las ideas de algunos fenomenólogos clásicos y contemporáneos. Pero se debe acentuar que el eje rector fue la fenomenología de Edmund Husserl, así como la manifestación de sus ideas en fenomenólogos actuales.

Los propósitos fueron alcanzados al fusionar datos de campo, teoría fenomenológica con rasgos sociales y teoría de la narración, desde nuestro estilo como escritores. El método fenomenológico- sociológico, con sus pautas lingüísticas y conceptuales nos permitió abrir el camino al análisis, en términos de crítica y reflexividad de la movilidad. Igualmente, los supuestos fueron atendidos como puntos de referencia potenciales. Nos asistieron para documentar la transforma-

ción docente; la movilidad más allá de su contexto u origen académico y la esencia de la movilidad: el encontrarse.

Los problemas expuestos en un inicio quedaron dimensionados. La falta de documentación siempre será un reto en educación. No obstante, documentar y sistematizar pasajes de la experiencia de quince docentes es un inicio para continuar con esa labor de escribir sobre aprendizajes de formación docente. En relación con el seguimiento a ex becarios, docentes como Karen, Arturo o Jocelyn, mencionaron que no hay un seguimiento sistemático de los ex becarios docentes a su regreso. Con ello constatamos que esta carencia prosigue y que será una propuesta para las autoridades. Inclusive una oportunidad de ahondar en la experiencia docente para otras generaciones. Esta cuestión se adhiere al de la falta de continuidad de los programas de movilidad desde 2017.

Aquí, recuperamos las palabras del maestro Paco, quien mencionó en su entrevista que, si ya le tocó a inglés ser el eje principal de un sexenio, por qué no dar oportunidad a otras áreas del conocimiento para asistir a intercambios. Aunque aplica para inglés, ya existe movilidad para otras áreas, pero nuestro punto es no dejar la movilidad en ningún área de educación superior, sino actualizarla y replantearla para enfocarla a las nuevas necesidades educativas del Estado de México. Por ejemplo, en lugar de hacer una beca sólo para tomar clases de inglés en el extranjero, firmar un convenio para aprender inglés mediante la telecomunicación áulica; con una estancia en el extranjero de servicio comunitario para interiorizar el idioma que se aprende. Así, las problemáticas fueron dimensionadas para describirse, comprenderse e interpretarse como objeto de estudio.

Todos estos elementos del objeto de estudio son desarrollados en los cinco capítulos del presente libro. Son contextualizados en las dimensiones: normativa, pedagógica, cultural y propositiva. Las conclusiones cierran con las reflexiones. Un elemento emergente fueron las limitaciones del trabajo. La primera fue que no describimos cabalmente las experiencias de los informantes. Otra fue la escasa cantidad de pautas fenomenológicas que utilizamos para aproximarnos a la movilidad en el mundo de la vida docente. Aunque la aproximación quedó evidenciada, las pautas fenomenológicas que no incluimos fueron muchas, por ejemplo, la variación imaginativa o la corporeidad. La tercera compete a la ausencia de una propuesta didáctica con las pautas fenomenológicas para que otros docentes se beneficien de ellas. La cuarta fue la carencia de una crítica a los posicionamientos fenomenológicos de Husserl o Alfred Schütz, entre otros. No obstante, esas tareas quedan como un pendiente para futuras investigaciones sobre la fenomenología de la intermovilidad docente.

El presente libro está dividido en dos partes: la primera corresponde a la argumentación de los antecedentes del objeto de estudio. Incorporamos los sustentos teóricos y metodológicos, así como la ruta de levantamiento de datos. Co-

rresponde a los capítulos uno, dos y tres. La segunda parte integra los pasajes de las entrevistas, su interpretación, es decir, los capítulos cuatro, cinco, así como las conclusiones.

Los cinco capítulos son un recorrido por la construcción de la movilidad, con base en la experiencia de quince informantes docentes. El primer capítulo presenta las generalidades de la investigación. Inicia con la construcción del objeto de estudio desde sus antecedentes normativos recientes. Sintetizamos brevemente la política de movilidad para resaltar el grado de énfasis que las políticas de los últimos cuatro sexenios les impusieron. Más aún, integramos la presentación de elementos que conforman el objeto de estudio, tales como las problemáticas que atendió, los supuestos, la tesis y los propósitos; así como el enunciado declarativo que dimensiona la problemática de la movilidad docente que investigamos.

El capítulo dos muestra el bosquejo epistemológico que sustentó la investigación. En él desarrollamos los fundamentos empíricos, teóricos y metodológicos implementados. Enfocamos la relación de palabras desde diversos autores e instituciones internacionales o nacionales, a fin de estimular el conocimiento desde la movilidad docente. Las otras palabras son experiencia, fenomenología y nomenclología, o estudio de la normatividad. La vinculación entre ellas es argumentativa. Al final del capítulo, mencionamos a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con un libro sobre movilidad de normalistas publicado en 2020. Este material es una fuente de reflexiones sobre la documentación del programa de movilidad Paulo Freire, en específico. A su vez, es ejemplar en su tratamiento de la experiencia estudiantil normalista. Su lectura nos aportó ideas para comprender la experiencia docente que abordamos.

El capítulo tercero conduce al lector por la ruta metodológica. Mostramos los fundamentos de la fenomenología como teoría - método. Sus pautas de acción nos permitieron intertextualizar la movilidad, la fenomenología y la sociología. El camino lo edificamos conforme avanzamos en la construcción de modelos. Incluimos dos imágenes. La primera corresponde al primer intento de mapear el análisis de la movilidad desde una perspectiva propia, con autores diversos, pero unidos por su construcción de objetos de estudio desde las ciencias sociales. Ya sea que se integraron completamente a la fenomenología como Edmund Husserl; que retomaron conceptos de este autor, como Alfred Schütz o que enfocaron la pedagogía como su ámbito de estudio, todos los autores revisados, nos permitieron pensar desde nuestra propia perspectiva para una comprensión y reconstrucción de la experiencia de docentes en movilidad. A este modelo integramos el de la interexperiencialidad que elaboramos para entender, desde nuestra subjetividad, las relaciones que emergían al conectar datos levantados en el campo de la conversación. La imagen que referimos es un cuadrículado sencillo, que representa la intertextualidad de la movilidad, o, mejor dicho, la intermovilidad del docente, cuando es una voz más en la multivocalidad de una investigación educativa. Más

aún, el entramado de las voces teóricas, metodológicas, y empíricas delineó el logro del propósito de documentar la movilidad de quince docentes.

Este recorrido fue la base para el capítulo cuarto. En él enfocamos la fundamentación de la descripción desde Luz Aurora Pimentel. Integramos la heteroglosia de Bakhtin y su constructo de acto ético. Aunque los pasajes descriptivos son abundantes, no repiten información. Son singularidades evocativas. Su contenido invita a la reflexión de dimensiones, que se entrecruzan, aunque están ordenadas por apartados y subapartados, para brindar al lector una presentación coherente.

Definitivamente, no es fácil detectar aquello que une a setenta descripciones o lo que las separa. Cuando se leen, se advierte una gama de contenidos y posturas ideológicas que significan más de una forma de haber apreciado el mundo vivido en movilidad. No son solamente pasajes que se puedan tipificar en generalidades o particularidades de la experiencia; o en experiencias personales y académicas; tampoco en experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula; porque se constituyeron a la vez. La complejidad de tipificar la experiencia condujo a la heteroglosia. Esta permitió dimensionar los pasajes en lo que aportaban desde su estructuración individual, su relación con otros sujetos y objetos, y su ideología. Así, las descripciones que están allí, tal cual aparecieron, se constituyeron por su fuerza subjetiva, intersubjetiva e ideológica.

En el capítulo cinco interconectamos las aportaciones del capítulo precedente. El principal conductor fue la intertextualidad. Simultáneamente, hilvanamos, fusionamos e imbricamos. Primero hilvanamos conexiones entre la palabra de los informantes, su discurso narrativo y sus aportaciones a la comprensión de la movilidad desde los fundamentos experienciales; es decir, desde la fenomenología. En segundo término, fusionamos como en un crisol los juicios de los informantes, tomados como enunciados, con las acciones sociales de ellos mismos y sus habitualidades que compusieron. En tercer lugar, imbricamos parcialmente, principios fenomenológicos, sociológicos y narrativos. El resultado fue la construcción de un objeto de estudio más acabado con múltiples matices, evidentes en la narración discursiva. Por último, el tratamiento del espacio de las narraciones y la interacción de docentes en él es otra aportación para mirar la movilidad desde la perspectiva literaria del espacio diegético.

En las conclusiones, recordamos brevemente lo escrito en el planteamiento del estudio. Enunciamos los hallazgos emergentes de las relaciones intertextualizadas, a partir de la experiencia docente dialogizada, intertextualizada y fenomenologizada. Así, construimos colaborativamente la teoría y metodología de la intermovilidad fenomenológica. No podemos decir que se encuentre enteramente diseñada, pero es un punto de partida para proponer análisis educativos desde una aproximación fenomenológica social y narrativamente más densa.

Por último, con las voces propositivas diseñamos tres propuestas para tra-

bajar la movilidad. La primera fue un foro de intercambio de experiencias de movilidad para recuperar lo avanzado y relanzar una instancia de seguimiento a los procesos de movilidad estatales. La segunda, es una serie de tres lecciones muestra para trabajar la movilidad virtual y ahorrar en recurso económico. La tercera es un programa de movilidad presencial con un componente de integración a la comunidad que se visita mediante voluntariados. Si bien las propuestas se encuentran al final del capítulo quinto y de manera extensa en los Apéndices, en las conclusiones abordamos su impacto potencial en el corto plazo.

Solo resta invitar a los lectores a abrirse a la posibilidad de ver la movilidad desde las descripciones amplias de los protagonistas, porque la experiencia de leer a los otros desde los otros nos permite vernos y ser en el otro, es decir espejarnos o tal vez ensoñarnos.



# Capítulo 1

## *Movilidad como objeto de estudio*

---

Este capítulo presenta la contextualización de la movilidad docente fenomenológicamente. En siete apartados tematizamos la movilidad como objeto de estudio. El inicial expone los antecedentes de la movilidad como asunto normativo, solamente en México. Las características que constituyen al objeto de estudio se abordan en el apartado que prosigue. Los tres apartados subsecuentes desarrollan las problemáticas, los supuestos y la enunciación de la investigación, así como los propósitos, y la justificación teórico-metodológica de la movilidad docente.

### **Antecedentes de la movilidad en México**

La cuestión relativa a la falta de sistematicidad en la documentación de lo sucedido a los docentes que se fueron de movilidad por motivos académicos es el centro de esta indagación. Si bien han pasado por lo menos diez siglos desde que se tienen documentados eventos de movilidad en el mundo occidental (Tamayo, 2003, p. 170), la frase internacionalización de la educación superior forma parte de la vida reciente y no lleva más de tres décadas de énfasis educativo, en la normatividad mexicana de los planes de desarrollo nacionales (Buendía et al., 2020, pp. 5-79; Gacel, 2010, p. 125; DoF, 2007-2012, p. 46).

En México, la movilidad académica no aparece explícitamente en los planes sexenales. Si contamos el año 1988 como inicio formal de los procesos globalizadores en México mediante la política neoliberal, pasaron tres sexenios sin insertar la movilidad entre sus ejes de trabajo. Es hasta el año 2007 que se incorpora la movilidad como dimensión de trabajo educativo. Esto se puede consultar en el objetivo 13, estrategia 13.5 del Diario Oficial de la Federación del sexenio 2007- 2012. En él se puede leer que “se promoverán mecanismos de coordinación y regulación que permitan la movilidad de estudiantes entre programas e instituciones” [...]. (p. 46). Si bien no se explicita la movilidad para nivel superior, ni en los términos de capacitación con los que funcionan los programas establecidos de movilidad tales como los promovidos por la Comisión México Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural, por lo menos aparece la palabra en términos de movimiento de estudiantes.

Cabe señalar que en las Escuelas Normales del Estado de México fue hasta el año 2020 que se publicó el primer documento oficial de movilidad, con el nombre de Programa Estatal de Movilidad Académica (PEMA) por la Subdirección de Educación Normal (SEN) (Gobierno del Estado de México [GEM], 2015). Este programa se puede consultar en su sitio web, en el apartado que aloja el Sistema de Gestión de la Calidad.

En 1999 comenzó el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales con la convocatoria para estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en inglés (LESE-inglés). Este plan de estudios demandaba la especialización de los futuros maestros de inglés en dominio de la lengua y metodología. En el apartado sobre los rasgos del perfil de egreso del profesor de lengua extranjera el documento es preciso en seis puntos. El profesor debe: 1) dominar el idioma inglés. 2) comprender los procesos de aprendizaje de una segunda lengua; 3) poseer conocimiento de la estructura de la lengua extranjera; 4) detentar conocimiento de la literatura y los géneros literarios; 5) dominar la competencia didáctica y 6) organizar trabajo de enseñanza (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000, pp. 10-11).

A partir de esta realidad, y de la falta de profesionales en la enseñanza de inglés para poder cubrir estas demandas, la subdirección de normales decidió crear la coordinación de inglés en el año 2003. Delineó un eje de trabajo para profesionalizar a los formadores de docentes y maestros en formación de las Escuelas Normales del Estado de México (ENEMs) en el extranjero. La coordinación vio en la capacitación en el extranjero una necesidad para formar un primer grupo de docentes que, a su vez, actualizaran a otros a su regreso. Su tarea fue organizar la certificación en dominio de inglés de la primera generación de la LESE-inglés. Igualmente, como una actividad inspirada por la Escuela Normal de Atlacomulco, se organizó un convenio con *Grossmont College*, institución ubicada en San Diego, California, para que estudiantes de tercer grado de la LESE-inglés pudiesen cursar

un semestre allá con validación oficial de créditos académicos. De esta forma, los programas de movilidad se hicieron parte de la vida normalista, por lo menos concretamente en la LESE-inglés.

Posteriormente, el gobierno del Estado de México, durante el sexenio 2011-2017, impulsó la internacionalización de la educación. El diseño de un proyecto estatal integró a beneficiarios de todos los subsistemas educativos estatales. La firma de acuerdos con diversas naciones fue otro eje principal del mismo proyecto. Los resultados de este plan se difundieron en 2017. El sexto informe de gobierno comunicó que un total de 13, 609 docentes fueron capacitados para el programa nacional de inglés, durante todo el sexenio (Gobierno del Estado de México [GEM], 2017, p. 32), así como un número significativo de docentes y alumnos de educación básica, media superior y superior cursaron estudios en el extranjero mediante becas de origen estatal.

En el mismo sexenio se inauguró un cuerpo de universidades denominadas Universidades Politécnicas. Su origen fue un modelo canadiense innovador para el Estado de México. El programa de estudios contemplaba enseñar inglés desde cero a los alumnos durante su primer año. A partir del segundo año, los estudiantes se incorporaban a sus clases en inglés y podían participar en convocatorias para combinar sus estudios en escuelas extranjeras. La idea era capacitarlos para el trabajo en industrias internacionales en otros países. Aunque sin el mismo énfasis en el aprendizaje de inglés, la creación de las Universidades Tecnológicas y de la Universidad del Bicentenario ofrecieron mayor acceso a estudios de nivel superior. En las escuelas normales se fomentó el programa de capacitación en inglés para docentes con el Programa *100,000 Strong in the Americas*, mediante el cual se becó a maestros y alumnos en universidades estadounidenses para que mejoraran su competencia comunicativa en esa lengua. Poco tiempo después, el Programa Proyecto 10,000 fue una iniciativa para que estudiantes de escuelas normales pudieran mejorar su dominio del inglés en Canadá por un mes (GEM, 2017, pp. 26 y 32).

Asimismo, para docentes de inglés de educación básica y normal se firmó un acuerdo con el Banco Mundial para que la Universidad de Dartmouth capacitara docentes en el método Rassias. Su objetivo primordial es la retención del idioma, sobre todo oral, mediante técnicas interactivas. Los docentes memorizaban las técnicas para aplicarlas en sus lecciones, sin importar que ellos no manejaran un nivel alto de inglés. Este programa también se realizó en Valle de Bravo en el Estado de México y luego cambió de sede a La Trinidad en Tlaxcala. Esto fue útil porque se podía atender a más docentes por menor costo y sólo a los que tenían mejor dominio del inglés los enviaban a Estados Unidos, para asegurar calidad y compromiso al regreso. Este programa contó con un seguimiento real de sus egresados mediante conferencias, cursos de fortalecimiento, una página de Facebook privada, entre otros mecanismos de comunicación permanente con los egresados. Cabe señalar que este programa ya no está vigente. Incluso la página de Facebook

donde los participantes en Rassias subían información de sus actividades de capacitación está inactiva.

En ese mismo sexenio México firmó un convenio con la Organización de Estados Americanos para formar parte de la Plataforma de Movilidad Regional y realizar intercambios de estudiantes y docentes de instituciones de educación superior (IES). Nuestro país se comprometió a participar en el programa de movilidad académica Paulo Freire desde 2013, y en su programa complementario Paulo Freire-Jaime Torres Bodet. Ambos programas de intercambio se dirigieron específicamente a estudiantes normalistas, por eso los promovía la Dirección General de Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Algunos estudiantes de normales pertenecientes al Estado de México fueron beneficiarios a Ecuador, Cuba, Uruguay, entre otros países (OEI, 2020, p. 23).

Todo esto sin contar que ya existían acuerdos más longevos como los ya mencionados de COMEXUS. Estos programas movilizaron a maestros para realizar estudios de maestría, doctorado o especialización; así como de fortalecimiento didáctico para docentes de inglés en los programas de verano para maestros de inglés, el cual está en estos momentos a cargo de la Dirección General de Relaciones Exteriores. Incluso el programa de internacionalización en casa de asistentes de idioma de Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia sigue vigente hasta este 2024. Este programa ha dado la oportunidad a estudiantes y docentes normalistas de tener la experiencia de convivir y aprender de visitantes extranjeros en sus propias aulas en nuestro país. En menor medida, pero con beneficiarios, algunos docentes participaron en el *Classroom Teacher Exchange Program*, el cual permitía un intercambio por un ciclo escolar para trabajar como docente de español en una escuela de nivel básico de Estados Unidos y la contraparte venía a México para impartir inglés.

La Escuela Normal de Atlacomulco y la Escuela Normal de Amecameca fueron sede del Programa Access, patrocinado por la embajada de Estados Unidos en México. Este programa constaba de impartir clases de inglés y computación a los estudiantes de preparatoria, así como pagarles su transporte para llegar a la escuela a tomar sus lecciones, de acuerdo con la programación. Todos estos programas están disponibles en el sitio web de COMEXUS. Adicionalmente existe el programa de maestros visitantes a Estados Unidos, difundido por la misma DGRI. La diferencia con el programa de intercambio áulico es la contratación como docentes directamente por un distrito escolar, es decir, no es una beca.

En 2011, el gobierno del Estado de México firmó un convenio con el Consejo Británico. Éste potenció la actualización para los docentes de inglés con programas tales como el de Formador de Formadores, la certificación en nivel de idioma mediante los exámenes de la Universidad de Cambridge<sup>6</sup> (*Preliminary English Test*,

*First Certificate in English* y *Cambridge Advanced Examination*); así como las certificaciones para enseñar inglés: *Teaching Knowledge Test (TKT)* y el *International Certificate in English Language Teaching (ICELT)* (GEM, 2017, pp. 26-32).

En suma, este apartado muestra un contexto empírico-normativo en el que se han movido los docentes de intercambio pertenecientes al subsistema estatal en el Estado de México en las últimas décadas. Queremos reiterar, antes de concluir, que mucha de la información vertida la conocemos de primera mano por la labor en la coordinación de inglés entre 2011 y 2017 en la Subdirección Regional de Educación Básica de Texcoco. Igualmente, el coordinador estatal de inglés de ese periodo nos proporcionó información mediante entrevista para esta investigación, así como un subdirector académico de una escuela normal estatal, y el enlace de inglés de la Subdirección de Educación Normal.

## **El objeto de estudio**

La experiencia de quince docentes que participaron en movilidad académica, pertenecientes al subsistema educativo estatal del Estado de México en el periodo 2011-2022, se documentó para comprender, interpretar y sistematizar sus aportaciones significativas ocultas.

## **Las problemáticas**

Las tres problemáticas enunciadas a continuación las construimos con base en el conocimiento previo experiencial y al recordar datos sobre la trayectoria académica de nuestros informantes. De allí retomamos las recurrencias y obtuvimos la información que recuperamos en párrafos posteriores. No obstante, complementamos nuestra postura con una revisión de artículos sobre internacionalización y movilidad académica, porque el término movilidad no se maneja independiente de lo académico en el ámbito escolar. En una búsqueda en google académico sobre este tema, los primeros cinco artículos de 2023 que aparecieron refieren las siguientes problemáticas de investigación:

1. Identificar tanto las competencias interculturales con las que cuenta el profesor como la posible aplicación de este conocimiento en su labor de enseñanza (RILCO, 2023).
2. Flexibilidad para la movilidad académica (Rangel Zavala et al., 2023).
3. Interpretar el proceso de construcción del saber-ser docente de dos profesoras que se desempeñan en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la UACJ (Calvete, 2023).

4. El impacto en la formación docente de dos profesoras egresadas de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” que participaron en programas de movilidad académica internacional (Murrieta et al., 2023).
5. Las razones por las que treinta y dos investigadores mexicanos salieron del país y regresaron en el marco del programa de repatriación (García-Pascasio, 2023).

Aunque los temas emanados de las problemáticas son atractivos, no abordan de manera primordial la experiencia docente. Knight (2021, p. 69), elaboró un recuadro en el que muestra los términos más utilizados en internacionalización educativa y por lo tanto en su relación con la movilidad. Lo integramos abajo para ilustrar que la experiencia docente o del estudiante no aparece. Otro punto es que la movilidad, por lo general, la toman los investigadores como una estrategia de la internacionalización educativa. No obstante, la riqueza semántica del cuadro y su variedad iluminan posibles áreas de investigación. Incorporar la experiencia del docente, como centro de la investigación contrasta con investigaciones anteriores, cuyo objeto de investigación es la movilidad para fines de capacitación global. El tratamiento es diferente desde su origen. Para nosotros, lo principal no es la fuerza de trabajo intelectual, ni la capacitación para producir artículos científicos y que al docente le paguen más, sino que su experiencia puede transformar el porvenir de una comunidad.

Para iniciar con ese punto central recurrimos a los informantes para conocer las problemáticas sobre movilidad. Al contar con datos sobre la movilidad emanados de los informantes, las problemáticas se muestran más adelante y las desarrollaremos en los capítulos 4 y 5.

Si bien no todos los participantes iniciales son docentes adscritos a una Escuela Normal en el Estado de México, todos pertenecen al subsistema estatal de educación y estuvieron vinculados con normales, ya que la transición que deslindó a la educación básica de las escuelas normales de manera administrativa es reciente y los programas de movilidad se realizaron antes de la separación administrativa entre educación básica y escuelas normales. Por lo tanto, el primer problema es la falta de continuidad institucional en programas de movilidad como se venían haciendo hasta el 2017.

Un común denominador de los informantes fue que aprovecharon a cabalidad su experiencia. También regresaron con muchas ilusiones de realizar proyectos de impacto en sus contextos específicos, pero por razones que solo ellos vivieron, no les fue posible. Por un lado, conocer sus memorias de movilidad nos ha permitido empezar a documentarlas, ya que no siempre se resguarda registro escrito de la experiencia. Por lo tanto, un segundo problema fue la falta de seguimiento a los ex becarios movilizados a su regreso para documentar su experiencia

y promover su desarrollo ulterior. Derivado de lo anterior pensamos en redactar experiencias significativas aprovechables en futuros planes y programas estatales. La tercera problemática es que no se escribe por diversos motivos, que pueden ir de lo personal a lo institucional.

En suma, las problemáticas detectadas las resumimos en el siguiente párrafo:

El problema para quienes conocer de la experiencia personal de los docentes que participaron en este tipo de programa educativo es que las experiencias de docentes participantes en movilidad académica carecen de un respaldo por escrito, debido a la falta de sistematicidad para su resguardo y seguimiento.

## Supuestos

Honoré (1980), explica la formación docente más allá del aula. Él asume la existencia del docente como trascendental al aula y la escuela. Él postula un proceso de reflexión del docente, el cual es relacional con “elementos de su exterioridad” (p. 67), ya sean objetos o sujetos. Con ellos percibe, siente o reflexiona, construyendo una relación socializada. En esa relación instituye una formación en su vida cotidiana para esa misma vida. Si su vida es parte de la labor docente, allí tiene un efecto su formación. Pero esa formación también impacta su vida personal, incluso su ciudadanía. Por lo tanto, la formación se torna significativa para un docente en términos no sólo de conocimiento de una disciplina, en la que se actualiza en un programa de movilidad. A su vez hay un impacto en su persona. Este impacto no tiene que ver con saber un algoritmo, o el número de huesos que componen la estructura ósea humana, sino con que todo lo que él es lo refleja en sus relaciones sociales cualesquiera que sean. Cuando postulamos, conjeturalmente, que la movilidad no solo es académica en la formación significativa del docente, debido a las experiencias que la construyen; son esas experiencias de los quince docentes participantes en esta investigación, así como sus historias de vida, las que van a mostrar por ellas mismas si su experiencia construyó significativamente movilidad más allá de una direccionalidad para su rendimiento como maestro de aula. Este supuesto no implica su verificabilidad, es decir, las entrevistas y las historias de vida fueron diseñadas intencionalmente para que el docente expresara su experiencia en movilidad. Si en ellas hubo elementos que pueden relacionarse con esta conjetura, ya fueron presentados en las conclusiones.

Palma-Vásquez et al. (2018), expone el problema de la mayor capacitación docente como un giro personal. Aquellos que se movilizan pretenden mejorar su situación académica y laboral. Uno de los resultados de este deseo es que profesores altamente capacitados cada vez se encuentran menos en las aulas. “Teacher mobility represents a serious problem due to the instability of the teaching force

that has persisted over time in many countries. Therefore, retaining qualified teachers represents a challenge” (p. 1). La movilidad no sólo es en términos de capacitación, actualización o desarrollo de habilidades para el uso en el aula cotidiana. Parece que el docente está mirando a un desarrollo profesional que le permita salir del aula. Cuando planteamos que la experiencia de movilidad docente interpela a la transformación educativa, nos situamos en la postura de Montalbán (1981). Su planteamiento es que el educador desea a diario “lograr aprendizajes significativos que trasciendan el logro de los objetivos educacionales elaborados generalmente a un nivel de información e instrucción. [Es más], el educador pretende cambios de actitudes y del proceso mismo de aprender”. (Montalbán, 1981, como se citó en Da Silva Gomes y Signoret, 2005, pp. 15-77). Si la movilidad puede contribuir a transformar el horizonte actitudinal del docente y que ese refleje en cascada cambios en sus alumnos; entonces la trascendencia rebasa los muros escolares. Nuevamente la movilidad fue más allá de lo académico.

El método de la reducción eidética refiere a una esencia universal. “From a Husserlian perspective, the eidos of a phenomenon are the invariations that makes a “something” what it is and without which it could not be what it is” (van Manen, 2011, p. 229). Para ejemplificar podemos reconocer que un pantalón siempre cubrirá las piernas en su totalidad. Cuando una prenda no cumple con esa característica, ya no estamos ante un pantalón. En movilidad es relativo el moverse, porque implica cualquier tipo de cambio de lugar, ya sea mental, física, cognitivamente. La movilidad que proviene del latín *mobilitas* implica cualquier moción. En las escuelas siempre refiere a cambio de institución. A partir de la virtualidad, la movilidad incorpora el movimiento de saberes mediados por una pantalla. Pero siempre hay un movimiento que trasciende a la persona; siempre puede haber un encuentro con alguien o con algo. Conjeturalmente, podemos apuntar que toda movilidad es moción de algo o alguien, no necesariamente encuentro. Por ello, afirmar a manera de supuesto que la esencia de la movilidad se reduce al encuentro con otros, nos permitimos caminar el sendero de relaciones entre los informantes para estar abierto a la aparición de encuentros o desencuentros.

A continuación, recuperamos los tres supuestos para que enlistados sean fácilmente reconocidos por el lector:

- La movilidad no solo es académica en la formación significativa del docente, debido a las experiencias que la construyen.
- La experiencia de movilidad docente interpela a la transformación educativa.
- La esencia de la movilidad se reduce al encuentro con otros.

## **El planteamiento de la investigación**

La experiencia de la movilidad docente la concebimos como un detonante que convoca, evoca y provoca. Convoca a los participantes a contar sus historias, mediante descripciones de vivencias que muestran la interiorización de la experiencia vivida en diversos contextos. Evoca pensamientos, sentimientos y razonamientos sustentados, a su vez, en experiencias vividas; y provoca movimiento y reflexividad.

## **Propósitos**

- Describir fenomenológicamente la experiencia de quince docentes participantes en movilidad, mediante un reporte para documentar hallazgos singulares.
- Comprender las experiencias de los docentes participantes en movilidad académica mediante el análisis de sus experiencias para reflexionar sobre la significatividad de lo vivido.
- Interpretar las experiencias de docentes participantes en movilidad académica, mediante el análisis intersubjetivo en el contexto de su mundo de vida para profundizar sobre el sentido atribuido a la experiencia.



## **Capítulo 2**

### ***Bosquejo epistemológico***

---

La construcción de la movilidad necesita de sustentos argumentativos. Este capítulo encuadra tres secciones donde se dimensionan las palabras experiencia, movilidad y fenomenología. En estos tres apartados con subapartados en cada uno de ellos desarrollamos lo que son para este trabajo y desde qué autores los estamos caracterizando. No es sólo una conceptualización sencilla, más bien una exploración de palabras clave de esta investigación para mostrar su capacidad de integrar conocimiento nuevo a un fenómeno abstracto: la movilidad. Así, concluyó el capítulo dos con una preimbricación de los vocablos abordados; con lo cual introduciremos la metodología del capítulo subsecuente.

#### **La experiencia**

La experiencia se ha identificado con intuición, credulidad, pasiones, pulsiones y simple empirismo(Contreras y Pérez, 2010, p. 15). No en vano Gastón Bachelard la ve como el primer “obstáculo epistemológico” (2014, p. 2) para llegar al pen-

samiento científico. Aunque se le adjudique una historia acientífica, la experiencia es un rasgo humano del cual se ha originado conocimiento. “El conocimiento de experiencia en general se basa en última instancia en la experiencia original, en la percepción y en las variantes derivadas de ella que se representan primigeniamente” (Husserl, 1990, p. 21). Regresar a esa experiencia original, primigenia, en la medida de lo posible es recordar que el ser humano es capaz de crear conocimiento. Husserl, en su misma obra *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (2008), añade que el ego, o el “yo”, es quien tiene la experiencia del mundo en su vida vivencial, la cual es en sí y para sí una esfera o punto de partida al conocimiento (2008, p. 26). Por su parte, Julia V. Iribarne recuerda en la nota preliminar a esta obra que Berkeley acepta a la experiencia como “la fuente de todo conocimiento sobre sí” (2008, p. 21). Más aún, “acercarse a la experiencia del docente, es también, una oportunidad de aprendizaje y descubrimiento de ese modelo empírico, que llevaría a la mejora continua para hacer frente a los retos y desafíos que demanda la población en este tipo de sociedad” (Velasco, 2023, p. 19). En fin, la experiencia es construida desde el ser de un docente y si bien su tratamiento científico puede ser controversial, su esencia le otorga un valor creador de saber, más que de conocimiento, que se explora en este apartado.

Trazar experiencias, en vez de doctrinas, es para Hannah Arendt una ruta primordial de la educación (como se cita en Contreras y Pérez, 2010, p. 20). La labor de la experiencia es mostrar senderos de búsqueda, más que determinar trayectos a seguir. Para un docente, la experiencia educativa puede ser una negación, como asevera Gadamer (como se cita en Contreras y Pérez, 2010, p. 23). Pero el negar que se sabe algo es el origen de un saber nuevo. Un saber centrado en una experiencia nunca deja a una persona indiferente. Es más, la implicación de alguien en una experiencia origina una transformación. Ese cambio, imperceptible a simple vista, conforma a la persona desde la singularidad de lo vivido. En el *lebenswelt* o mundo de la vida, la experiencia irrumpe e interrumpe la vida de la persona en quien se incorpora la experiencia. Su relación con el mundo de la vida le alimenta de acontecimientos al pasar por ellos y dejarse ser alguien más al pasar por la experiencia. Por eso Contreras y Pérez afirman que “la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido” (p. 24). Adicionalmente, compartimos con estos autores que no puede haber experiencia sin novedad. El sentido o aquello que conscientemente significamos se mueve en espiral en el interior de una persona para hacerle mirar, sentir, pensar diferente un suceso, una historia o una emoción, si es que ya lo diseminó la experiencia.

“Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez” (Dewey, 1995, p. 195, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 25). Reiteramos, la experiencia es una recepción de un momento de vida o un acontecimiento; es un pasar por algo para que a esa persona le pase algo. En este sentido, el docente en movilidad pasa por algo para que le pase algo. Esa decisión de pasar por algo es aceptar irse a una

institución diferente a la de su trabajo. Ese pasar es interno y externo. Y lo interno no solo es psíquico, sino emocional y cognitivo, se corporeiza y se vuelve físico. Por eso, se puede hablar de que una experiencia es el paso de algo por lo psicofísico. Lo externo es el contacto del ambiente con ese cuerpo que está dispuesto a recibir la experiencia. Sin darse cuenta, muchas veces, lo que sucede a la persona en su exterior; el hablar con alguien, el ver algo, el estar en algún lugar impregna de experiencia desde el lugar y momento a la persona. El lugar y el tiempo también introducen la experiencia en la persona. En el caso docente, la experiencia se vive en el entorno escolar fundamentalmente, el cual está provisto de reglamentos específicos inherentes a la vida en la escuela.

Antes de pasar al siguiente apartado, señalamos un documento más, el cual está centrado en experiencias de alumnos normalistas en México.

El mejor concentrado de información experiencial específicamente normalista sobre movilidad en un contexto de internacionalización lo otorga el libro publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI-SEP] en 2020: *Movilidad académica iberoamericana de estudiantes normalistas. Proyecto Paulo Freire- México: voces, experiencias y propuestas*. Si bien esta obra enfoca un solo programa en su devenir histórico, las singularidades experienciales logran ser universales.

Específicamente sobre la experiencia, el libro recuperó tres dimensiones para organizarla: académicas, personales y culturales. La primera dimensión corresponde a aprendizajes de tres tipos: generales, puntuales y de desarrollo de habilidades. Igualmente, la segunda dimensión destaca tres tipos de aprendizajes simultáneos, pero que impactan al individuo. Uno es el autoconocimiento, otro es el crecimiento personal y el último corresponde a la reafirmación de su identidad. En todo este libro se documentó la experiencia de un programa. Al existir otros programas y múltiples experiencias más, esta investigación se inserta en la búsqueda de más información sobre movilidad en internacionalización para recuperar, documentar, sistematizar, comprender, interpretar, difundir y distribuir la invaluable formación que proviene de la participación en programas de movilidad.

## Nomología y experiencia

Las escuelas se encuentran en una certeza normativa que conduce los caminos del docente que decide participar en movilidad. Sobre todo, en el periodo formalmente neoliberal, la movilidad fue el camino a la capacitación, productividad y efectividad docente, mediante la inserción de cohortes de profesores en universidades extranjeras. A su regreso, se esperaba que pudieran mejorar la calidad

de la educación en sus instituciones mexicanas. Por ejemplo, ayudar a combatir el rezago educativo. Sin embargo, la realidad nueva al retorno impone situaciones que no permiten avanzar como se esperaba. Los procesos de cambio se inician, pero progresan a su propio ritmo, aunque se les quiera acelerar. Como parte del mundo de la vida hay una dimensión económica, política, académica, cultural, educativa, pedagógica y didáctica que estaba siempre presente en los programas de movilidad. En el capítulo 4, donde se encuentran las experiencias de los informantes, ordenamos setenta enunciados, breves y extensos, dentro de los cuales, en veinticuatro, los mismos docentes describen su experiencia nomológica desde muy diversas aristas. Su inclusión se debe a que son la esencia de lo que les pasó en movilidad. De hecho, no hay evidencia de que se abatiera el rezago educativo estatal, pero hay narraciones de sus contribuciones para avanzar en la calidad educativa en sus instituciones.

De la misma experiencia de los quince docentes emergen vivencias particularmente significativas que retratan cómo los afectó, no siempre positivamente, el marco legal docente. Un antecedente reciente sobre la relación entre normatividad y experiencia expone en sus resultados que muchos alumnos normalistas accedieron a las convocatorias sin mayores problemas, y que su paso por las veredas administrativas para tramitar su estancia no fue más complicado que otros procesos que han vivido. Nos detenemos solo en una caracterización de las convocatorias en relación con su valoración en el estudio en mención. Los participantes, alumnos normalistas, las vieron como un instrumento que puede mejorar. Por ejemplo, es posible reducir su longitud, promover más ampliamente la convocatoria y distribuir las becas con mayor equidad de género o territorio, como zonas rurales, entre otros apuntes (OEI, 2020, pp. 76-79). Estas generalidades son las valoraciones de un programa en particular de hace cuatro años. No ha cambiado mucho la situación. Mostrarlo ejemplifica el tipo de experiencia que persiste en el paso por la burocracia gubernamental. Si bien la documentación de esas valoraciones conduce a repensar procedimientos, en este trabajo el ángulo muestra descripciones de los participantes para que el lector decida cómo interpretar el suceso. A pesar de que nuestra posición se clarifica en las reflexiones, las experiencias que atraviesan los principios fenomenológicos pueden abrir otra cara para entender el fenómeno de la movilidad a partir de la experiencia subjetiva e intersubjetiva del participante.

## **Fenomenología y experiencia**

Un fenómeno es todo aquello que existe en el mundo que experimenta una persona. Por lo tanto, un fenómeno puede ser cualquier objeto, pero no cualquier objeto puede ser un fenómeno. Esto lo aseveramos porque el fenómeno es el ob-

jeto que se aparece ante mis ojos y no todos los objetos pasan por esa percepción (Zahavi, 2019, pp. 9-13). Puede ser el amanecer y el dejar que los primeros rayos de sol me iluminen el rostro para saber que un nuevo día ha llegado. En educación el fenómeno puede ser mi percepción del comportamiento humano ante un nuevo descubrimiento científico para mejorar la convivencia ciudadana. Estoy convencido de que la educación solo se transparenta en el día a día de las actitudes y comportamientos humanos. Es en ese día a día que le aparece un mundo de fenómenos al docente frente a grupo.

El fenómeno educativo puede ser acostumbrar a un infante a leer para preguntar en una lección. La pedagogía es crianza, en un sentido amplio. La instrucción considera fenómenos áulicos como la entrega de la tarea, el tipo de tarea, la transición entre actividades de clase o la elección de un contenido curricular. En inglés, que es mi materia de enseñanza, el fenómeno puede ser la comprensión auditiva. Pero nada de estos fenómenos puede ser detectado sin la intencionalidad, como Husserl la plantea, es decir como enfoque consciente de un elemento. Al elegir un elemento de un contexto, al cual Husserl denomina horizonte, estamos otorgándole una luz que lo hace destacar de lo más cercano o lejano a él. Esa luz es el brillo que el fenómeno ya posee como peculiaridad que lo hace único ante mis ojos. Si esa imagen que se interioriza en mi pensamiento la mantengo, estoy ante la noesis, o idea de una cosa vista, que pasó por mi experiencia. Entonces, ese fenómeno, está en mi psique, pero no es el que estuvo fuera de mí. Lo que ocasionó esa imagen fue un fenómeno o noema que percibí. Esa es la experiencia inicial en fenomenología o el conocimiento primigenio que no requiere de teorías, influencias, saberes a priori para convertirse en creación inicial. Así, la fenomenología estudia esa experiencia primera de ver fenómenos.

Ahora, es difícil no hablar o escribir desde el conocimiento como contenido aprendido mediante la instrucción escolar o auto-didacta. Esto porque ya hay en quienes redactan una trayectoria de vida donde las múltiples capas de la experiencia han otorgado una posición ante el mundo donde la integración del conocimiento está automatizada en nuestra visión del mundo. Este sesgo es reconocible en la selección de palabras que utilizamos para acercarnos a una realidad. En este caso la experiencia. Baste así señalar por el momento que no hay fenómeno que estudiar sin experiencia de una persona. El fenómeno surgido de la existencia de un docente ya sea por su intuición o por su relación con otros es lo que la fenomenología toma como conocimiento nacido de la experiencia. Por el momento, nuestra aplicación de la fenomenología la hacemos considerando la experiencia docente en un tiempo y espacio diferente al de la vida escolar cotidiana del docente que decidió movilizarse. Los docentes que participan en movilidad están conscientes de que algo les pasó y dejaron que les pasara, para bien, para mal, para enfrentarse a situaciones nuevas, sentirlas y mediante ese sentir dejarse transformar para ser lo que son después de la experiencia vivida.

## La movilidad

### Nomología

Etimológicamente, nomología proviene del griego *nomos* que significa norma y de *logos* que remite a tratado. Por lo tanto, la nomología es el tratado sobre la teleología o finalidad de la normatividad.

Para comenzar, es pertinente recordar que la movilidad académica es enfocada como prioridad, en la educación superior en México, desde hace treinta años, como parte de procesos acelerados de internacionalización de la educación superior. Un punto de partida es la reunión de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) (United Nations Educational Scientific Cultural Organization-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, [UNESCO-IESALC], 2023).

Fue en 1997 que este organismo se fundó para reemplazar al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). Esto significa que fue el cambio de modelo económico hacia un neoliberalismo y globalización de las relaciones político-económico-culturales de las naciones, lo que instauró las relaciones de movilidad en educación, aunque no se expusiera en los Planes Nacionales de Desarrollo de los gobiernos mexicanos de aquella época (UNESCO-IESALC, 2023). No obstante, esta mirada, velada todavía, catapultó la internacionalización de los estudiantes a través de la política educativa. La documentación es extensa. Por lo pronto, sólo señalaremos algunos de los documentos que consideramos importantes para una comprensión de la movilidad como nomología.

A nivel internacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-SEP, 2020), refiere a propósito de un libro sobre el Programa de Movilidad para Normalistas Paulo Freire que,

entendida como proceso de internacionalización, la movilidad académica se ha convertido en una estrategia indispensable para sostener un flujo de conocimiento que implica necesariamente la cooperación entre países e instituciones que intercedan por la mejora en la calidad de la educación. (p. 3)

En el actual sexenio, 2018-2024, el documento rector de la planeación federal indica la intención de impulsar un sistema nacional de innovación estimulante

del desarrollo y adopción de nuevas tecnologías vinculantes de la investigación con la industria para lo cual, *la movilidad de estudiantes se torna de suma importancia para la educación 4.0*. Y en la Ley General de Educación (2021), artículo 8, numeral XXIII, [se señala] que

la internacionalización solidaria de la educación superior, [es] entendida como la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global. (p. 7)

Aunada a esta definición, el Acuerdo del 14/07/18 en su apartado V.3 señala que: “la movilidad [...] busca mejorar la calidad del proceso de formación profesional [de estudiantes] mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables.” Más adelante, este acuerdo prescriptivo de los planes y programas de estudio de las licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales para formar docentes de educación básica puntualiza seis partes constitutivas de la movilidad. La primera es la integración de la educación superior mexicana con sus pares internacionales, para que las comunidades escolares de nuestro país no sean ajenas a los cambios mundiales. La segunda es que docentes y estudiantes puedan pasar por experiencias académicas y sociales a fin de entender lenguajes, culturas y alteridades de trascendencia local o nacional. La tercera, alude a que la participación de docentes y alumnos en movilidad busca incidir en su formación profesional para conducirse competente y responsablemente en un mundo productivo complejo, ya sea en sus escuelas o como ciudadanos. En cuarto lugar, el documento enfatiza las experiencias de movilidad académica como generadora de preparación para el desempeño ético con base en la flexibilidad de adquisición de créditos académicos, obtenidos por cursar materias en otras instituciones. El quinto punto establece que las instituciones formadoras de docentes gestionen financiamientos para becas o créditos educativos en beneficio de sus docentes y alumnos, sustentados en convenios de colaboración internacional, nacional o local. El sexto y último punto, es la participación voluntaria de docentes y alumnos en programas de esta índole (Cfr., DOF, 14 de julio de 2018).

Consecuentemente con los lineamientos ya mencionados, el Programa Estatal de Movilidad Académica 2020 (PEMA) elaborado por la Subdirección de Escuelas Normales del Estado de México, puntualiza que la extensión y vinculación están estrechamente ligadas al sentido de movilidad. Por esta razón, el documen-

to plantea que mientras la extensión se refiere a los procesos de interacción con otras instituciones de educación superior a fin de acordar acciones académicas conjuntas, la movilidad se enfoca al:

movimiento de estudiantes, académicos y directivos a propósito de la mejora institucional, de los perfiles y experiencia profesional [Asimismo, la movilidad] es el resultado práctico u operativo de lo que se entiende por extensión, ya sea local, nacional o internacional; con un sentido disciplinar, investigativo y curricular, según intereses institucionales. (p. 15)

Adicionalmente, las Escuelas Normales del Estado de México (ENEMs) como Instituciones de Educación Superior, formadoras de licenciados en Educación Preescolar, Primaria o Secundaria con diversas especialidades, incluyen en su conceptualización de la movilidad, las normas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación (CIEES), en cuyo documento rector señalan que “la posibilidad de realizar cualquiera de las actividades académicas en otro programa o institución con reconocimiento o asignación de créditos en el programa de origen”(CIEES, 2008, p. 121), es entendido como movilidad académica.

A su vez, y siguiendo con los lineamientos de los CIEES (2008), un proyecto efectivo de movilidad requiere flexibilidad, lo cual implica la movilidad del estudiante durante sus estudios mediante transferencias entre programas e instituciones. Es necesario resaltar los dos tipos de movilidad señalados por el mismo documento, los cuales son la movilidad interdisciplinaria e interinstitucional. Mientras la primera ocurre en programas o instituciones de una disciplina diferente a la del programa de estudios en curso, la segunda se da simplemente en una institución distinta a la de adscripción (CIEES, 2008, p. 120). Más aún, se considera el intercambio académico como una opción viable, ya que consiste en promover la visita de estudiantes o profesores a la propia institución o viceversa (CIEES, 2008, p. 120). Desde esta perspectiva, es tarea fundamental que el estudiantado y el profesorado se inserten en realidades educativas novedosas, donde interactúen con la comunidad profesional estatal, nacional o internacional. Estas interrelaciones pueden abrir espacios de promoción y adquisición de actitudes transversales, tales como la tolerancia a la diferencia, el tacto en el lenguaje, la inclusión y el reconocimiento de culturas distintas a la propia, entre otros beneficios palpables. En suma, la valoración de la cultura propia es fundamental para la profundización de la identidad individual en la nación de origen y se puede fortalecer con un proceso de movilidad.

Los documentos hasta aquí expuestos, que aportan miradas locales tienen en común una perspectiva funcional de la movilidad académica, ya que de una u

otra manera subrayan la intención de fomentar el estudio en otra escuela diferente a la de adscripción fuera del país de origen para entablar relaciones memorables de aprendizaje y comparar contextos educativos a fin de alcanzar un perfil de docente en formación o formador de docentes, más integral, de mayor calidad y con una visión transfronteriza de su labor educativa.

Si bien la política educativa ha integrado la movilidad académica desde 2007, oficialmente, cada vez con mayor fuerza, a partir de 2018 se evidencia una pausa en las acciones de movilidad presencial, a nivel Estado de México. Esto no se debió sólo a la pandemia, sino también, a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana sobre las prioridades educativas. Con ello, la política se combina con la economía y la educación para priorizar becas a estudiantes o recursos para la población marginada, mas no para estancias académicas. Este giro no significa que las estancias carezcan de valor, sin embargo, no parecen ni aparecen como prioritarias. Por lo tanto, una parte de la sociedad educativa valora los intercambios académicos en plenitud, mientras se debe enfocar por normatividad a su contexto inmediato para resarcir carencias locales, antes que pensar en salir a enriquecerse educativamente, al integrarse a otra cultura por tiempo definido.

Aunado a lo anterior, agregamos un comentario relativo a la gran cantidad de información sobre movilidad existente en el proyecto Patlani, (Volar en náhuatl), el cual alberga desde 2012 documentación sobre internacionalización estudiantil. De acuerdo con este documento, la movilidad se inserta en un contexto de globalización con retos y oportunidades internacionales para “todos los países” (Sic). Por ende, México requiere de profesionistas con preparación de alto nivel para elevar la competitividad del país ante el escenario de la economía del conocimiento. Así, es que se llega a la necesidad de realizar intercambios para retroalimentar aprendizajes, y experiencias en todas las áreas del conocimiento, con miras a aprovechar las bondades de la cooperación internacional, para posicionar los intereses de México (Cfr. Maldonado et al., 2016, p. 6).

Reiteramos que la movilidad en estudio no es únicamente normativa. Tampoco es una actividad funcional-administrativa, ni un impulso de carácter mercantilista. Más bien es un vocablo con significados nomológicos, es decir, justificados políticamente en congruencia con lineamientos internacionales, fomentados desde la política nacional y operados por las instituciones de educación, sobre todo de nivel superior.

## **Modo 2 de producción del conocimiento**

Ahora, incorporamos la mirada del modo 2 de producción de conocimiento a la nomología descrita. Por una parte, este modo produce conocimiento con base en tres vertientes de comunicación de la ciencia: 1) con la sociedad; 2) entre los

practicantes y científicos y; 3) con entidades del mundo físico y social (Gibbons et al., 2014, p. 2). La movilidad, sobre todo la encausada como ya se explicó al inicio de este apartado por el cumplimiento de políticas federales y estatales, se torna en un medio y en un ambiente de construcción de conocimiento heterogéneo, porque permite al docente ir y venir para hacer ciencia y tener una intervención social, a través de su aula, escuela o responsabilidad académica.

Asimismo, aporta comunicación entre iguales. La movilidad motiva insumos individuales arraigados en la persona, los cuales, pueden ser un catalizador de nuevas formas de ver la labor docente, la educación, la pedagogía, la didáctica, a los mismos alumnos, entre otros entes y agentes de relación científica-educativa. Más aún, moverse origina una amplitud de la visión y de comunicar también con instancias encargadas de formar docentes, impartir clases en educación básica, supervisar actividades o implementar políticas educativas. Esta comunicación conlleva en su seno un rasgo nuclear del modo 2 de producción de conocimiento: la transdisciplinariedad, cuya finalidad es unificar investigadores de diferentes áreas del conocimiento para entablar una práctica indagatoria por curiosidad científica o por comisión para cumplir con una misión.

En el caso de la movilidad, las investigaciones están por lo general ceñidas a datos cuantitativos. Los estudios, comprendidos como análisis exhaustivos de una temática o problemática a fin de optimizar una acción que sustente la toma de una decisión (Ardoino, 1988, p. 2) son la unificación de lo que Schütz denominara los motivos porque y los motivos para. Toda observación, todo encuentro cara a cara toda comunicación conlleva una motivación nacida en el pasado o prospectiva, proyectada hacia el futuro; incluso la no intención es una intención.

Así, lo nomológico también sugiere un enraizamiento de la movilidad en su operatividad educativa. Gibbons señala al respecto y de manera festiva, que “gracias a la movilidad” (2014, p. 10), estudiantes de doctorado o postdoctorado han estado en formación continua mediante sus redes de colaboración y le han arrebatado la concentración del saber a instituciones monopólicas del conocimiento en su propia nación. Y así es, la movilidad genera gratitud en los actores involucrados.

Más aún, vista desde el modo de producción 2, “la movilidad es una condición previa esencial para la interfecundidad de las ideas científicas y del conocimiento práctico” (Cfr., 2014, p. 14). Y cuando se pasa al protagonista de la movilidad, el mismo Gibbons a través del modo 2 es implacable, al subrayar que:

Los científicos que se mueven entre los diferentes lugares de producción del conocimiento intercambian ideas y conocimientos prácticos y aprenden también nuevas técnicas, el manejo de nuevos instrumentos y principios.

Numerosos casos de creatividad científica, de repentinas comprensiones que permitieron la apertura de caminos novedosos hacia el hallazgo de soluciones, pueden remontarse a los encuentros celebrados entre científicos procedentes de diferentes lugares. *Cuanto mayor sea la movilidad que permita un sistema de ciencia e incluso cuanto más se la estimule mayor será el número de casos potenciales de este tipo.* (Gibbons, 2014, p. 14)

Si bien la movilidad tiene un seguidor en el modo 2 de producción del conocimiento, los límites de la movilidad se visibilizan cuando hay un seguimiento a la labor del sujeto movilizado y éste no produce a partir del conocimiento ganado. Conuerdo con Gibbons cuando afirma que el correo electrónico, y añadido a las plataformas de conferencia virtual, ha cerrado la brecha de comunicación entre investigadores –y docentes- para deliberar y edificar conocimiento. No obstante, la movilidad del pensamiento no llega a la esencia de ella, debido a ésta se concatena en la presencialidad de la experiencia vivida.

Terminamos con el modo 2 de producción del conocimiento, resaltando su integración de la tecnología, de las ciencias de la inter y transdisciplinariedad, así como de la ética y la profunda responsabilidad del investigador o cualquier persona que se dedique a la ciencia, como los educadores, a la discusión de los temas más sentidos por los expertos de las distintas áreas del conocimiento. No obstante, reconozco también, y lo señala Gibbons, que el modo 2 cosifica la investigación, la vuelve una mercancía y a las universidades, en el mejor de los casos, las convierte en apéndices del desarrollo investigativo, bajo la fórmula I + D, investigación más desarrollo. Esta crítica incluye a las personas investigadoras, quienes pueden tener ideas que acaben con la pobreza educativa o invenciones como un foco aeternis o inmortal, pero la determinante nomológica empresarial, inclusive estatal, dirige los rumbos de las investigaciones, si es necesario de manera clandestina.

Aunque esto no significa que el investigador no pueda escapar a la tentación-comodidad- cumplimiento de su normatividad, sí lo sujeta y lo puede pervertir parsimoniosa o aceleradamente. Así, el modo 2 se relaciona con la formación de sujetos de la investigación con características muy específicas que nos llevan a reflexionar sobre cómo se pensó la educación de esas personas. Zambrano (2006, p. 8) habla del control educativo del docente desde la educación, la pedagogía y la didáctica. De igual manera, realiza planteamientos que nos hacen repensar la movilidad. Ergo, la educación controla la movilidad, pero la movilidad también controla la educación.

Por otra parte, en el contexto de un relato tejido con referentes occidentales, pero pensado y operado desde Latinoamérica, la movilidad puede ayudar a reducir el etnocentrismo del docente, investigador o cualquier persona que se interese por la movilidad desde las instituciones educativas. Aquí traemos a la memoria el

proyecto Patlani. Éste muestra que la movilidad internacional saliente de alumnos fue en 2013 de 14,332 (ANUIES, 2016, p. 35). De acuerdo con la revista Forbes en su emisión del 28 de junio de 2017 son 16,700 estudiantes mexicanos quienes se preparan en licenciaturas o posgrados en otros países. No podemos todavía valorar si es mucho o es poco, pero en relación con docentes normalistas el dato es que en el programa Paulo Freire participaron 225 entre 2016 y 2019. No obstante, de docentes, los datos para el Estado de México son de 45 en la Universidad de Glasgow en la Gran Bretaña y 10 en la Universidad de Texas en San Antonio, Estados Unidos (GEM, 2017, p. 32). Por lo tanto, la movilidad aporta en la subjetividad, desde Zambrano, en producciones teóricas transformadoras de realidades educativas, que conforman la movilidad de un docente autopoietico, independientemente de la cantidad de docentes movilizados.

La creación creativa del sujeto (autopoiesis) solo la puede alcanzar el mismo sujeto. Poiesis proviene del griego y significa crear, producir, fabricar (Dussel, 1984, p. 13). La poietica la retomamos del *anthropos poietikos* de Aristóteles. Esto significa "del hombre que produce" es decir que se relaciona con la naturaleza en tanto la usa para producir de ella. A esa relación le agregamos el *self* o producción de sí mismo, auto poiesis. Esto porque el hombre en su relación con la naturaleza se autoconstruye al aprender en su contacto con ella. Si a esto se agrega el contacto constructivo con otras personas, es el hombre quien se autoconstruye o autocrea en comunidad. Así, manifiesta su existencia mediante el arte, u otros diseños, como de la semiótica o significados atribuidos a las relaciones sociales donde él interactúa.

Para auto crearse como docente, este personaje requiere visibilizar los contenidos de su cotidianidad educativa; sólo así devela los matices ocultos de la realidad normativa y se autoforma conscientemente. Una forma constituyente de este ser docente se crea en sus procesos de movilidad.

Para cerrar este apartado resaltamos la dimensión normativa-política de la movilidad incentivada académicamente como una direccionalidad fundada en la inclusión de México en el juego de roles internacionales de la educación superior. De esta forma, en el siguiente apartado continuamos con la aproximación epistemológica de la movilidad docente (Zapata, 2005), la cual surge de los cuestionamientos a "la realidad sociocultural" (p. 52), donde se construye un objeto de investigación desde el lente fenomenológico.

## La Fenomenología

Brevemente, nos remontamos al término fenomenología por ser un pilar de nuestra perspectiva epistemológica desde Edmund Husserl, Max Van Manen y Alfred Schütz.

En la primera edición traducida al español del libro *La Idea de la Fenomenología* (1982), Edmund Husserl detalla la crítica que la abstracción metafísica hace de la producción de conocimiento. De igual forma, aclara la esencia de ese mismo conocimiento y su objeto. Ergo,

tal crítica es *fenomenología del conocimiento y del objeto del conocimiento*. [Así,] la fenomenología designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo, ante todo, [la] *fenomenología* designa un método y una actitud intelectual: la *actitud intelectual* específicamente *filosófica*; el *método* específicamente *filosófico*. (p. 33)

Para Max van Manen:

Phenomenology [...] enthralls with insights into the enigma of life as we experience it – the world as it gives and reveals as itself to the wondering gaze – thus asking us to be forever attentive to the fascinating varieties and subtleties of primal lived experience and consciousness in all its remarkable complexities, fathomless depths, rich details, startling disturbances and luring charms. (2014, p. 77)

Destacamos de esta cita dos aspectos. En primer lugar la mirada fenomenológica propia de Van Manen, que lo hace construir una concepción con palabras evocativas de lo que ocurre en el interior de un ser “cautivado por el mundo” cuando se muestra o da a sí mismo como una “fascinación” digna de ser admirada, lo cual invita a integrar a la fenomenología desde su primera aparición en la experiencia vivida, para hacer emerger, esas “insondables profundidades de la interiorización”, que solo quien tuvo la experiencia puede invocar, mediante “atractivos encantos”. En segundo lugar, las palabras adjetivadas y la construcción de frases evocan emociones para enaltecer el fenómeno desde lo que lo hace distinto por sí mismo, como cosa misma, que en este caso es la palabra fenomenología. El ejemplo es claro, van Manen fenomenologizó el vocablo fenomenología.

De esta forma, ambas conceptualizaciones muestran rasgos constitutivos de la fenomenología, independientemente de que se aplique para lo trascendental o hermenéutico. La fenomenología como actitud científica nos alertó sobre lo que Schütz (2011) retoma de Husserl como rigor científico, sin apoyarse en las ciencias lógicas y subraya:

... que era la convicción de Husserl el hecho de que ninguna de las llamadas ciencias rigurosas, las cuales hacen uso de lenguaje matemático con mucha eficiencia, pueden guiar hacia un entendimiento de nuestras experiencias del mundo, cuya existencia presuponen acríticamente, y que pretenden medir con varas (*yardsticks* en el original) o con medidores, [como el del flujo de gasolina de un automóvil]. Si bien las ciencias empíricas refieren el mundo de lo pre-dado, ellas poseen instrumentos en sí mismas surgidos de elementos pertenecientes a este mundo [para auto-investigarse con criterios propios]. (p. 78)

Estos tres ángulos de exposición de rasgos de la fenomenología nos permiten pensar sobre la conformación de la movilidad como objeto de estudio, de donde conocemos lo oculto mediante la fascinación por las descripciones detalladas de las experiencias de vida, describirlas con lenguaje evocativo, como el de van Manen, y con una dirección rigurosamente centrada en seleccionar los elementos de la sociedad, que la cosa en sí misma proporciona para auto indagarse.

### **La reducción eidética de la movilidad**

La reducción eidética se refiere a buscar aquello esencial de una cosa que se mostró a sí misma; y cómo se mostró en una experiencia. Así, esta reducción se enfoca en lo que hace distintivo o único a un fenómeno (van Manen, 2014, p. 229). En esta subsección, perseguimos mover la nomología hacia la etimología de la movilidad para acercarnos a su reducción eidética.

Movilidad proviene del latín *mobilitas*, móvil, que indica movimiento como cualidad y el sufijo desustantivación para abstraer un morfema -*tad*. En otra línea genealógica se origina de la raíz indoeuropea *meue*, que significa mover, movimiento o motor y al unirla con el sufijo -*bilis* se constituye el vocablo ser movido, conocido actualmente como movilidad; concepto que, con la dinámica diacrónica de las palabras, en nuestros días se utiliza con *v*, por asimilación con el verbo mover (Etimologías de Chile.com, s.f.).

La palabra movilidad indica locomoción en cualquier ámbito de la vida, como el transportarse en una urbe, pero a partir de 1997 con la reunión antes mencionada de la IESALC-UNESCO, se ha llevado con mayor fuerza al contexto educativo. Este organismo retoma como eje de trabajo de las instituciones de educación superior un convenio novedoso y pertinente. Allí se conforma la movilidad desde su instrumentalización global y colaborativa para mejorar la calidad de la educación. Esto opera como un abanico de movilidades académicas que van de la movilidad para enriquecer el plan de estudios que un estudiante cursa, pasando

por la movilidad de ida y vuelta (*sic*), la movilidad nacional, internacional y la modalidad virtual, presencial o mixta, hasta el acceso al reconocimiento por estudios en el extranjero en el país propio (UNESCO-IESALC, 2021). No obstante, llama la atención que el concepto de movilidad está dado por hecho, como parte integral del movimiento de estudiantes o docentes entre instituciones educativas, a saber: el reporte redactado en 2022 de esta institución asegura que la movilidad es “*a strategy for increased international academic cooperation, confidence in open science, the promotion of multilateralism, and a culture based on mutual understanding that fosters peace*” (2022, p. 5). El documento agrega que la movilidad también es una oportunidad de explorar su implementación en ambientes virtuales (p. 5). Con esto en mente, la movilidad institucionalizada se ha consolidado para la educación superior, mas no para las escuelas normales todavía.

Por su parte, para las ENEMs, ya abordamos el esfuerzo por conceptualizar a la movilidad desde el PEMA, el cual presenta a la movilidad en escuelas normales y tiene fines loables, al promover la movilidad positivamente, con destellos críticos del actuar normalista, pero carece de seguimiento sistemático.

Esta conceptualización sencilla genera el reto de aproximarse a la movilidad desde la fenomenología y así contar con una descripción de ese fenómeno, que no pretende ser una conceptualización determinante, pero sí un punto de apoyo para mostrar a qué nos referimos cuando hablamos de movilidad como fenómeno desde la fenomenología. Para esta investigación, la movilidad se concibe como un detonante que convoca, evoca y provoca. Convoca a los participantes a decir sus historias para profundizar en descripciones de vivencias personales que muestren y demuestren la interiorización de la experiencia vivida en diversos contextos, locales, nacionales o internacionales. Evoca pensamientos, sentimientos y razonamientos sustentados en experiencias vividas. Si bien no es pertinente generalizarlas, por sí mismas, las experiencias hablan a sus lectores/oyentes para que cada uno las interprete. Provoca movimiento. Así, la movilidad no solo es académica, si bien parte de allí y teleológicamente, tiene una finalidad académica, como cosa en sí misma es un agente de convocatoria, evocación y provocación de movimientos neuronales, sentimentales y actitudinales para transformar al ser en su mundo de vida, más allá de que la experiencia detonadora inició en el ámbito escolar. Si bien la movilidad en términos académicos siempre está presente porque todos los informantes hablaron de ella, mediante la reducción fenomenológica enfocamos la experiencia del docente y lo que le sucede a él como núcleo de la discusión de esta investigación. De esta forma, continuamos con la caracterización de la movilidad como fenómeno en su relación con el sujeto de la movilidad.

## La reducción fenomenológica del docente de la movilidad

A continuación, describimos la reducción fenomenológica del docente participante en la movilidad desde lo común a cualquier beneficiario de movilidad: el encuentro. Todo encuentro surge por la relación de mundos distantes y cercanos al mismo tiempo. Nos referimos al mundo donde un docente fue criado y el mundo nuevo que lo acoge, así como el mundo diferente al que regresa, ya intercambiado, porque todos ellos interiorizan en la conciencia del docente un mundo renovado. La movilidad es una construcción social, una configuración normativa, donde el sujeto y su comportamiento trascienden, desde una dualidad desestabilizante del acto planeado por el sistema educativo.

No queremos dejar de lado que esta reducción la trabajamos como conjetura del encuentro entre docentes. Si bien hay mucha experiencia sobre procesos de movilidad académica en quienes escribimos, ésta no se niega, ni se olvida, más bien se dejará de lado, en un paréntesis para mostrar qué sucedió con los encuentros docentes de la movilidad subjetiva. La forma en que se trataron esos encuentros fue mediante un acercamiento con los docentes en donde fuimos escuchas a partir de preguntas fenomenológicas, abiertas y centradas en interés que nos producían, para no inducir respuestas.

Así, enfocamos la movilidad del docente como una relación, cuya esencia es encontrarse a sí mismo y con otros. Este encuentro no es la movilidad, sino lo que hipotéticamente describimos como inherente a la movilidad y nos permitimos investigar desde un grupo de maestras y maestros que la han vivenciado. Por lo tanto, la investigación busca describir, comprender e interpretar un mundo que solo existe en el interior del ser humano, y que se exterioriza en su conducta subjetiva e intersubjetiva en el contexto de su mundo de vida.

De esta manera enfatizamos que lo vital es partir de la información como la dijeron los informantes, porque es allí donde mostramos, mediante la descripción de experiencias y su argumentación, qué le sucedió a cada docente para que la experiencia le conformara en lo que es hoy. Para ello, regresamos a la experiencia como cosa misma, que se da o aparece ante nosotros. Cuando recordamos lo que conocemos de las personas que entrevistamos, recuperamos la conciencia previa que poseemos de su experiencia, es decir de la movilidad. No omitimos nuestro propio sesgo o juicio previo; pero al narrar desde recuerdos de relaciones entre el docente y su experiencia de movilidad y no desde nuestras opiniones, iniciamos desde una visión que relata actos de docentes en movilidad. En otras palabras, comenzamos desde acciones de personas participantes relacionadas con la movilidad. Así, la correlación esencia-cosa o encuentro-movilidad la escribimos desde la conciencia de nuestra conciencia. Esto lo vemos como partir de nuestro “Nosotros pensamos” o *Cogitamus*. Si parto desde nuestra capacidad de pensar filtramos

experiencia de movilidad con nuestras reflexiones críticas hasta llegar lo más lejos posible a conocer el basamento de aquello que es indudable en movilidad. Al aplicar un enfoque fenomenológico a las experiencias de los docentes que se movilizaron, pudimos conocer sus experiencias desde su percepción interiorizada. Lo que importó fue lo que los docentes vieron y se quedó en su interior como parte de un conocimiento directo o indirecto que permanece en ellos, originado como “algo dado en su conciencia significativa” (Fullat, 1998, p. 18).

Por lo tanto, podemos decir que el fenómeno es lo dado a la conciencia. Yo pienso lo pensado, *-ego, cogito cogitatum-* (Fullat, 1998, p. 19). Si no existe lo pensado, yo no estaría pensando (Fullat, 1998, p. 20). El yo pienso es la *noesis* en fenomenología, es lo dinámico de la intuición y lo pensado es el vocablo *noema* o la estructura objetiva de la intuición. Lo fenomenológico es una contemplación intuitiva del fenómeno que nunca será exhaustiva. Esa contemplación construye pensamientos o enunciados que muestran las relaciones del docente con el mundo de la vida que vivieron. La movilidad no existe sólo en la conciencia, sino por la conciencia. El acto de movilidad solo existe con la presencia de la conciencia del sujeto movilizado en relación con otros. Reiteramos, la *noesis* es la imagen significativa de un fenómeno, mientras el vocablo *noema* es el fenómeno que miramos. La palabra *noema* puede cambiar, pero la *noesis* no. Esto porque la *noesis* es la imagen que nos quedó en la conciencia a partir de la percepción del objeto, mientras el morfema *noema* perdura en su lugar, y ya no será el mismo cuando lo volvamos a mirar, ya que lo que percibimos del objeto es independiente de su destino.

Así, para tener un punto de referencia hacia la reducción fenomenológica de la palabra movilidad en la investigación, conjeturamos que la esencia de la movilidad se reduce al encuentro con otros. Y aquí cabe hacer un paréntesis para establecer que la reducción fenomenológica se refiere a elegir un objeto o *hacer zoom* en él y poner entre paréntesis o corchetes su existencia en el mundo animado o inanimado. En otras palabras, se trata de suspender tanto creencias, como supuestos, ante el objeto elegido. Esta actitud permite observar una esfera del mundo de la vida “sin críticas previas” (Cfr. Schütz, p. 83). Por consiguiente, para construir la reducción eidética es inminente comprender la reducción fenomenológica o *epoché*.

## Fenomenología como epistemología

Con lo dicho sobre la fenomenología hasta este momento, postulamos que es una forma de hacer epistemología, porque ayuda a comprender una forma de pensar sobre el conocimiento. Sin embargo, no es la única. Si relacionamos conocimientos para movilizarlos o mezclarlos, no como yuxtaposición, sino como una suerte de menurje heterogéneo de lecturas, lenguajes y disciplinas diversas, elaboramos una propuesta multirreferencial. Dicho resultado constituye la base para

crear conocimiento, desde una complejidad articulada. A continuación, presentamos elementos teóricos de Alfred Schütz que se suman a la multirreferencialidad fenomenológica de la experiencia docente de movilidad.

La incorporación de Alfred Schütz la concebimos como una mirada sociológica del trabajo, a partir de los principios de la fenomenología de Husserl. Schütz analiza fenomenológicamente conceptos sociológicos, tales como los tipos ideales de Max Weber. Los tipos ideales son conceptos ejemplares en el mundo de la vida (*lebenswelt*), lugar donde se construyen realidades, a partir de la intersubjetividad de las personas. Asimismo, Schütz (2003), retoma el concepto de intersubjetividad, de Edmund Husserl y la ve como una interconexión de personas con recuerdos que conformarán la experiencia vivida desde la intencionalidad del ser pensante (pp. 14-21).

## Vivencia

Este concepto surge de la sociología comprensiva de Max Weber. Alfred Schütz lo orienta a interpretar las acciones sociales, definidas como vivencias conscientes del actor. Schütz también diferencia el vocablo “acto”, de la palabra “acción” y del término “conducta”. De esta manera, para Schütz:

un acto es siempre algo realizado y puede considerárselo independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias [...] En contraste con el acto, la acción está ligada al suceso. Mientras el acto se cumple, por así decirlo, de forma anónima, la acción constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo u otro. (p.46)

Aquí el motor es la acción social hecha de vivencias. No obstante, para contextualizarla, se debe mencionar que Schütz en el texto sobre el significado, se refiere, sobre todo en el capítulo segundo al flujo de la conciencia como sitio para encontrar significado. Este flujo está construido por una concatenación de vivencias. A unas las denomina pasivas y a otras activas. Las primeras tienen que ver, por ejemplo “con la sensación de rojo” (2003, p. 19), mientras las segundas con el hecho completado de haber tenido la sensación de rojo con anterioridad. A esto último es a lo que denomina conducta, como lo hizo Edmund Husserl, en quien se basa para explicar estos conceptos. Adicionalmente, señala vivencias que cargan significado a aquellas que no. Si bien se está haciendo toda una explicación de la vivencia, esto es porque Schütz la contempla como el núcleo de la acción social en su devenir.

Ahora, estas vivencias son parte de un mundo real o una realidad del mundo, la cual muestra Schütz en tres momentos de relación social: el de los contemporáneos o mundo presente, el de los predecesores o mundo pasado y el de los sucesores o mundo futuro. En estos tres tiempos se dan las vivencias. Esta forma de ver a los otros es contemplada de manera indirecta, es decir, no hay relación social de familiaridad, sino que son sujetos con quienes sólo comparto; es ser y estar en el mismo mundo. Por ejemplo, un leñador, un albañil o un docente, un asesor metodológico o una estudiante que hizo movilidad en grupo por parte de la escuela donde trabaja; pero a quien nunca le hemos dado clase. Sin embargo, es nuestra contemporánea, ya que ella está cursando en presente la licenciatura. Así, en términos schützianos, debemos manejar una relación casi-directa o “relación-ellos”, porque son contemporáneos, aunque no cercanos.

Incorporado a las vivencias se encuentra “el motivo por” y “el motivo para”, que Schütz aborda y está vinculado con las acciones de los sujetos en las relaciones sociales, es decir una persona tiene motivaciones para realizar una acción. Así, las vivencias, en las relaciones sociales, en un contexto espacial y temporal conlleva a “tipos ideales”, o los grados de acercamiento o distanciamiento social que hay en mi relación con otras individualidades. No es lo mismo un estudiante que fue mi alumno y con quien entablamos una relación de amistad que perdura posterior a su egreso, que un estudiante a quien nunca vi, pero que cursó su carrera en la escuela donde trabajo y a quien entrevisté para conocer su acción social ligada a la movilidad académica. En suma, la acción es un acto de unidad subjetiva que, al interpretarse objetivamente, se puede desvincular de su esencia.

Así, la vivencia de un proceso de movilidad es una experiencia contextualizada y temporalizada que se encuentra entre lo universal y lo particular de un sujeto, es decir, entre lo ideográfico y lo nomotético. Esta caracterización nos lleva a la búsqueda de la significatividad de la movilidad por medio de vivencias individuales que pueden tener rasgos de universalidad al ser o haber compartido espacios académicos, pensamientos, sentimientos y acciones en otredad. Por lo tanto, en esta investigación, la vivencia está ligada a intentar comprender la subjetividad del otro; desde lo que él o ella dice que experimentó e hizo con la integración en su ser de la experiencia de movilidad, en relación con más personas o intersubjetivamente.

## **La Intersubjetividad**

Para Alfred Schütz, la intersubjetividad no tiene que remitirse a su trascendencia para los fines de su integración al mundo real que propone. Eso, menciona él, ya lo hizo Husserl. De esta forma, la intersubjetividad es entendida como relación entre sujetos. De acuerdo con Morin (2002, p. 7), el sujeto es un ser con

identidad, autonomía y que puede decidir sobre favorecer su egocentrismo o su abnegación, esto es sobre los principios de exclusión o inclusión en un contexto determinado. Así, desde el sujeto como autogestor de sus acciones, mas no libre de su contexto, ya que este lo determinará de diversas formas, de tipo económico-social, la intersubjetividad emana como ese vaivén entre sujetos para la interacción cara a cara o de otra índole en un ambiente dado. Para Schütz (1993):

El mundo del nosotros no es privado para cada uno de nosotros, sino que es nuestro mundo, el mundo único. [Y añade] Por “ambiente” quiero significar esa parte del mundo externo que puedo aprehender directamente. Esto incluiría no sólo al ambiente físico sino también al social con todos sus artefactos culturales, lenguajes, etcétera, común e intersubjetivo, que está ahí frente a nosotros. Sólo a partir de la situación cara a cara, sólo desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo. Éste es el único punto a partir del cual puede deducírsele. (pp. 199-200)

Y prosigue:

Debería acentuarse aquí el hecho de que el intérprete no interpreta solo y que el producto del otro como una cosa que está en el mundo pertenece no sólo al mundo privado del intérprete sino también al mundo común intersubjetivo de todos nosotros. En este sentido, el término “mundo significativo” (*die sinnhafte Welt*), en contraste con el término “mundo natural”, lleva dentro de sí una referencia implícita al “Otro” que originó esta cosa que es significativa. En efecto, nosotros, los intérpretes, conceptualizamos el “ser un objeto natural” y el “ser un objeto significativo”, en la misma medida, en contextos objetivos de significado, puesto que clasificamos toda nuestra experiencia en esquemas de conocimiento. (p. 200)

Estas dos citas muestran la intersubjetividad schütziana en su contexto, a saber. Por un lado, queda explícito el actuar de los sujetos en el concepto de “mundo de nosotros”, como la clave comunitaria donde se encontrarán los actores de la realidad. Más aún, él especifica su comprensión del vocablo “ambiente” y le da un peso categorial al integrarle diversos ángulos definitorios, para lo común, que es “lo intersubjetivo”. Enseguida, la cita posterior, da paso a la dialéctica del intérprete, ya que quien debe realizar esa labor no la lleva a cabo. Si así fuere estaríamos ante un mundo “privado”, particular, alejándonos del “nosotros que requiere la intersubjetividad en un acto de convivencia en plenitud con este mundo. Aquí se

registra el concepto de “El Otro”, con mayúscula, tal vez para enfatizar su valor nuclear en la construcción de la intersubjetividad, la cual existe en un mundo objetivado y enmarcado en “esquemas de conocimiento.” En suma, la epistemología de la intersubjetividad conlleva la otredad.

Así, conceptos como acto y acción social los rescatamos como referentes para analizar las relaciones de los docentes de movilidad temporalmente. Mientras un acto es algo ya realizado en el pasado, la acción remite a las vivencias de la conciencia como conductas intencionadas en el mundo de la vida. Igualmente, la movilidad se conforma como fenómeno social. Ella existe en el mundo de los docentes que la ejecutaron. Forma y conforma realidades desde la interacción con los otros y en suprapropio conjunto de experiencias vividas. La movilidad es movida por el sujeto, quien puede decidir cómo vivenciar su experiencia de movilidad. En un tipo ideal, el sujeto movilizado respirará, metafóricamente hablando, todas las experiencias de las cuales sea partícipe porque serán parte de su experiencia profunda de movilidad. No se quedará solo con lo académico, ni preferirá lo académico a lo social, pero sí encontrará en cada momento, un placer de vivir algo diferente, aunque en esencia sea perturbador. No obstante, al contrastar este tipo ideal con la realidad puede haber variaciones en lo experimentado por el docente en movilidad, comenzando con sus motivaciones.

Como se puede evidenciar, conceptos como tipos ideales o intersubjetividad se retoman de la mirada fenomenológica de las ciencias sociales de Alfred Schütz. Con estas sintéticas líneas abordamos algunas de las múltiples pautas schützianas a esta investigación. Por lo pronto, continuamos con la exploración del carácter metodológico de la fenomenología.

## Fenomenología como metodología

La fenomenología se constituye en la investigación social. La comprensión de pautas, tales como la *epoché*, reducción fenomenológica, binomio noesis-noema, intencionalidad y experiencia originaria, pavimentaron el camino de sistematización de la documentación de la movilidad. Parapoder documentar, primero levantamos información directamente de docentes participantes en movilidad, a través de las entrevistas abiertas. A esas entrevistas agregamos una historia de vida redactada por los mismos docentes entrevistados.

Así, pensar la fenomenología como “principio de principios” condujo a entender que la ciencia del conocimiento tiene un origen que es la fenomenología (Phenolab, 2022, 7m18s). Comprendemos ahora, que el ser humano tiene capacidad de asombro, pasmo, admiración, extrañeza y maravilla. Esto dispara los actos de conciencia y convierte a la fenomenología, en una forma de describir el despertar ante una fascinación dada (van Manen, 2014, p. 7). Más aún, la fenomenología es

una actitud de alejarse, suprimir temporalmente o mantener en suspenso *-hold in abeyance-* la actitud natural entendida como ese actuar automático, sin cuestionamiento, sin salirse de las reglas social es institucionales que permite a cualquier persona mirar un objeto tal cual se aparece en el mundo de la vida (Dorfier y Stierand, 2020, p. 1). Ya caracterizada la fenomenología, proseguimos con una descripción más amplia de la *epoché*.

## Epoché

Max van Manen (2014), expone ocho tipos de *epoché*, mientras Scott Churchill enuncia cuatro. Esto significa que estamos ante un término muy estudiado y sobre el cual investigadores han reflexionado ampliamente. Churchill (2022), asevera sobre la *epoché* que: “[it] is the pathway to reduction” (p. 23). Con ello se adhiere a la tradición husserliana para caracterizarla. No obstante, Schütz (como se citó en Churchill, 2022, p. 23), dice que: “every attitude has its implicit epoché; every attitude, every form of focusing has that which you are not focusing on”. Por lo tanto, no hay fenomenología sin un camino apartado de los prejuicios temporalmente. No hay fenomenología sin enfocar un objeto, teniendo conciencia de que vivimos en un mundo constituido de fenómenos que simplemente son parte del horizonte. Saber lo que se deja de lado, para enfocar un solo fenómeno es una manera de aplicar la *epoché* en el mundo-vida. Por ello el fenómeno resplandece al aparecer ante quien lo observa.

Es más, el fenómeno subyace dentro de la situación vivida. La situación provee un centro de interés o foco de atención experiencial. Dentro de ese foco se encuentran los significados vivenciados inherentes a la experiencia. Aquí distinguimos entre observar y buscar. Yo observo un fenómeno, pero mi verdadero interés está en la intencionalidad latente o creación de actos de significados que esperan ser descubiertos, descritos o interpretados para ser comprendidos. La situación que permite el nacimiento del fenómeno es el espacio para interrogar. En educación se puede revelar una actitud pedagógica sobre el trabajo docente. Entre otros fenómenos al interior de la educación se encuentra el proceso de movilidad, impulsado mediante la normatividad escolar. Así el fenómeno que investigamos fue cómo el docente estuvo presente y vivió la experiencia durante su estancia de movilidad, de tal forma que aparecieron revelaciones pedagógicas novedosas en sus vivencias. En esas vivencias la *epoché schütziana* ayuda a especificar el actuar del investigar en una situación de relaciones sociales cotidianas. Se enfoca en una relación intersubjetiva desde la segunda persona, dejando de lado la primera y la tercera persona. (Phenolab, 2023, 6m41). La *epoché schütziana* es así una actitud que se manifiesta en la relación cara a cara. En nuestro caso se usó cuando entrevistamos a los docentes y cada que tuvimos interacciones, ya fuese por teléfono

o al contestarnos mensaje o correos electrónicos. También tener tacto en el trato cotidiano, para que la relación de investigador e informante sea más productiva, para ambas partes. Por último, “la *epoché* se da cuando enfocamos un objeto, sin olvidar que hay un mundo de objetos que no estamos enfocando, ya que no es nuestro fenómeno de investigación” (Churchill, 2022, p. 23). De esta forma, la *epoché* es un vocablo que interiorizamos desde muy temprano en la investigación para acceder al campo en toda su magnitud. Cabe recordar que siempre estuvo ligado a la conciencia, al yo, al tú, al nosotros, al ellos y a la experiencia contada. Por eso es menester abordar brevemente el término conciencia.

### **Toda conciencia es conciencia de algo**

Una idea central de la fenomenología husserliana es la que nombra a este subapartado. Toda conciencia es conciencia de algo refiere a que toda experiencia no lo es en abstracto, sino de algo en concreto. Ese algo corresponde a esa experiencia y esa experiencia tiende a determinar el objeto. Cuando ese objeto es definido, la experiencia reconduce el horizonte del mismo objeto hacia la experiencia inmediata de la persona. Por ejemplo, cuando una persona quiere describir “lo dulce”, tal vez lo asocie a algún objeto en concreto como el azúcar o un chocolate. Pero si quiero describir a qué sabe una manzana. Entonces puedo decir que es una fruta con cualidades dulces de sabor, jugosa, sabrosa de color amarillo o rojo, que cabe en mi mano. Cuando la muerdo el jugo edulcorado de su propia pulpa deleita mi boca conforme la degusto. Si, por el contrario, para contestar a la interrogante hablo de la manzana desde su semilla y el tipo de moléculas que componen su masa; el peso, su talla, su forma y las partes de su tallo interior. Además, enuncio todos los músculos que entran en juego para morder y masticar una manzana, aparte de las funciones de detección de sabores de los diferentes ángulos de las papilas gustativas; con las cuales la boca diferencia lo ácido, de lo salado o lo dulce; la descripción ya no es fenomenológica. No lo es porque no estoy centrando la experiencia de algo en mi vivir ese algo de manera inmediata. Cuando se antepone el conocimiento sobre una experiencia que la experiencia misma, se anula el proceso de dejar que la experiencia me permita gozar el sabor dulce de una manzana. Por lo tanto, no voy a saber a qué sabe una manzana hablando sobre la anatomía de la boca, sino directamente comiéndola para pasar por la experiencia de degustarla.

Ergo, toda conciencia es conciencia de algo es un pilar de la fenomenología porque implica ver, percibir, intuir, conocer, aprender pasando por la experiencia de algo. Para que la experiencia me permita tener conciencia del objeto que se me apareció debo dejar de lado la tradición que me dice *a priori* lo que ese algo es. Entonces, el método fenomenológico invita a: 1) Encontrar el sentido de algo a través de la experiencia inmediata y directa; 2) describir la experiencia, porque denotará

vivencia correspondiente a lo vivido, por lo tanto, su sentido y significado aflorará al ser inherente a la experiencia; y 3) Encontrar las relaciones que el mismo objeto necesite para dimensionarse acorde a su existencia como fenómeno.

Aquí el lenguaje juega un papel fundamental porque no es lo lingüístico lo que determina la descripción, sino que el lenguaje va tomando forma cuando clarifica al objeto mostrándolo mediante una descripción detallada de la experiencia vivida. A esto Husserl le llama depuración de la experiencia, que entregue nada más experiencia a través de datos irreductibles a ella. Por irreductible se entiende: sin integrar datos o información ajena al acceso que proveyó la experiencia en sí misma. Así, en diferentes momentos de este trabajo explicamos que primero fuimos al campo a entrevistar a los informantes, hicimos las descripciones y posteriormente generamos una interpretación. Por esta razón, es una aproximación fenomenológica a la experiencia de movilidad docente. Con todas las influencias que tuvo el dato empírico, el recuerdo arrojado, las situaciones, descritas fueron un acercamiento a lo que cada informante voluntariamente compartió. Las relaciones que fusionamos a posteriori fueron obtenidas de la sociología fenomenológica porque dimensionaron acciones entre sujetos. De esta forma, la teoría fenomenológica primaria, husserliana, permitió reconducir la movilidad hacia la vocación de los docentes y no a partir de lo que se sabe sobre ella con base en autores reconocidos, sus libros, artículos, tesis, previamente considerados para abordar la experiencia de movilidad docente. En suma, explicamos cómo: *llevar la experiencia pura y todavía muda a la expresión de su propio sentido* (Cfr., Husserl, 1996, p. 86).

Concluimos este segundo capítulo con la extensión de los contenidos epistemológicos básicos sobre la movilidad, la experiencia y las pautas fenomenológicas que nos asistieron para abordar un tema desde esa visión teórico-metodológica. En el siguiente capítulo describimos el recorrido metodológico por el que pasamos para abordar el objeto de estudio.



## **Capítulo 3**

### ***Construcción de la ruta metodológica***

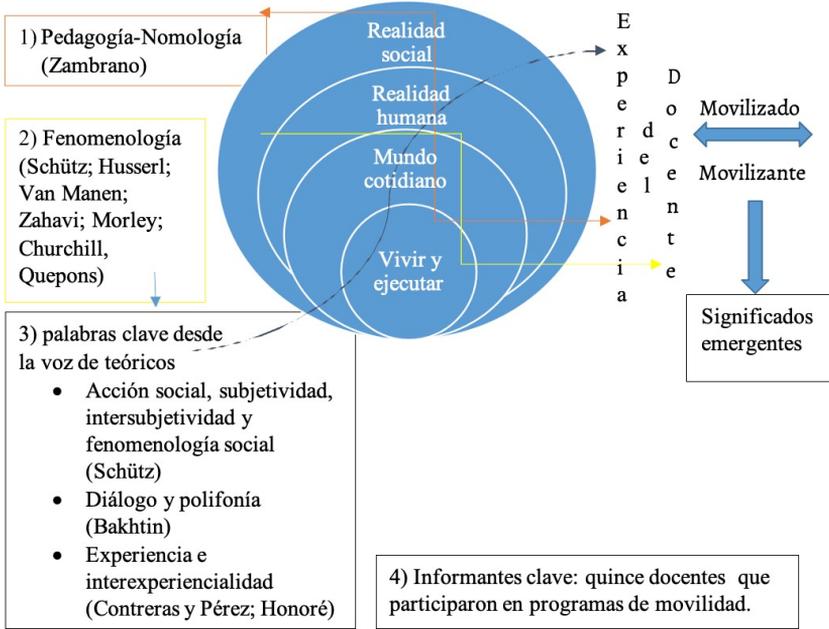
---

Este capítulo muestra el camino para construir el método aplicado a la investigación. Está dividido en nueve apartados. El primero consta de un diagrama, de autoría propia, que imbrica los sustentos empíricos, teóricos y metodológicos referentes a la movilidad docente. El segundo describe a los informantes clave. El tercero describe la información levantada en campo, así como el tratamiento que se le otorgó. El cuarto enfoca el término interexperiencialidad retomado de Bernard Honoré (1980) y aplicado a la construcción de significados de la movilidad docente. El quinto especifica lo que se entiende por tiempo, acción social y movilidad. Cabe señalar que su interrelación no implica que no se haya ya iniciado con la conceptualización del morfema movilidad, pero aquí se le entrelaza con otros conceptos para constituirlo fenomenológicamente. El sexto apartado muestra un constructo recurrente de la fenomenología que es el espaciamento o existencia en el espacio y tiempo de una persona. Por ello trata del ahora aquí. El séptimo presenta dos conceptos inherentes a qué es algo o alguien; es decir es su ontología, y los movimientos de una persona o sus acciones sociales, con intencionalidad. El octavo está dedicado a la subjetividad y a las relaciones entre personas o intersubjetividad. El noveno es el camino recorrido para transitar de la palabra experien-

cia a la interexperiencia. Así, cerramos este capítulo con los primeros esbozos de la integración de lo dicho por los informantes con la teoría y la metodología.

## Primer acercamiento: la interconexión de sustentos

Figura 1. Modelo de Análisis de movilidad docente.



Fuente: elaboración propia basada en esferas de la cotidianidad de Schütz (1993, p. 1), en su libro *El problema de la realidad social. Escritos I* y enriquecida con más autores.

Los círculos al centro del diagrama fueron el punto de partida para analizar la experiencia del docente en movilidad. Éste se integró en un proceso dialéctico como ser movilizado y movilizante. El camino hacia este binomio imbricó lo empírico, racional, normativo, pedagógico, axiológico y biográfico de la realidad múltiple de la movilidad a partir de los sustentos normativo, metodológico y teórico. Las experiencias vividas por los informantes se entrelazaron para construir la experiencia del docente en un tiempo y un espacio relacionado con voces teóricas y nuestra subjetividad como investigadores para construir el problema de esta investigación. A continuación, nos centramos en los informantes clave.

## Los informantes clave

El cuadro siguiente muestra aspectos generales de los entrevistados. No es exhaustivo. Su objetivo es mostrar información académica de los participantes, así como resaltar su conocimiento y experiencia en movilidad.

Tabla 1. Cuadro de configuración académica de los docentes entrevistados

Nombre	Grado máximo de estudios	Institución donde estudió	Función actual	País visitado y año	Información adicional
Alma	Licenciatura	UAEMEX	Auxiliar de la dirección de educación preescolar	Malasia 2012	Ha viajado a Asia en más ocasiones a raíz de su experiencia en un programa de movilidad
Eliana	Maestría	TecMilenio	Docente frente a grupo de preescolar	Cuba 2018	Becaria Paulo-Freire/ Jaime Torres Bodet
Alexandra	Doctorado	Universidad de Morelia	PTC en una escuela normal	Estados Unidos	Especialista en Método Rasias de la Universidad de Dartmouth College
Arturo	Doctorado	Escuela Normal	Subdirector académico en una escuela normal	Estados Unidos y Cuba, Argentina	Fomenta la movilidad por convicción
Rubén	Maestría	Universidad de Warwick, Reino Unido	Responsable de inglés en la dirección de primarias	Gran Bretaña	Conocedor de los procesos de movilidad como participante y coordinador de programas
Epigmenio	Maestría	Universidad de Londres, Reino Unido	Enlace académico en la Unidad de Apoyo a la Subsecretaría de Educación Superior y Normal	Estados Unidos y Gran Bretaña	Larga experiencia en programas de movilidad como becario y supervisor de estancias en el extranjero
Paco	Maestría	Universidad de Warwick	Responsable de inglés en la dirección de preescolar	Estados Unidos y Gran Bretaña	Miembro del equipo coordinador estatal del PNIEB y ahora PRONI hasta 2017

Nombre	Grado máximo de estudios	Institución donde estudió	Función actual	País visitado y año	Información adicional
Jocelyn	Doctorado		Docente en una escuela normal estatal	Estados Unidos y Gran Bretaña	Fomenta la movilidad presencial y virtual de alumnos y docentes. Escribió un libro sobre educación socioemocional y produce textos académicos permanentemente
Héctor	Maestría	Tecnológico de Monterrey y en la ENSEM	Docente jubilado y consultor privado	Estados Unidos y Gran Bretaña	Coordinó el PNIEB en el Estado de México
Aurora	Licenciatura	Instituto Angloamericano	Docente en una escuela normal	Francia	Habla tres idiomas fluidamente
Karen	Maestría	Universidad Estatal de San Diego en California	Coordinadora del Centro Regional de Lenguas en la ENSEM	Estados Unidos	Experta en Método Rassias
Steve	Doctor	ISIMA	Director de la Dirección de Lenguas de la UAEMEX	Estados Unidos	Enseña con el Método Rassias y promotor del aprendizaje de inglés.
Ilay	Maestría	Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos	Docente y administrativa en las oficinas de TESOL, Estados Unidos	México	Docente visitante de inglés con el Fellowship Program 2014. Experta en lingüística, literatura y enseñanza de inglés
Helena	Licenciada	Carleton College, Estados Unidos	Trabaja en el departamento de liderazgo para el desarrollo de beisbolistas	México, Costa Rica y República Dominicana	Asistente de inglés del programa Fulbright. Experta en lingüística
Paulina	Licenciada	Universidad de Santa Bárbara, California	Docente de español en Estados Unidos	México	Promotora de intercambios académicos entre México y Estados Unidos para estudiantes de secundaria

Fuente: elaboración propia mediante un trabajo de campo.

Cabe señalar que en total se invitó a veinte docentes que han participado en estancias en diversos países, pero solamente quince pudieron participar por distintas razones.

## Tratamiento de la información levantada en entrevistas

Las transcripciones de los docentes entrevistados fueron analizadas con base en el siguiente procedimiento:

1. A partir de la lectura de las transcripciones seleccionamos pasajes, enfocados al problema de la investigación. Este problema señala que: los docentes participantes en programas de movilidad académica atribuyen significados subjetivos a su experiencia, desde la cual se pueden documentar vivencias para comprender las razones de sus cambios de vida en la cotidianidad del mismo sujeto-ser docente. De igual manera, la selección está vinculada a los propósitos centrales de la indagación. Estos son: a) Documentar las experiencias de los docentes participantes en movilidad académica, mediante el trabajo de campo para conocer los significados atribuidos a la experiencia. b) Comprender las experiencias de los docentes participantes en movilidad académica mediante el análisis de sus experiencias para identificar significados emergentes.
2. La lectura enfocó los pasajes mediante el criterio de identificación de palabras, frases, enunciados o ideas. Por lo tanto, el criterio de selección se centró en recuperar el primer insumo narrativo desde la experiencia de los docentes. La selección se compuso de:
  - a. **Adjetivos** o frases adjetivadas, las cuales remitieron a cualidades expresadas por los informantes, tales como sentimientos o emociones, entre otras.
  - b. **Verbos**. Estos condujeron a acciones del hablante. No todas las acciones se incluyeron. Por ejemplo, el verbo existencial ser no se retomó más que cuando la frase o idea se consideró reveladora de ángulos diversos para la construcción de la narrativa de la experiencia de movilidad.
  - c. **Situaciones** o circunstancias. Éstas se enfocaron a aquello que el informante consideró importante expresar desde su visión, en vivencias singulares.
  - d. **Descripciones**, explicaciones o interpretaciones. Éstas fueron construcciones narrativas evocativas de aquellos mensajes valorados por el informante.

- e. **Otras enunciaciones**, ya fuesen alguna parte del enunciado como sustantivo, adverbio o interjección y que motivaran fuerza semántica a la narración.

Los criterios fueron resaltados con colores para identificar la nomenclatura en los pasajes. Estos construyeron una narrativa propia de los informantes. Adicionalmente, expusimos el fenómeno de la movilidad desde el docente que la vivió a fin de documentar sus vivencias. Éstas construyeron un espectro experiencial de la realidad como la recordaban en el momento de la entrevista.

La construcción se llevó a cabo con la técnica *verbatim quotation*. Este latín remite a la escritura de un texto oral, con sus convenciones, tales como la coloquialidad, muletillas, iteración, interjecciones, para redactar un texto originalmente producto del *stream of thought* o flujo del pensamiento; y así mostrar el *continuum* emanado de la dinámica propia de la narración. Este texto verbal se fue trabajando mediante convenciones gramaticales y de puntuación clásicas para otorgarle mayor coherencia y cohesión. Ubicamos ideas, frases, entendiendo por esta la yuxtaposición de dos o más palabras sin verbo, o uni-vocablos, tales como *sí o no*. Así, conformamos el sentido del relato con puntos y seguido, puntos y coma, dos puntos, y puntos finales. Posteriormente, redactamos párrafos con unidad temática en la medida de lo posible. Estos párrafos se conformaron mediante el criterio de contener por lo menos un enunciado de punto de partida de una idea, otro de desarrollo y uno más de cierre, para presentar mensajes con sujeto y predicado.

Este material lo organizamos por informante en dimensiones para construir lo que llamamos la descripción fenomenológica de los datos de campo. Esta estructura se constituyó desde nuestra propia redacción a partir de la lectura de cada pasaje y de nuestra comprensión del fenómeno de la movilidad imbricado con voces teóricas.

De igual forma, ensayamos descripciones respetando las palabras de los informantes. Esto no significa que no construimos nuestro propio discurso. Significa que abordamos el vacío documental de la experiencia de quince docentes con sus diversas vivencias de movilidad. En este sentido utilizamos la *epoché schütziana-husserliana* de no-involucramiento de nuestras ideas, teorías, nociones, reflexiones e historia de vida para retratar lo vivido por los informantes. Asimismo, se expuso múltiples temas particulares emanados de las conversaciones con los docentes. La multitemática es una de las características de este texto, ya que la vivencia arrojó una plétora de momentos vividos.

Otro principio orientador fue que la subjetividad no puede ser objetivada, ya que el interior de una persona solo lo conoce esa persona. La subjetividad habló por sí misma; inclusive cuando describimos un objeto es probable que las palabras hablaron más de la persona que del objeto. La caracterización evocó intereses, creencias, ideología o posturas propias. La objetivación enfocó lo que salió de la

persona, no lo que permaneció en ella. En otras palabras, lo subjetivado no es tal en cuanto una subjetividad lo caracterizó, mediante lo sedimentado en la persona que vio el objeto. Por ende, solo se puede objetivar la palabra de otra persona, sus actitudes o comportamientos; mas no, lo que la persona es, porque la existencia misma determina el ser. Así, no pretendemos objetivar la subjetividad de los informantes, solo comprender sus actos a partir de sus vivencias en terrenos nuevos para ellos (Bachelard, 2000, p. 251).

De hecho, al encontrar recurrencias en sus palabras, ideas y pensamientos fuimos construyendo movilidades objetivas surgidas de los informantes. Eso fue mostrar hallazgos que no permanecen en la falacia de conocer la subjetividad de un docente. Más bien fueron el resultado de la objetivación mediante la instrumentalización del conocimiento subjetivo dado. Si los pensamientos no hubiesen sido grabados, no habríamos reflexionado detenidamente sobre ellos para clasificarlos y mostrarlos como se nos aparecieron. Ellos nos dijeron lo que vivieron. Encontramos coincidencias y diferencias. Las fundimos. El resultado fue mostrar esferas de conocimiento experiencial (Bachelard, 2000, p. 283).

Sin embargo, es menester considerar la crítica a la subjetividad que expone Bourdieu en su libro *El sentido práctico* (2007). La objetividad se logra, asegura este autor, cuando un “proyecto establece regularidades de estructura, leyes, sistemas de relaciones, [entre otras formas de independizarse de la] conciencia y la voluntad individual” (2007, p. 44). No es que la subjetividad en actitud natural o como se presenta sin pasar por la reflexividad sea imposible de objetivarse. Más bien, la conciencia interior, la psique, y los sentimientos o emociones de una persona no se objetivan porque son vivencias internas únicas. Por ende, la exteriorización de las emociones mediante el lenguaje; la exteriorización de las actitudes mediante el comportamiento; la recurrencia de acciones habladas, escritas o ejecutadas evidencia un fenómeno susceptible de ser objetivado al describirse. Cuando se describe se le imprime su carácter de objeto de estudio. Dicho objeto se empieza a describir no únicamente tal cual aparece, sino en su heurística, para comprenderlo en su sentido práctico. Se le muestra en sus contradicciones, ambigüedades, apariciones parciales, con lados visibles y ocultos; es decir, lo más cercano a cómo es.

Por lo tanto, nos remitimos a la descripción de la interpretación de la memoria que tuvieron los informantes a la hora de hablar de las vivencias que recordaron en el momento de la entrevista. El hoy en que los entrevistamos trajo al presente un pasado, por momentos remoto, es decir, de más de un lustro de acontecido. De hecho, esos acontecimientos los recordaron por su significatividad, entre otras razones. Esto significa que una persona interioriza lo que realmente fue notable para él o ella. Si después de tanto tiempo, un informante recuerda con cierto grado de nitidez una experiencia, eso fue suficiente para que se convirtiera en una parte integrante de su relato y de este reporte. Así, lo significativo construyó el objeto de estudio movilidad. La movilidad se tornó objeto en la medida en que se dimensionó.

En primer lugar, se constituyó por la experiencia de los docentes. Esta experiencia se conformó de las vivencias de ellos. Las vivencias se confeccionaron a partir de sus acciones. De estos últimos surgen temas edificadores de una figura del pensamiento que denominamos *panal del fenómeno de la movilidad*. El panal como hábitat de las abejas con cuantiosas celdas en forma oval fue la figura constitutiva de las celdas configuradas con el idiolecto del docente en movilidad.

El último principio fue el de estructuración de lo isomorfo. La estructuración se armonizó mediante la concatenación de la homología experiencial. Por homología se entiende la similitud que guardan hechos equivalentes, a pesar de sus diferencias. Y la experiencia es un constructo multifacético invisible a los ojos, pero visible cuando se exterioriza mediante su verbalización. Así, describimos esferas de recurrencia por dimensión. En esta esfera de la normatividad organizamos descripciones ricas en tensiones. Tales descripciones afectaron a la movilidad del docente y a su vez la constituyeron como un campo de batalla. En él, la subjetividad expuesta permeó el objetivo académico. Esto se logró al integrar desatención con la laxa selección de candidatos y el magro o nulo seguimiento a compromisos adquiridos. No obstante, el aprendizaje de formas de intervención para regular la normatividad en el lugar de origen, también lo señalamos como otro lado formador para resolver problemas de la vida cotidiana y efectuar un trabajo como autoridad más puntual. Derivado de lo anterior, la experiencia interrelaciona formación en diversos ámbitos, lo cual Bernard Honoré denomina interexperiencialidad que explicamos en el apartado a continuación.

## **Sobre la interexperiencialidad**

No siempre es evidente el impacto de la vida personal en lo profesional, en un momento de formación estrictamente laboral y viceversa. Sin embargo, lo personal detona un proceso de cambio formativo. La experiencia se vuelve relacional o se interrelaciona con otros ámbitos en los que se mueve la misma persona que se está formando. Esta experiencia relacional gesta un cambio, y más, cuando lo laboral influye en lo cotidiano. La interexperiencialidad surge en ese momento invisible, pero vivido por una persona en el cual hay un “proceso de cambio” basado en la unión de la formación profesional con la vida cotidiana de la misma persona. Así, la interexperiencia es esa transformación o algunas veces metamorfosis de una persona en un cronotopo dinámico.

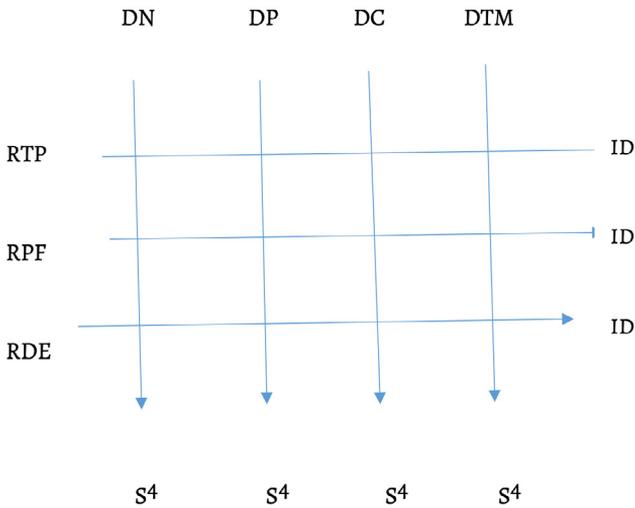
Ante esta situación formadora la pregunta es qué me sucede a mí cuando me encuentro en un contexto de interacción entre el sujeto de formación con otras personas que se forman junto conmigo. Frente a mí se revela lo personalizante de la experiencia que me está cambiando en la comunidad donde convivo. Mientras sucede me está dejando algo sentido, conocido, que antes no poseía. Ese objeto

de la formación en colectividad se vuelve mío. Se torna en algo que ahora puedo mostrar o compartir, porque ya lo viví, ya me afectó y ese tiempo de vida que duró mientras pasaba por mí, ya es parte de mi existencia. Esto no significa que hay una finitud de la experiencia, ni un momento en que ya se puede determinar completa. Por el contrario, la interexperiencialidad conduce a una persona a permanentemente formarse dentro y fuera de lo escolar porque entra en una dinámica de infinitud e incompletud. Una evidencia de ese progreso es la evolución de la persona. Al integrar la formación empieza en el camino de la diferenciación cada vez más fina de aspectos cognitivos o actitudinales en su ser.

Así, la formación fecunda cuando se esclarece la relación pensamiento-práctica en cualquier contexto y tiempo. El sujeto entra en una relación de reciprocidad donde el objeto de la formación y el sujeto están en una dinámica viva y creativa. El sujeto se torna la continuación del objeto por otros medios, cualesquiera que ellos sean; y donde quiera que ello suceda. Esta experiencialidad construida a partir del texto de Bernard Honoré (1980, pp. 1-46), es la que nos hace reflexionar sobre la importancia de autoformarse para la construcción del porvenir escolar. La movilidad como cronotopo de la formación puede fecundar el porvenir de esa persona de maneras inusitadas. Cuando el docente regresa, ya no es el mismo, la interexperiencialidad le pone ante un presente y futuro que ver diferente. Por lo tanto, delinearlos con mayor claridad. En el caso del docente, claridad en el aula, en la visión pedagógica, en el uso de estrategias, técnicas o expresión oral, entre muchos otros aspectos que están en el entorno escolar. Por supuesto, que también hay efecto en su vida cotidiana en la familia, amigos, entre otros, pero todo nació de su intención de pasar por la interexperiencialidad.

En el apartado que sigue se muestra un cuadriculado que fue un primer acercamiento a clasificar la interexperiencialidad docente. La información se obtuvo de las entrevistas a las que accedieron docentes que se movilizaron.

Figura 2. Interexperiencialidad.



Fuente: elaboración propia basada en Honoré (1980, pp. 32-43).

La figura 2, con diseño de cuadrículado, muestra la conexión de las dimensiones y las relaciones experienciales. Las líneas verticales son las dimensiones de análisis: normativa, pedagógica, cultural y teórico-metodológica. Las dimensiones son estructuras que ordenan las vivencias que seleccionamos de cada informante. Cada dimensión es un gran organizador de pasajes singulares de los entrevistados. Se componen de una vivencia por informante. Así, la dimensión normativa se conforma de vivencias docentes relacionadas con esa área.

Por otro lado, se fundamenta la documentación en los cuatro momentos de la ruta de sistematización de la experiencia recomendados por Jara (2018, p. 36). Estos son recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias. Con esto reiteramos nuestro propósito de sistematizar o documentar la experiencia de manera ordenada y coherente a fin de no perder u olvidar acontecimientos sucedidos, porque son fuente de aprendizaje que puede servir para futuras experiencias similares.

Recopilamos las vivencias mediante dos instrumentos: las entrevistas fenomenológicas y las historias de vida; además de los documentos derivados de cada experiencia particular que cada docente voluntariamente compartió. Se clasificaron en cuatro dimensiones, donde caben todas las vivencias. Las catalogamos titulándolas con un nombre representativo de la vivencia específica, que pueda evocar su significatividad. Aunado a ello, se las incorporó a una de las cuatro dimensiones iniciales, lo cual se muestra como una primera clasificación. Cada vivencia la seleccionamos como altamente significativa por su contenido. Este trabajo se encuentra en los capítulos 4 y 5. En esos capítulos fusionamos las voces de

las vivencias, con las voces teóricas y las de las nuestras, más sólidamente. Aunque este ejercicio se comienza ligeramente en el capítulo tres, en el cuarto y el quinto expandimos las vivencias en pasajes de lo acontecido a los informantes y se interpretan con más holgura, respectivamente. De esta forma, sobre todo en el capítulo cuatro se muestran experiencias docentes evocativas nacidas de sus procesos de movilidad.

Por otra parte, en relación con las líneas horizontales el propósito fue que ejemplificaran pasajes de relaciones experienciales particulares. De arriba a abajo se encuentra la relación entre la selección de becarios, la movilidad por comisión, el turismo docente y la comunicación y resolución de conflictos entre maestros. Aunque solo los ubicamos como RTP, acrónimo de relación turismo pedagógico, las relaciones que emanaron de ese nombre fueron variadas. Esas variaciones las presentamos en las dimensiones del capítulo cuatro. La línea de en medio corresponde a la relación con el pensamiento de Paulo Freire, el cual fue mencionado por la maestra Jocelyn durante su entrevista. La por debajo que sigue corresponde a la relación con la disciplina escolar. En este caso, la disciplina se entiende como la actitud del estudiante para autorregularse y no causar desatención durante una clase. Debo señalar que esta relación es específica, porque sólo un entrevistado lo mencionó. No obstante, es ejemplar por el tema que abordó, ya que toca una fibra esencialmente interexperiencial: *vivir el cambio*. Por último, en el extremo inferior de cada dimensión se encuentra una letra S, elevada a la cuarta potencia. Esto significa que la  $S^4$  arrojó significados significativos que llenaron de sentido y resignificación a las vivencias. Así, nos permitimos mostrar la interexperiencialidad de los quince docentes entrevistados por su experiencia en movilidad.

Aquí concluye este breve recorrido por las aproximaciones sucesivas al problema de investigación. En el siguiente apartado recuperamos la información de las entrevistas, las cuales vemos más como conversaciones, por los giros que fueron tomando; y citamos pasajes amplios de lo dicho por los docentes participantes. Mostrando textos que revelen por sí mismos significaciones de momentos críticos que caracterizan lo que sucede a una persona cuando sale de su país. A su vez, la fenomenología configuró las descripciones de lo vivido mediante pautas husserlianas y schützianas, de las cuales iniciamos con el uso del tiempo y la acción social en lo dicho por los informantes.

## Tiempo, acción social y movilidad

Las palabras de origen griego *kronos* y *kairos*, que apuntan a la linealidad del transcurso del tiempo o sus momentos críticos son sólo una forma de mirar el tiempo. Schütz (2003), recurre a Bergson para integrar su concepción del tiempo desde la duración (*durée*, en francés). Esta duración es parte de la vivencia,

la cual la define como tiempo de vida. El tiempo interno a la persona que está pasando por una vivencia (van Manen, 2014, p. 9).

Para conocer acontecimientos vividos retomamos la sugerencia para entrevistar de Creswell (2013, p. 163): “diseñar preguntas apegadas a la pregunta de investigación en mi caso enunciado declarativo- de una problemática a indagar; realizar preguntas abiertas y enfocar en todo momento el fenómeno de estudio”. Con esto en mente entrevistamos a los maestros. Añadimos a esta sugerencia lo que van Manen (2003, p. 314), recomienda como entrevista fenomenológica. Esto es utilizar preguntas que contesten ¿Cómo sucedió algo? Preguntas que nazcan de una experiencia por mínima que parezca, pero enraizada en la fascinación por lo ocurrido. Max van Manen asegura que un cuestionamiento puede surgir cuando una experiencia nos obliga a hacer una pausa para reflexionar. Puede suceder que la pausa se debió a que la experiencia que escuchamos, vivimos o recordamos nos estremeció de alguna forma; lo suficiente para detenernos a pensar o meditar sobre ella. En ese momento en que estamos maravillados podemos preguntarnos ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Cómo me llegó su significado? ¿Cómo transitamos, los seres humanos por experiencias de vida como ésta? (Cfr. *Ibid*, p. 31). La pregunta fenomenológica surge cuando algo extraordinario nos sucede. No es que nuestra vida no tenga estos momentos a menudo. Solo que en la vida cotidiana no estamos deteniéndonos a reflexionar sobre lo que hacemos. Damos por hecho muchas cosas que son parte de nuestras actividades diarias. Aunque regularmente nos estamos preguntando cosas o sobre las cosas que nos suceden, hay momentos en nuestra existencia que nos hacemos preguntas más profundas, nacidas de la meditación. No es lo mismo preguntarnos si lloverá hoy a cuestionarnos sobre el encanto hipnótico de la lluvia cuando no dejamos de admirarla.

En fin, cuando nos preguntamos sobre un sentimiento que nos partió el corazón o el gozo de una experiencia personal nueva, la pregunta fenomenológica se eleva para meditar sobre cómo fue esa experiencia. Hay veces que traemos en mente a una persona y vivimos y revivimos su recuerdo, con tanta nostalgia que la pregunta sobre cómo y por qué revivo un pasaje descriptivo está impregnado de una reflexión fenomenológica. Tal vez no lo sepamos porque no la hemos estudiado como tal, pero allí está en nuestras meditaciones más sentidas, basadas puramente en lo que vivimos. La pregunta fenomenológica nos ayuda a recrear lo vivido. Es muy difícil que estemos viviendo y describiendo a la vez. Generalmente reflexionamos sobre lo vivido, cuando algo ya sucedió. Pero la pregunta de esta naturaleza es aquella que nos permite revivir. La pregunta fenomenológica es eidética. Pregunta sobre el qué de un objeto, su ser o sus cualidades (Ibid, p. 34). Por ejemplo, ¿Cómo es una conversación con una persona que toda su vida ha participado en programas de movilidad? En suma, la pregunta fenomenológica nos debe deslumbrar, la debemos sentir, nos debe hacer pausar para pensar y repensar un suceso y sobre todo nos debe maravillar para “inspirarnos” en su descripción.

Así, determinamos que las preguntas surgirían de la fascinación que la misma conversación nos iba mostrando. Se ordenaron las entrevistas en tres momentos: 1) antes, 2) durante y 3) después de la movilidad. A esta amplitud de posibilidad de respuesta, le denominamos la pregunta detonadora. Por ejemplo: ¿Cómo viviste durante tu estancia en aquel país? De esta manera, acuñamos preguntas detonadoras de la experiencia de la movilidad para los entrevistados. Este concepto lo recuperamos de la lectura de un artículo sobre la pedagogía de las preguntas (Bruss y Macedo, 1985). Este documento nos recordó la caracterización de la pregunta que pretendíamos utilizar. Para ambos autores una pregunta reta al alumno a pensar y tomar una postura crítica frente a su mundo. Esto significa ser agente de su propia curiosidad. En esta indagación, la pregunta fue un motor para incentivar los recuerdos de los docentes. Permitió a los informantes extenderse en sus relatos *Ad Libidum*. Preguntar fortaleció dudar, aceptar o rechazar lo sedimentado en su conciencia (Bruss y Macedo, 1985, pp. 7-8).

En este contexto, la pregunta detonadora se vio como la unidad de la curiosidad del investigador desde un ángulo crítico para ser consciente de su papel como aprendiente en colaboración con los entrevistados. Detonar lo entendemos como impulsar la voluntad propia en un ámbito de aprendizaje. Una pregunta de este tipo no es cerrada, ni cosificadora, sino dimensionadora de una situación a explicarse, definirse, describirse o interpretarse para comprender más ampliamente la circunstancia a investigar. Esta postura concuerda con la caracterización freiriana en cuanto a que demanda de quien cuestiona interés por conocer algo nuevo. Estimula respuestas creativas y novedosas. Ayuda a perder el miedo a preguntar. Permite que quien pregunta se inserte activamente en su entorno de formación y se proyecte más allá de su escuela para preguntarse sobre su contexto histórico, político, social, económico y cultural.

Las preguntas no fueron estrictamente las mismas en cada entrevista porque dependieron de la dinámica que tomaba el curso de la conversación, al ser abierta. Aunque todas las entrevistas empezaron con seis preguntas. Para acercar al lector a la entrevista fenomenológica, es decir, de intentar recuperar descripciones y reflexividad, retomamos como ejemplo al maestro Héctor. Las preguntas que se muestran más abajo fueron las que abordamos con él y muchas surgieron en el momento para continuar con el dinamismo de la conversación.

Cuando el lector lea las preguntas considere que al entrevistador lo presentamos con la letra E y al entrevistado con la letra H de Héctor. Si bien enlistamos los cuestionamientos que formulamos al profesor Héctor, en algunas ocasiones, integramos parte de sus respuestas para contextualizar la pregunta:

- E: Preguntarle si usted estaría de acuerdo en que llevemos a cabo esta conversación.
- E: ¿Cuál ha sido su trayectoria académico-laboral?

- E: Muy, muy bien, pues vamos a entrarle a la movilidad, según yo, la movilidad tiene, a grandes rasgos, 3 momentos, un antes, un durante y un después. Pensando un poco en el antes cuando usted sabía que iba a haber movilidad, ¿Cómo se preparaba maestro?
- ¿Era maestro de básica?
- E: Del antes que yo le decía que usted bien denomina tiempo de preparación, yo la conceptualizaba en el sentido de ¿De qué cosas o aspectos en concreto usted manejaba? Es decir: ¿Se preocupaba por su cepillo de dientes? ¿Se preocupaba por no saber qué iba a pasar en el futuro? ¿No había preocupación, simplemente estaba abierto a la experiencia?
- E: Vamos a hablar del durante. Ya que estabas allá en Japón, ¿Cómo era un día cotidiano? ¿Para usted? ¿Qué nos gustaría compartir?
- E: Estábamos hablando del durante. Y pues me surgen varias preguntas, Pero la primera es que veo que usted tiene este ánimo por estar allá, entonces por el tipo de personalidad que usted tiene, yo creo que difícilmente se sentía solo, ve que algunos hasta lloran cuando están por allá. ¿Alguna vez sintió usted algún tipo de sentimiento así, no tan positivo?
- E: ¿Pero para bien?
- E: Y ya que estamos hablando de impactos. Cuando usted regresaba de sus diferentes movilidades, ¿escribía reportes?
- H: La movilidad tiene todas las variantes que se puedan buscar.
- E: ¿Pero entonces lo virtual también es movilidad, aunque no se huela el espacio o que nose pise?
- H: Claro, Claro, Claro, ¿Cuántos han tenido, por ejemplo, en tema de idiomas contacto con un hablante nativo de cualquier idioma?
- E: Pero entonces la movilidad, para que tenga impacto, ¿Necesita que sea del idioma?
- E: ¿Usted cree que ha disminuido mucho el hecho de que haya movilidad? ¿Y qué tiene que ver en el Estado de México por factores tales como el que muchos se iban de turismo?
- H: El dinero es un factor.
- E: ¿Un factor primordial?
- H: Sí, el dinero, por supuesto, siempre será un factor, pero siguen existiendo becas...
- E: sí, yo lo decía en el sentido de que... se da el recurso. Pero se hace turismo.

- H: Si alguien hace un estudio de cuántos se fueron a Proyecta cien mil, fueron muchas, muchas, muchas [becas].
- E: Oiga maestro, ¿Cree que en unos 2-3 meses podemos tener otra conversación como ésta?
- E: Preguntarle de los documentos que usted tiene, ¿usted cree que en alguna ocasión yo pudiera echarles un ojito? ¿Nada más, para ver qué, qué hay ahí? ¿En cuanto a los reportes y otros...?
- H: De Japón fue mi tesis de maestría.
- E: La del TEC de Monterrey.
- H: No la del TEC de Monterrey fue otra. Estudié 2 Maestrías.
- E: Umm... ya...La primera maestría. Entonces, ¿dónde fue?
- H: En educación superior en la normal superior.
- E: Ahhh, ya
- E: Por el momento hasta ahí quedaríamos, ¿A reserva de que usted quisiera agregar algo?
- H: [La movilidad] socialmente, académicamente, sí tiene muchos impactos.
- E: ¿Y personalmente, por supuesto?
- H: ¡Por supuesto! ¡Por supuesto! O sea.
- E: Es el primer impacto.
- H: O sea, de manera personal. Yo no puedo decir qué hubiera sido de mí sin viajar.
- E: ¿Está determinado usted por la movilidad?
- H: Por supuesto. Por supuesto.
- E: ¡Qué interesante!
- H: Entonces es que uno la puede hacer crecer y mantener, tanto con la tecnología. Ahora se pueden hacer maravillas. Pues una disculpota.
- E: ¿Y de todas maneras tiene un gran impacto en la persona, aunque sea en la pantalla?
- H: Sí, no es lo mismo que estar allá, pero sí tiene su impacto, por supuesto.
- E: Independientemente inclusive del recurso oficial.
- H: Sí, sí, sí, sí, sí.

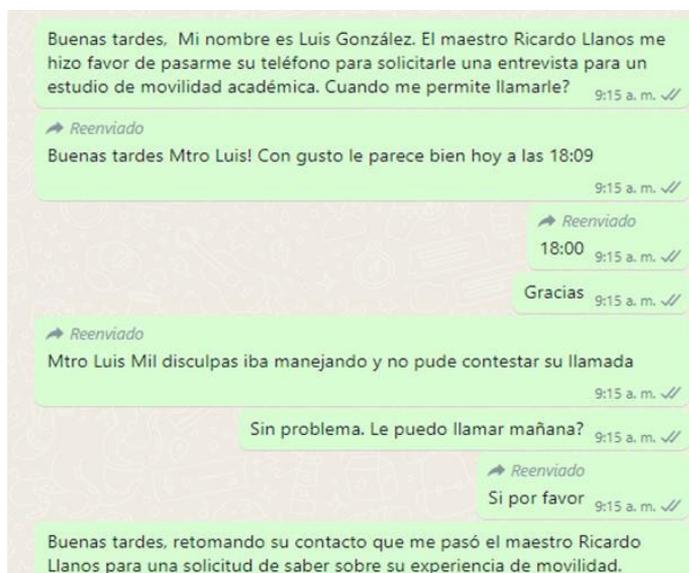
- E: Pues muchas gracias.
- H: No, de qué Luis perdón.
- E: No, al contrario. Yo le agradezco estos minutos.
- H: Pensamos estar más tiempo, pero... [Aquí termina la grabación.]

(Héctor, comunicación personal, 2023).

Retomamos este caso, como ejemplo de la fuerza creadora de la misma entrevista. No esperábamos nada en concreto de ella, más que escuchar la información que quisieran compartir los informantes clave y con ese insumo poder pasar por los cuatro momentos de la sistematización o documentación de lo que les aconteció experiencialmente. Por supuesto que se tenía en mente el propósito de la investigación. Pero, durante la entrevista cara a cara, nos enfocábamos en la persona; incluso en los casos mediados por la pantalla de la laptop. De hecho, redactamos el listado de preguntas sin incluir la interacción con el maestro Héctor. La misma dinámica de la conversación, que fue en lo que se convirtió la entrevista, nos llevó a no poder separar respuesta de pregunta, ya que de otra forma no se entendería de qué estamos platicando. Con este ejemplo mostramos cómo fueron las entrevistas, cómo se desarrollaron, cómo fue nuestra experiencia de preguntar sobre los acontecimientos de la movilidad. Y cómo cada maestra o maestro, le imprimió su toque personal a nuestra conversación. Cada entrevista fue única.

Por otra parte, las entrevistas fueron aplicadas en momentos acordados específicamente con los entrevistados. Al maestro Epigmenio, a Eliana, Héctor, Aurora, Alma, Karen, Steve y Rubén los entrevistamos en restaurantes que ellos eligieron. A Arturo lo vimos en su escuela para la entrevista. A la doctora Alexandra la entrevistamos en su domicilio. Con los demás, es decir, Paco, Ilay, Helena, Jocelyn, y Paulina conversamos por la plataforma de zoom. Los horarios de las entrevistas fueron distintos. Para la mayoría fue en la tarde entre semana, excepto Héctor, quien contaba con tiempo por la mañana. Las entrevistas por zoom fueron en la noche con Paulina, en sábado con Paco, Jocelyn, Ilay y Helena. La comunicación para invitarles a ser entrevistados fue por WhatsApp. El siguiente extracto muestra la forma de ponernos de acuerdo con la maestra Jocelyn (comunicación personal, 7 de noviembre de la idea: 2022

Figura 3. Comunicación por mensaje de texto, WhatsApp.



Fuente: elaboración propia

Nota. Pasaje seleccionado sobre la manera en que se presentó con la doctora Jocelyn para solicitarle una llamada telefónica y acordar el mejor momento para la entrevista.

Con Ilay, Helena y Paulina la comunicación fue por correo electrónico en todo momento, mientras que con todos los demás la forma de concertar la cita fue una combinación de llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp. Ya en la entrevista siempre se cuidó la ética ya que no firmaron un documento de consentimiento informado. Esto sucedió porque a todos se les explicó el motivo de su participación desde la primera vez que se les contactó. Por fortuna, todos contestaron afirmativamente. No obstante, al inicio de la entrevista una de las preguntas fue si estaban de acuerdo en que se les entrevistara para utilizar la información de sus respectivas experiencias en una investigación sobre movilidad. Ninguno se negó.

Las entrevistas fueron prolongadas, en el caso del maestro Rubén incluso conversamos por un lapso de tres horas. El tiempo de una entrevista no determina la calidad de la misma. Si se consigue la información precisa para abordar los propósitos de investigación y argumentar nuestro supuesto de la investigación.

El punto de partida para entrevistar fue buscar descripciones de la experiencia de vida. Esto abrió un horizonte de posibilidades insospechadas antes de

entrevistar a los docentes. Así, las entrevistas no partieron de un manual, aunque hay lineamientos de varios autores. No obstante, la estructura de las entrevistas permitió conocer a los informantes como personas, más allá del ámbito docente. Por eso la experiencia de movilidad, tiene esta doble acepción de externa e interna (Contreras y Pérez, 2010, pp. 46 y 47), es decir, hay un pasar por el sujeto que vive el acontecimiento y hay una relación con el mundo. También por ello, no se incluyó la palabra académica en esta investigación. La movilidad que conocimos de los informantes trascendió lo normativo, lo áulico, así como lo escolar. Favoreció la comprensión común y dejó abierta la puerta de las posibilidades de interpretación de las vivencias. Las seis preguntas fueron:

1. ¿Estás de acuerdo en participar en esta entrevista para la investigación que realizo sobre movilidad (académica)?
2. ¿Me puedes platicar tu biografía académica? Lo que gustes decirme.
3. ¿Cómo te preparaste para tus procesos de movilidad? ¿Cómo viviste el “antes”, de tú partida?
4. ¿Cómo fue el “durante”, tu estancia en aquel país?
5. ¿Qué sucedió a tu regreso?
6. ¿Hay algo que desees agregar?

Sin embargo, las preguntas y la estructura temporal fueron rebasadas. La misma dinámica de las interacciones llevó a los docentes a pasar de una idea, situación, recuerdo o emoción, a otra, de manera natural. Esto rompió el esquema, pero vitalizó las interacciones conversacionales. La experiencia se tornó interexperiencia. A continuación, mostramos cómo fueron algunos de los encuentros en relación con las respuestas de los informantes.

### **La transición constante del ahora-aquí a un nuevo ahora aquí**

Recordando a Bergson, (1993, p. 75), él asevera que en la conciencia de una vivencia existe un flujo de tiempo que es patente o permanente. Edmund Husserl diría que la vivencia es inmanente a la conciencia de la persona que vivió una experiencia. Ese flujo tiene un punto de partida. En este caso, la pregunta detonante fue ¿Cómo te preparabas antes de tu movilidad?, para incentivar que los docentes entraran en un proceso de recuperación de su memoria. Lo sorprendente es que, en ese momento, parecía que no se apresuraban a relacionar raciocinios conforme les fluían en el recuerdo, sino que ya habían pensado lo que decían con antelación a la entrevista. Estábamos en una reflexión sobre el recuerdo de la movilidad vivida (Bachelard, 2000, p. 53). Así, el profesor Epigmenio indica con la frase adverbial *primera vez*, su contraposición del antes y el después de su visita a Inglaterra. Él

siempre compara temporalmente sus vivencias, anécdotas y experiencias. Los temas de su relato combinan situaciones críticas que construyen una espiral de espejos. Como sus ejemplos son lacónicos, pero abundantes, resaltamos las ideas que muestran las comparaciones que él narra sobre diversos temas. El siguiente pasaje muestra los momentos de comparación que Epigmenio encuentra a partir del cuestionamiento sobre su preparación antes de su estancia en el extranjero:

La primera vez, las circunstancias y lo que vivimos [fue] muy difícil. No había internet, solo había fax. Un documento pasaba de una máquina a otra y yo pensaba que metían el sobre y salía en otro país. En la escuela no había compus (*sic*) y no se podían usar para que no se descompusieran. De otros países [sabíamos] sólo lo que había en la biblioteca. Ahora es por internet. Es una maravilla. En ese tiempo en la agencia, [...] la agente [me dijo] que yo *era una persona y al regresar iba a ser otra*. Eso lo dijo la agente. “Esta mujer está loca”, [pensé]. No sé a qué se refiere. Creo que tenía razón. Mi vida cambió desde que me subí al avión. Jamás imaginaba la travesía; que se servían alimentos en el avión; [estaba] fascinado con esas cuestiones.

No había oportunidad de prepararse. Ahora se puede ver la casa, el pueblo, cuántos habitantes [...], el clima. En aquel tiempo no había nada; sólo sabía que en Inglaterra hacía frío. Llovía mucho. Se tomaba el té; [que] los ingleses eran puntuales y que comían papas *grasientas* con pescado; nada más y que eran gente muy fría; [me decían] que no esperara nada más.

Había visto el Big Ben en alguna postal [de algún] libro. No teníamos acceso a tantos medios como los hay ahora. La preparación era nada; sólo lo que escuchábamos de algunas experiencias; y si les había ido bien, hablaban bien; si mal, mal. [Decían] que no había convivencia; que no esperara esa calidez mexicana. No sabía qué costumbres había. No teníamos acceso a tantos medios como ahora. La preparación era nada. Se hablaba bien o mal del país. Los asistentes hablaban muy mal; que la comida era muy mala. A mi llegada al país estuve con una familia anfitriona que me ayudó con los errores culturales desde la forma de vestir. Gracias a ellos mi estancia fue muy agradable en el país. Viene un shock cultural muy fuerte. Mi idioma no era bueno. Mi pronunciación no era tan buena. Empezó una especie de frustración y desesperación; aceptación nuevamente.

A mi regreso yo ya no me quería regresar. Mi idioma no era tan bueno, pero ya me entendían. México no era el país que yo había idolatrado. Había cosas que me molestaban porque la gente no hace esto [allá]. Las siguientes salidas fueron más fáciles por el proceso de adaptación a otra comida, otra forma de pensar. *Una de mis cualidades es adaptarme*. En los últimos viajes la tecnología es crucial.

Leer cómo es la gente. Revisar puntos de vista de otras personas que han ido a ese país; eso me ayuda a prepararme mentalmente, adaptarme y enfrentarme a las situaciones que me voy a enfrentar; [que] yo leí que me iba a enfrentar. Y cuando enfrenté algo ya estaba preparado. Leí que iba a suceder este tipo de situaciones. (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

Este pasaje se puede analizar desde variados ángulos. Lingüísticamente es un texto construido de mini-textos. Su eje articulador es la comparación-contrastación de detalles como las *compus* que no se podían utilizar en México y que allá estaban disponibles. La repetición de vocablos, tales como las variantes del verbo fascinar y los adjetivos mal y malo, son recurrencias discursivas propias de una descripción viva. La misma reiteración del adverbio de negación: *no*, evoca un posible descubrimiento de condiciones de estudio y trabajo. Lógicamente en aquellos países hay mucho más recurso que en México. El maestro Epigmenio lo señala como un aspecto que todavía lleva en la memoria por su impacto en aquel momento. No todos los docentes entrevistados fueron tan explícitos en esta situación.

Discursivamente, consideramos que el pasaje evoca desencanto, autoconocimiento y adaptación cultural. Epigmenio no concibe un país al que él *idolatraba* y que con una sola salida le basta para cuestionar el funcionamiento de la institución de donde él era originario. Aquí hacemos un paréntesis porque Epigmenio se enfocó a la primera ocasión en que él salió del país. Sus recuerdos pueden a la lejanía traicionarle, pero el hecho es que él intenta recordar lo que sintió en aquella primera ocasión y que le marcó para la posteridad. Por supuesto que, él mismo reconoce en sus apreciaciones, una diferencia con su presente. No obstante, le agradecemos su esfuerzo de sinceridad para recapitular emociones que le marcaron desde entonces.

Existen maneras de auto-conocerse, una puede ser la adaptación. Epigmenio aprendió a leer a la gente y comportarse según el contexto donde se encuentra. Su discurso es expresivo; denota comprensión cultural. Él mismo lo señala y nosotros lo enfatizamos con las cursivas, así como la sentencia de la agente de viajes que vaticinó su cambio en cuanto regresara. Él recuerda a la distancia que tenía cierta ingenuidad en su falta de conocimiento sobre el lugar al que iba. No saber cómo era Inglaterra, le hacía ver de manera peculiar, tal vez amenazante, su sentir antes de la partida definitiva. Como él mismo reconoce, los colegas dicen muchas cosas sobre la gente y el lugar al que ellos o ellas ya fueron y muchas veces no es lo que uno vive y después puede manifestar. La experiencia de Epigmenio, en general, la vemos como un cuadro referencial de nudos vivenciales. Por nudo entendemos no solo a un punto articulador discursivo lingüísticamente sólido, sino a un punto de encuentro de significado. Esto es un núcleo de sentido construido desde lo que la persona es, recordando lo que fue y subrayando en su decir lo que ha sido, en un contexto de movilidad escolar.

Simbólicamente, Epigmenio encuentra un punto de partida ideológico: no sabe qué esperar, pero sí sabe que todo es muy diferente, empezando por la comida. También sabe que no la pasaron muy bien sus compañeros. Pero a la vez, a la distancia y con la perspectiva que le ha otorgado su propia experiencia, él mismo suena un tanto irónico al detallar lo que le decían y la forma en que él recibía todo lo que le expresaban. Su discurso, en pocas palabras, advierte incredulidad de lo que se dice a pie puntillas, cuando uno va a viajar por primera vez. Es una alerta ante la falsedad de perspectivas. La vida no se define por lo que es, sino por cómo se vive, reitera el doctor Ignacio Quepons en alusión a la visión sobre ese concepto desde Heidegger (2023).

Culturalmente, la articulación de sonidos, el tono, la pronunciación enraizada en la fonética mexicana, frustran a Epigmenio, quien pensaba que ya sabía inglés, por haber estudiado muchos años y dedicado innumerables jornadas a pulir enunciados, los cuales, para el hablante en un contexto mexicano, son nítidos, pero para la realidad social en el extranjero son incomprensibles. Aquí otro paréntesis nos ayuda a señalar que por lo menos tres de los entrevistados, aparte de Epigmenio -Steve y Jocelyn- apuntaron que ellos la pasaron mal cuando fueron conscientes de su nivel real de competencia comunicativa en un contexto real de habla inglesa. Si lengua es cultura, quienes enfatizaron el valor de la claridad del habla para conducirse en un país extranjero, pueden argumentar que su resiliencia cultural les ayudó a sobreponerse a las vicisitudes de la vida en un entorno ajeno a su lengua materna.

Jim Cummins recurre al acrónimo BICS, en referencia a los *Basic Interpersonal Communicative Skills* (2006, pp. 58-59), para puntualizar la diferencia entre el lenguaje necesario para realizar interacciones sociales, llámese comprar, vender, saludar, platicar, entre otras prácticas sociales del lenguaje y los contextos académicos de uso de la lengua. Para él, muchos estudiantes migrantes no tienen éxito en las escuelas estadounidenses porque su manejo de la lengua inglesa no pasa de las transacciones de sobrevivencia en su entorno. No obstante, esta distinción, la revertimos para apuntar que los docentes cuya lengua materna no es el inglés tienen dificultades *vis-a-vis*, cuando se encuentran en un país anglófono. Steve lo señala acertadamente cuando dice que *aprender algo social va a ser más rápido, pero si no estás en el contexto va a ser más difícil. En la costa se pega todo, los acentos, la entonación [...] a diferencia de si lo estudias a través de videos y libros. No es lo mismo estar a la distancia que estar inmerso en la cultura, cualquiera que esta sea* (Steve, comunicación personal, 2023).

Las palabras de Steve son un puente con otro tema que surgió ante la pregunta del antes, en la movilidad. Mientras para Epigmenio ese cuestionamiento lo dirigió a penurias y comparaciones culturales, inclusive perspectivas ideológicas sobre la vida en el país de origen y la vida en un país ajeno, la conversación con Steve se dirigió de manera natural hacia lo que es la movilidad.

Como las preguntas a los voluntarios se originaron de la dinámica propia de la conversación, detonaron respuestas para muchos temas, en un orden propio de la vida misma, pero relacionados todos a la movilidad. Más aún, todas las respuestas manifestaron lo que al docente entrevistado le interesaba señalar. Para Steve fue la movilidad:

Movilidad es salir de donde estás. Sirve para irse a otro lugar, el que sea: de Toluca a sus alrededores. [En] Metepec no es lo mismo el centro comercial que otros lugares. Turno vespertino no es lo mismo que matutino. En grupos, en mismo turno, hay diferencias. En un mismo grupo los alumnos de mismas edades cambian. *La movilidad se refiere a que salgas de tu círculo y conozcas otra manera de hacer las cosas* [énfasis añadido]. Una colombiana que le habla de usted a quien le tiene confianza y a quien le respeta le habla de tú. Esto ayuda a ser bilingüe y bicultural. [No obstante], puedes ser monolingüe y bicultural gracias a que puedes hacer movilidad nacional. *Ve a Chiapas y aprende la dialectología. (sic) Ir a Chihuahua [o escuchar] el vocabulario de los de Tijuana. [Ellos] tienen mucha influencia fronteriza. La movilidad enriquece el alma, a la persona, no solamente se ve el aspecto académico, posiblemente el programa académico va a ser igual; pero la parte cultural es la que te va a enriquecer totalmente* [énfasis añadido].

[La movilidad] se tiene que vivir totalmente. [...] Algunas escuelas están interesadas, porque afortunadamente algunas autoridades ya salieron, y es algo que no es prioridad en México. La prioridad es seguir el caminito y acabar la escuela, mientras en otros países vale la pena que los gobiernos mismos le dicen a sus estudiantes: *salgan... que haya movilidad, aunque entre comillas pierdan un año escolar* [énfasis añadido], porque ese año que pierden, otra vez entre comillas, es de ganancia cultural y a veces lingüística, porque, por ejemplo, en Alemania mandan a chavitos de 16-17 años a otro país y resulta que cuando cumplen 18 regresan a su país bilingües y biculturales. Todavía sin terminar su carrera, pero ya con una ventaja abismal con relación a la persona que no viajó.

Yo recuerdo cuando era niño que mi papá me llevó de turista a Querétaro, y había letreros de *no claxon*. Y eso nos llamó mucho la atención porque en serio las personas no tocaban el claxon. Y entonces te das cuenta de que, aunque sea México, no todo es la misma cultura. Y cuando vas a otros países, ciudades, estados, ves a las personas hacer cosas diferentes y hay una capacidad del humano de adaptarse en México. La inmensa mayoría hacemos ese tipo de cosas porque estamos acostumbrados a esa cultura, pero cuando viajamos a otro país, increíblemente, podemos y tenemos la capacidad de adaptarnos a esa cultura; por la razón que tú quieras, pero sí vale la pena porque no es que haya cultura o sociedad perfecta; pero *si puedes asomarte a ver qué está haciendo bien el vecino y eso lo puedes copiar en tu lugar de origen* [énfasis añadido].

En Dartmouth, me senté junto a un superintendente y me llamó la atención que un supervisor estuviera en un curso. Le pregunté “¿Y usted qué hace aquí?” El superintendente dijo que estaba observando clases. Y para mí fue totalmente increíble porque en México jamás vas a ver a un supervisor sentado en un salón de clases viendo cómo dan clases los maestros y hablando con los alumnos. Y eso no habla de que la educación en Estados Unidos sea perfecta, sino de que la cuestión de observación jamás pasa por la mente de alguien que tiene un puesto directivo [en México].

[Por otra parte], la emoción simple de viajar, ya que mi papá nunca me dio recurso para viajar en avión. Gracias a una beca yo pude tener movilidad en avión. La emoción, y el viaje a un país diferente con lengua diferente. Si viajas a Argentina una o dos cosas no entiendes. Pero la mayoría sí, el problema es viajar a un país con idioma diferente y yo tenía la ventaja de que había estudiado inglés. Cuando llegué... ¡Oh sorpresa! No hablaba inglés; solamente había estudiado el lenguaje académico y me podía desarrollar en situaciones formales, pero no me podía desarrollar en un bar, *playground*, cancha, taller mecánico, en el dentista; socialmente era inútil. [Era] bilingüe con certificaciones, pero socialmente inútil, aun con *proficiency*. Ve al dentista y dile que tienes una caries, en el tercer molar. No tienes el vocabulario para hacerlo, aun con *proficiency*, aun con C2. No puedes llegar al taller y decirle [al mecánico], el carro se me jalonea. ¿Qué le vas a decir? *the car goes back and forth everytime and I am shaking*. No lo sabía, no las había vislumbrado. La emoción a lo desconocido fue esa y *frustrante* darse cuenta de que no tenía capacidades sociales.

No tenía la menor idea de qué llevar. Me llevé mucha ropa. Sí me fui preparado. Desafortunadamente, iba muy cargado. En ese tiempo, podía haber llevado mucho menos ropa y comprar allá porque la ropa era mucho más barata. Si hubiera sabido, hubiera tomado mejores decisiones. Sí me arrepentí. En México soy XLL o triple XL. En Estados Unidos, hay todas mis tallas. Mido 1.88 m. y soy anormal a nivel de altura. No hay ropa ni zapatos aquí. *Me llevé mi cepillo, gel, sandalias; todo lo necesario para un mes pensando que iba de vacaciones* [énfasis añadido]. Realmente pude haber invertido un poco de dinero allá. No me preparé en otro aspecto. Iba a un curso de verano para maestros donde iba a aprender técnicas de enseñanza. (Steve, comunicación personal, 2023)

Esta respuesta dirigida intencionalmente a la movilidad nos permite ahondar en el vocablo movilidad. Ahora, unificamos concepciones de la movilidad para llegar a un diseño propio de su significación desde las palabras de los entrevistados. Los giros los conduce la propia dinámica del discurso de los docentes. Así, los entrevistados enuncian lo que para ellos significa lo que concebimos como categoría emergente: movilidad interexperiencial.

- a. Movilidad es *salir de donde estás*, sirve irse a otro lugar el que sea. [...] La movilidad se refiere a que *salgas de tu círculo y conozcas otra manera de hacer las cosas*. La movilidad es un detonante de emociones. Gracias a la movilidad *vives lo social*, pero lo académico es totalmente fundamental. Gracias a la movilidad aprendes (Steve, comunicación personal, 2023).
- b. Movilidad es extensión académica, artística, cultural y deportiva. [Es un] abanico más amplio. No se trata de ir una vez, sino de hacer trabajo continuo con correspondencia de las instituciones, sujetos, alumnos, para que haya un proceso formativo, que no se pierda, y [genere] productos para ambas instituciones; [...] Cuando vemos que nuestros compañeros maestros que salen -nosotros que salimos- ya sea [a] congresos a visitas de otras escuelas, a eventos académicos [...] Vemos que los maestros están haciendo ciertas actividades parecidas a lo que vieron que se hacía allá. Sí, ya sea algún tipo de *bailable*, ya sea algunas prácticas que vio uno aquí, algunas estrategias de trabajo. Algunas cuestiones de emplear cierta metodología para hacer ciertas cuestiones que sintetizan o hacen un poco más viable el proceso. Yo digo que *sí* sirve mucho la movilidad (Arturo, comunicación personal, 2022).
- c. La movilidad es hecha por las personas, es compartida, es hecha por las personas docentes [...] La movilidad es tener la intención de aprender cosas que podamos compartir, que sirvan a futuros docentes; tener experiencias sumamente enriquecedoras. La movilidad ya no es solo académica (Aurora, comunicación personal, 2022).
- d. Yo creo que... sí, la movilidad *es algo que cambia a las personas*. Depende de la persona, si quiere cambiar. El vivir otra cultura, el estar en otra cultura por poco tiempo, por mucho tiempo, por lo que sea... Nos cambia hasta para decir no vuelvo a ir jamás. No me gustó, hay gente que va a Estados Unidos y jamás regresa. Hay gente que se enamora de la movilidad y vive en la movilidad, o sea, hacen su maestría y su doctorado. Sí está bien, alguien le llama fuga de cerebros; yo no le llamaría así. Yo decidí no hacerlo. Yo decidí quedarme en el país y mover y ofrecer, y ahora estoy buscando talleres de impacto social con lo aprendido, porque un factor, final, en este momento de la movilidad es *las asociaciones*, ¿cómo formamos alianzas? ¿quién es mi aliado?... para que me dé ideas; para que me diga por aquí, y también quién dé dinero. Por ejemplo, un nuevo campo que voy a explorar ahora por un par de proyectos de impacto social que tengo, son las fundaciones; la Fundación Bancomer y la Fundación Carlos Slim, Fundaciones americanas, muchos mexicanos que tienen en Estados Unidos fundaciones que pueden financiar nuestras... llamamos... locuras, porque ellos saben las ventajas, por ejemplo, que tiene que los niños aprendan inglés. Yo recuerdo que hace muchos, muchos, muchos

años, un profesor de Canadá mandó un correo a la SEP y dijo, yo quiero ir a enseñar inglés a México, búsqúenme algún lugar. Y lo tuve en mi casa. No le cobraba renta y él les daba clases a mis niños.

- e. ¿Cuántas vidas cambié?... Pero ahora ya hay tecnología. Ah, es decir, se pueden hacer más cosas. *La movilidad tiene todas las variantes que se puedan buscar* (Héctor, comunicación personal, 2023).
- f. Veo la movilidad como el ejercicio de que alguien asista a un lugar diferente al que donde residen o hacen su vida de manera regular, que se involucre académica, socialmente, en ese entorno por un largo tiempo es otra de las cuestiones. Yo creo que la movilidad será más productiva entre más tiempo dure. Y que hay una preparación previa que les permita enfrentar todos esos shocks culturales, tanto de la comida, porque hay personas que me ha tocado llevar...y por no tener el teléfono celular en la mano, hacen unos dramas tremendos o por no encontrar tortillas o por no encontrar el café; como era el caso de algunos estudiantes en Grossmont o estudiantes que en sus poblaciones tenían perros y había perros en la casa y no los aceptaban. En fin, entonces *yo creo que es vivir en un entorno diferente al propio por un periodo de tiempo largo e involucrarse en todas las actividades sociales, culturales, educativas* (Epigmenio, comunicación personal, 2022).
- g. El tiempo no importa, puede ser un día (Alexandra, comunicación personal, 2022).
- h. La movilidad desarrolla y amplía horizontes, fija nuevas metas profesionales y personales, muchas se quedan en el tintero. [...] *Todo lo que te permita formarte en diferentes contextos es movilidad*. Hay que revisar los conceptos de movilidad. Desde donde se puede considerar movilidad. Tenemos guías normativas o marcos CIEES guía metodológica para planear EDI-NEN, programas estatales de movilidad, las normas de control escolar. Todo eso es un referente que ayuda a ir comprendiendo la movilidad en nuestro contexto o lo que debería ser la movilidad en nuestro contexto. *Todo lo que te permita formarte en otro contexto es movilidad*. Si se va a un congreso virtual o presencial, en otro país, estado o escuela, ya te está permitiendo formarte fuera de tu contexto (Jocelyn, comunicación personal, 2023).
- i. En mi experiencia siempre ha sido internacional, aunque debo reconocer que también puede ser a nivel nacional, y es, pues aprovechar una oportunidad. Verte inmerso en otro ambiente, en otro contexto que te implique un aprendizaje de algo que normalmente no considerarías, o que no verías y que después puedas tú aplicarlo o valorarlo, o sea, es un momento, un tiempo que destinas para aprender en otro contexto y después,

regresar a tu medio y aplicarlo. *La movilidad no te va a hacer, tienes que permitirle impactar en tí* (Karen, comunicación personal, 2023).

- j. Para mí la movilidad es la oportunidad de crecer académicamente. La movilidad es esta puerta que le permite al alumno o al docente conocer una cultura nueva; el conocer estrategias nuevas de enseñanza-aprendizaje; nuevos amigos, amigos internacionales. Y el conocer, el crecer. La movilidad para mí también es una oportunidad de crecimiento. Es una oportunidad de independencia, de cuidarme, conocerme a mí (Aurora, comunicación personal, 2022).
- k. Híjole, bueno, es que no sé, se me ocurren varias cosas, pero, a partir de mi experiencia lo aterrizaría dentro del contexto de formación. Seguramente hay movilidades de otros tipos, por ahí, religiosas y diferentes actividades, pero en lo educativo yo creo que es en contextos culturales diferentes (Rubén, comunicación personal, 2023).

Nos encontramos ante la construcción colectiva del concepto de movilidad. La movilidad es un conjunto de acciones sustantivas que dejan huella; permean las entrañas de una persona a tal grado que la puede contagiar el deseo de cambio positivo. Es historia que determina al protagonista. Por ejemplo: en el caso del maestro Steve, la configuración emanó de manera natural ante una pregunta que no iba dirigida a esa respuesta, pero su espontaneidad, permite combinar la definición propia de la experiencia de movilidad con otras que emergieron a pregunta expresa. Esto, debido a que tocábamos el tema, pero no sentíamos que los informantes nos decían lo que significaba para ellos. Husserl asegura *que la fenomenología es la teoría de la teoría del conocimiento* (como lo citó Phenolab, 2022, 3m5s). Ignacio Quepons revela que la fenomenología busca conocer a partir de la experiencia subjetiva, al dejar de lado teorías, conocimiento científico previo o cualquier otra idea que contamine lo que realmente ocurre a la vista de una persona que observa un fenómeno (Cfr. Quepons, 2023, 6m34s).

Recurrir al fenómeno, es decir al objeto que aparece por haberse seleccionado intencionalmente, de la movilidad, me ha permitido reflexionar sobre las cualidades que hacen a la movilidad ser movilidad desde los docentes que la vivieron. Así, la movilidad emanada de esta investigación es: *salir de donde estás*, o de tu círculo, formarse, conocer otra manera de hacer las cosas, detonar emociones, vivir lo social, aprender, comparar, ver otras realidades. Y mover el conocimiento en las aulas al aplicar lo que se vio en otros lados. En un ámbito más normativo es extensión académica, artística, cultural y deportiva, es mantener contactos al concluir el periodo de movilidad; es cambiar, si la persona lo desea, es hacer asociaciones o alianzas. Es residir en un lugar diferente al que se vive, es involucrarse social y culturalmente con el entorno. Es todo lo que te permita formarte en diferentes contextos. En suma, *la movilidad no te va a hacer, tienes que permitirle impactar en ti*, como afirma Karen (Comunicación personal, 2023).

## Ontología y acción social

La ontología de un término también se construye mediante la experiencia vivida. En educación es vital la experiencia docente para resignificar términos que se aplican en la vida cotidiana en el aula o en la gestión escolar. Inyectar ímpetu a los nuevos planes anuales, a los nuevos programas, a las actividades diarias como la aplicación de técnicas lección tras lección, es uno de los logros de la movilidad en cuanto a pasar de la significación personal al sentido de los actos vividos. Schütz (1999), recuerda que un fenómeno se determina mediante enunciados declarativos acerca del fenómeno intencionado. Añade que los hechos se observan y son objeto de experimentación como parte de la naturaleza. No obstante, a diferencia del hecho en la naturaleza, un hecho social se entiende mediante una interpretación resultado de la actividad humana dentro de un esquema conceptual de motivos y metas que guiaron al actor a actuar como lo hizo.

En la esfera de la definición emanada del trabajo de campo relativa a la movilidad en ámbitos escolares, el significado, la intersubjetividad, la intencionalidad, el pensamiento sobre lo vivido, el recuerdo, la memoria, lo vivido, lo recordado, lo memorable, es decir, lo noético (pensamiento) y lo noemático (lo pensado); así como el sentido atribuido por los hablantes a sus actos, conforman un archipiélago donde la movilidad es una isla grande y las demás islas pequeñas o diminutas están interconectadas mediante temas y subtemas que conviven en un océano circundante, que les mantiene en relación para ser lo que son en conjunto: un archipiélago.

Hemos iniciado con el concepto de movilidad como construcción emergente de los entrevistados, sin recurrir a lo que ya existe en la literatura anterior. Los acercamientos conceptuales expresados por los docentes entrevistados están instituidos y fecundados de valor vivencial. La suma de enunciaciones aporta ejemplos singulares que fundamentan los motivos por los cuales piensan y dicen lo que señalan. Schütz (1999), señala que los *motivos porque*, emanados del pasado justifican el actuar presente. En este caso el presente histórico lo recuperamos del pasado que los docentes recordaron y del pasado cercano con las entrevistas. Esta construcción se sustentó en el énfasis schütziano de observar, describir y clasificar para determinar patrones de construcción de la comprensión del fenómeno de la movilidad.

Observar implica describir las acciones de los docentes en su realidad, tal cual las expresaron desde su conciencia. Esta actitud natural, por tratarse de un fenómeno social, se puede poner a prueba para no quedarse con la primera impresión de un acto. Bourdieu (2003), apunta que los hechos no hablan y que la experiencia bruta no construye ciencia (p. 57). Asimismo, Bachelard (2000), advierte que la apariencia primera es irreal por lo que se debe superar mediante una segunda o tercera mirada reflexiva, es decir con control social (p. 27). De la misma forma

Zahavi (2022), subraya que “el primer vistazo” nunca nos da lo que el objeto puede dar, siempre hay más que el objeto puede mostrar, pero depende de la habilidad del investigador ver lo que el objeto está dispuesto a dar (p.12). Por lo tanto, va a ser en el contexto y el horizonte donde se aparezca el objeto. En este caso lo observado fue lo dicho en las entrevistas.

Adicionalmente, Gastón Bachelard recurre a la fenomenotécnica o uso de técnicas para objetivar la aprehensión de un fenómeno, ya que ella: “amplía la fenomenología al tornar en científico un concepto, en la medida en que es acompañado por una técnica de realización” (Bachelard, 2000, p. 74). En movilidad, la fenomenotécnica pasa por un orden teórico, metódico e instrumental. Iniciamos con lo teórico. Para abordar un problema racionalmente Schütz propone tipificaciones múltiples. Éstas inician con el acervo de conocimiento a mano. Esto se refiere a que lo común no se enseña, sino que se aprehende con la experiencia, mientras, lo típico es el conocimiento que una persona posee. Ese bagaje constituye a la persona y la ayuda a situar e interpretar su realidad mediante las acciones que ejecuta en su mundo cotidiano. Estas acciones son las que se hacen conscientemente, o con un propósito; y los actos son los que ya se hicieron, y están en el pasado. Ergo, “la acción se origina en la conciencia del actor” (Ibid, p. 22).

En la construcción de un concepto de movilidad en colaboración con los docentes que la vivieron, hay acciones pasadas, *a mano*, sedimentadas, o que permanecen en la memoria significativa del hablante. Las clasificamos en existenciales, cualitativas e instrumentales. Todos los enunciados que contienen el verbo ser abarcan lo existencial de la movilidad. Todas las enunciaciones que señalan cualidades las integramos a lo cualitativo, que, por cierto, son pocas, pero existen también las definiciones por uso del objeto de estudio. Cuando un docente utiliza el verbo *servir* para referirse a la movilidad, muestra su perspectiva sobre ese vocablo. Recorro a una primera nomenclatura de patrones para mostrar los ángulos que señalan los informantes sobre la movilidad. Así, todos los docentes que citamos utilizan el verbo ser en su idea de movilidad, de una u otra manera. De ahí el valor existencial de los enunciados o de carácter ontológico al señalar lo que la movilidad es. En cuanto a las cualidades, los informantes destacan que la movilidad no solamente es académica; tiene utilidad; deja huella; genera aprendizaje; cambia a las personas y forma en otros contextos. Por último, la movilidad es extensión académica instrumentalmente hablando.

Por otra parte, para Husserl, nunca hay que observar el fenómeno desde una postura ideológica previa. Para Quepons, una máxima de la fenomenología es re-direccionar las teorías que ya poseemos en nuestra forma de actuar; ponerlas en paréntesis, como aseveraría Husserl, y dejar que el fenómeno se nos muestre tal cual es, como *cosa en sí misma*. Así, las ejemplificaciones que sustentan el ser de la movilidad permiten dilucidar una postura propia. Por eso, de los informantes rescatamos enunciados, tales como: *la movilidad no te va a hacer, tienes que permitirle*

*impactar en ti* (Karen, comunicación personal, 2023). Este enunciado compuesto con función auto-reflexiva-argumentativa evoca el valor intrínseco-personal de la movilidad. No se trata de llenar un recipiente, ni de depositar como en un banco, sino de permitirse la auto-conformación del propio ser, mediante la relación con un todo o en interacción con el mundo de la vida.

Precisamente, las interacciones en el mundo de la vida emergen de la relación que se entabla en un momento determinado. En la primera entrevista que realizamos a la maestra Alma, la primera pregunta fue sobre su biografía profesional. Su respuesta fue breve. Sólo enunció lo más relevante y su trabajo actual, el cual está ligado a una función administrativa para educación básica. Inmediatamente, abordamos sobre sus experiencias de movilidad. Ella recordó que ha participado en más de tres programas de movilidad. Una estancia notable fue cuando estuvo encargada de niños mexicanos en Malasia. Ella era la acompañante, tutora de dos niños. En Malasia, los niños estudiaron en una escuela para alumnos denominados *superdotados*. Ellos tomaron clases de diferente índole. La experiencia de Alma fue como mentor.

Alma narra que, llegando a Malasia, a su niña, es decir, a su alumna, la ubicaron en matemáticas y a un niño lo colocaron en criptología –lo cual refiere el estudio del *encryptamiento* de textos por computadora, en palabras de Alma. También recuerda la clase de CSI o criminología. Aunque su discurso se empieza a alejar del tema, ella informa sobre la duración del campamento, entre 15 y 20 días. Asimismo, vuelve a su mente la educación para los malayos y sostiene que ellos pasaban directamente a la universidad después de este campamento; el gobierno les apoyaba con becas. Y entonces Alma tiene un flashazo de actualidad, ya que con cierto orgullo afirma que sigue viendo a los niños que cuidó, por Facebook. Aprovecha para compartir lo que ellos hacen en la actualidad. Sin decir el nombre, señala que una de ellas trabaja para la empresa *Petro science*, mientras otra exestudiante, está en una universidad de Estados Unidos. Y enfatiza que *ellos han tenido buenos trabajos*. En eso, le viene a la mente otro chico, quien se encuentra en Ámsterdam.

Regresando a la estancia en Malasia, ella apunta que era tutora y entraba a las clases con sus alumnos mexicanos, aunque le sugirieron no hacerlo para no cohibir a los estudiantes a su cargo. Ella se sentía decepcionada de que no la dejaran estar, aunque, tras reflexionar, decidió no ir. Alma sintió que su presencia presionaba a los estudiantes a desempeñarse mejor en el aula. Entonces viene a su mente la universidad: el cerro donde se encontraba era enorme. No había manera de salir de allí. Por eso, recuerda que los maestros la llevaban al centro o a conocer lugares, en sus horas libres, para que ella no se aburriera y conociera el lugar un poco.

La maestra Alma escribió un diario. Describió cómo era la rutina de los niños. Debido a que los niños eran musulmanes, el pequeño grupo de chicos mexicanos tenía que adaptarse a los tiempos para orar de los niños malayos. La primera

oración era muy temprano. Luego, los estudiantes hacían juegos de interacción. Los niños eran de distintas religiones: hindúes, budistas o católicos. En el desayuno les daban sus alimentos. Cantaban su himno de la escuela y se iban a sus clases. Ella quería ver la escuela y la recorrió. Vio detalles, como el mobiliario, la arquitectura, las clases. La escuela estaba muy bien con los maestros especialistas en el área. Después de la primera clase, otra oración, el lunch y otra oración, luego actividades recreativas y luego tiempo libre. No obstante, ella no les dejaba dormir tarde. Al otro día los levantaba temprano para la oración.

A modo de reflexión, ella subraya que las actividades fueron satisfactorias para los alumnos; que ellos se llevaron una experiencia totalmente diferente, que les sirvió para sus carreras profesionales; que el saber inglés los llevó allá y se pudieron comunicar por necesidad en aquel país. Esto del inglés, les ha servido. Recuerda Alma. Y agrega: a una de ellas [le ha servido] para su trabajo en Lufthansa, actualmente. A otra le perdió la pista. En su papel de docente también reflexiona que para ella fue muy bueno ver cómo se impartían clases de materias especializadas en otro país, donde todo era muy rígido. Los alumnos debían llegar al salón y quitarse los zapatos. *Y a ella la acompañaban al baño*, tanto el maestro titular como el ayudante de la clase. El ayudante siempre la llevaba al baño y ella sentía que era demasiado. Se sentía como en una escuela de nivel preescolar. Se sentía muy incómoda. Ella asegura que *no es lo mismo decirle a una amiga, vamos al baño a que te digan que te llevan...pero uno se adapta al contexto escolar*, ya que, ella piensa que *nada lo hicieron en mala onda; solo cumplían con su responsabilidad*. Al final del curso, los niños estaban superintegrados. Participaron en el cierre con una canción en malayo. Los mexicanos cantaron en malayo. Ese día, [también hubo] muchas canciones, como en un festival.

Al retornar mentalmente al momento que detonó este viaje escolar, ella lo cataloga con las siguientes palabras:

Este viaje fue muy rápido. Me llamaron de la coordinación. Me preguntaron si tenía visa y si estaba en condiciones de salir. Dije que sí y me dirigí a la Dirección General de Educación Básica en Toluca. En 10 días me fui. Solo me indicaron que me iba y me llevaba dos niños a Malasia.... ¿y eso para empezar dónde está? (comunicación personal, 2022)

También recuerda que le dieron un documento, un programa de actividades, para que lo tradujera al español. Le dieron su itinerario. Las actividades eran las mismas que las del programa. Lo platicó con sus papás. Como le gusta mucho viajar, *no le había caído el veinte de su responsabilidad*, hasta que le entregaron las cartas poder para sacar a los niños del país. Fue entonces que pensó: ¡qué *responsabi-*

*lidad!* Si se enferma uno o pasa algo. Pero ella solo recapitulaba: tengo visa, tengo pasaporte; tengo posibilidad de salir... sí, sí, sí. ¡Emoción! Ella estaba superemocionada. Su movilidad fue urgente. Todo fue con celeridad; solo algunas especificaciones: nada de shorts, ni faldas; llevar pantalones holgados. Y cuando llegaron allá, el primer shock fue que estaba lloviendo. El viaje fue en noviembre. Pararon en Ámsterdam. Se puso la chamarra y la humedad era fea, horrible. La chamarra la traía pegada con la piel. El shock fue la humedad. El vuelo prosiguió: Ámsterdam-Kuala Lumpur. Llegaron bien. Alma les pedía a los niños que no se separaran. La veían raro porque ella era joven- o eso percibía ella. Alma les decía que le daba mucho pendiente que se fueran a perder, que no se despegaran por una maleta.

Al arribar, lo primero que vio fue el slogan del país: *Una Malasia para todos*. Esto significa que se llevan bien todas las religiones. Todos se iban a la mezquita, al templo hindú, o a la iglesia católica. El domingo era de religión. Para Alma fue la primera vez que escuchó una misa en inglés. Le llamó la atención que había pantallas para cantar. Ella se preguntaba cuánto debía dar de limosna y una niña le dijo: *pues lo que su corazón le dicte*. Aquí hace un alto y asevera: *Un poco de shock; tiempo y adaptarse es la clave para entender la cultura y reflexionar sobre las diferentes formas de ver la vida* [énfasis añadido] (Cfr. comunicación personal, 2022).

Al último del relato de esta larga travesía, se acuerda de que *casi toda la estancia estuvo sola*. Ella sentía que tenía mucho tiempo libre y pensaba que debía salir: *quiero conocer, ver otras cosas*. Como diario llegaba a la universidad, los maestros se acercaban con ella para llevarla a diferentes lugares. Conoció Putrayaya: el Centro del gobierno que se parece al Taj Mahal. Ella no sabe por qué se imaginaba que estaba en la India. La mezquita se le hizo muy, muy, muy bonita. Comió curry- comida de la India. Al redactar su *journal*, ya no sentía como tanta soledad. Termino esta travesía con algo que Alma aprendió sobre las razas: No es lo mismo malayo que malasio. El malasio es una mezcla de raza con otra raza: malayo y chino. Por otro lado, malayo significa casarse malayo-malayo (Cfr. Alma, 2022).

Para una fenomenología de la movilidad hemos recurrido a la descripción de amplios pasajes. El anterior es uno de ellos. No citamos textualmente a la maestra Alma en todo momento, pero retomamos sus ideas para relatar lo más vívidamente posible su paso por una de las más notables experiencias de movilidad académica que ella tuvo y que pudimos recuperar mediante las entrevistas abiertas y a profundidad. Les llamamos en profundidad por el extenso recorrido descriptivo. No es en profundidad al estilo de Taylor y Bogdan (1994, p. 100), donde las entrevistas se deben llevar a cabo tres o más veces con cada informante. Para nosotros, la descripción de la maestra Alma fue ejemplar porque fue lo suficientemente abundante en datos y detalles para mostrar la inmensa cantidad de experiencias que existen en los docentes que se han movilizad o en el Estado de México y que su historia de vida, aunque en breve, se desconoce.

Sin anunciarlo tácitamente, la descripción de la maestra Alma integra el antes, el durante y el después de la movilidad. Las acciones no son exactamente relatadas cronológicamente. Existe un énfasis en los hechos sociales relevantes para ella. Si sus acciones están construyendo una de las prácticas fundamentales para comprender la movilidad, es porque se originaron en motivaciones que han perdurado en su memoria. Para Schütz, en la realidad existen *motivos basados en los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor*, a los cuales denomina los motivos “porque” (1964, p. 26). A su vez, estos también *se agrupan con base en el calificativo de personalidad: las experiencias que tiene el sí-mismo de sus propias actitudes básicas en el pasado (principios, máximas, hábitos, gustos, afectos, etc.)* (como lo citó Martínez, 2008, pp. 48-49).

Cuando la maestra Alma relata que no sabe por qué aceptó ir a Malasia y que sólo lo hizo porque implicaba viajar, sus *motivos porque*, reducidos a uno, son el trampolín que la condujo a una travesía que aún recuerda vívidamente. De la misma forma, en todas las conceptualizaciones de la movilidad se enuncian motivos basados en un principio pasado. Ya sea porque salir hace cambiar, deja huella, es una acción normativa, como la extensión académica o emocional; pero todas son parte del raciocinio propio de quien sabe y ha sentido lo que es tener un motivo para movilizarse. Resaltamos particularmente la combinación de frustración y desencanto que expresó Arturo (comunicación personal, 2022). Él, explícitamente, condena que varios de sus compañeros le hicieron perder tiempo a su grupo, cuando visitaron Buenos Aires para conocer escuelas normales. Y que esos compañeros no apreciaban las actividades, fundamentalmente porque ellos pagaron su viaje y sentían que eran independientes del grupo al que se le otorgó recurso. Agrega que fue muy complicado controlarlos y que fue una cuestión que quedó fuera de su alcance para aprovechar la estancia.

Por otro lado, mostrar los actos no significa reprobarlos. Los motivos basados en los principios que el docente ha interiorizado se expresan de diferente manera, de acuerdo con las circunstancias que van viviendo. La ejemplificación de actitudes básicas enumerada por Bernardo Martínez (2008) ayuda a comprender que las cotidianidades de acciones se sustentan en lo que la persona que las realiza cree que es lo adecuado. La movilidad es un momento breve o largo de conocimiento de las personas en situaciones habituales. Las motivaciones para ir, hacer o des-hacer pueden variar.

Ahora incorporamos los motivos “para”. Tanto Schütz (1999), como Martínez (2008), los abordan para referir experiencias a alcanzar, *integradas en sistemas subjetivos de planificación: de vida, de trabajo y de ocio [o] necesidades del momento* (Ídem.). Para Alma, los motivos “para”, se centran en la utilidad del curso para sus estudiantes. Por un lado, ella ratifica la importancia que tuvo el que sus alumnos supieran suficiente inglés para conducirse en un contexto completamente ajeno, con éxito. Por otro, ella es muy enfática en la gran motivación que generó en sus

alumnos el viaje, a tal grado que todos ellos siguieron estudiando y ahora tienen trabajos plausibles, incluso en el extranjero. Más aún, el chico al que ella se refiere se convirtió en misionero porque quería seguir viajando. Encontró en la religión un camino para su aventura personal y ahora combina su creencia con su pasión por conocer nuevos lugares.

No obstante, el tema de los *motivos para* se puede rastrear en los demás informantes porque varios señalaron la palabra expectativa tanto para irse como al regresar. Mientras para Epigmenio la expectativa era una duda por no saber a qué se iba a enfrentar al llegar a Inglaterra, para Jocelyn las expectativas de un docente inician desde que sus alumnos no cumplían con lo que esperaba de ellos (Jocelyn, comunicación personal, 28 de febrero de 2023). Por su parte, Helena esperaba conocer hispanohablantes, y por qué no, hacer amigos desde su primera movilidad. Eso le causaba incluso cierta ansiedad; a tal grado, que ella misma reconoce en la entrevista que el dicho estadounidense *fake it till you make it* (Helena, comunicación personal, 2022), le aplica en su actitud al dedillo. Esto lo menciono porque en Costa Rica ella insinuaba entender lo que otros decían en español para que no la hicieran a un lado. No obstante, en República Dominicana no le interesaba tanto hacer amigos con los estadounidenses de su programa. En sus propias palabras:

these were the only other students in my program and I felt that I didn't have any other options than to go along with their plan, even though I vocally disagreed with it. I wasn't hoping they would be my friends, so much as trying to preserve the only social contact I had in the country. (comunicación personal, 2024)

Así, el tema de la amistad puede llevar a un participante en movilidad a querer realmente conseguirla o navegar las vicisitudes para salir adelante en un objetivo propio. En el caso de Helena era aprender lo más posible sobre el béisbol.

Para Steve, un compañero mexicano le cambió la perspectiva de lo que es hacer movilidad. Steve recuerda que hacer movilidad sólo era para personas con un nivel económico holgado. Sin embargo, uno de sus amigos en San Diego, le contaba sobre todos los lugares que conocía gracias a la movilidad y Steve se fue de espaldas, ya que su amigo era originario de un pequeño pueblo en el Estado de México. Esta remembranza le permitió asegurar que la movilidad depende de la capacidad de una persona para no ponerse límites. Su amigo tenía las manos grandes y callosas por haber realizado trabajo de campo y estudiaba con él en una universidad en el extranjero. Es cuidadoso de no ser despectivo con su descripción y enfatiza que su amigo, sin quererlo ni desearlo, *le enseñó mucho*. Más aún, al asomarse a su infancia, Steve expresa su sueño de viajar al país que veía en la televisión y que esa expectativa se le cumplió cuando estuvo en Nueva York (Co-

municación personal, 2023).

Por su parte, Karen tenía incertidumbre, más que expectativa, pero me parece que, al no tener expectativas, las tenía. No sabía qué esperar y no se hacía a la idea previa de nada. Ella se preguntaba sobre cómo se transportaría, o cómo sería la familia anfitriona. Ella misma se considera como una docente que iba a ciegas en ese viaje. No obstante, agrega que su expectativa única era que la experiencia fuera increíble (Comunicación personal, 2023). A su regreso comenta que no tenía ninguna expectativa sobre su recibimiento en su escuela; más bien estaba a la espera de que le dijeran con qué tenía que cumplir administrativamente: replicar su curso o redactar un informe. Finalmente, recurre a la misma palabra –expectativa– para reiterar sus ganas de estar en el país extranjero, pero recordando que ahora tendría otras preocupaciones, si es que saliera, como sus hijos (Karen, comunicación personal, 2023).

Otro caso es el de Eliana, para quien no se cumplieron sus expectativas al cien por ciento en su estancia por tres meses en Cuba e indica por qué lo ve así:

Yo creo que en Cuba no estaban preparados para recibirnos. O sea, como que no sabían qué hacer con nosotras porque era como.... Pues ahora métanse a estas clases, ahora no; ahora les vamos a dar como este pequeño curso de algo, o sea [...] En realidad, nunca hubo, así como un buen plan, de decir los chicos vienen a esto por esto y para esto. Entonces, como que todo iban resolviéndolo en ese momento. [Nos decían]: ahora váyanse a visitar este museo [...] Hoy, váyanse a una escuela. Todo así, como muy atropellado. Entonces, yo creo que eso fue un obstáculo para que yo realmente no conociera todo lo que del sistema cubano educativo pude haber absorbido. Entonces, como que íbamos agarrando un conocimiento de lo poquito que nos iban diciendo. En realidad, se iba [a la escuela], yo creo que tres horas. Nunca hubo alguna tarea o un proyecto. Nada. Nunca tuve que entregar, pues en realidad nada. Básicamente lo que hacía era leer de los poquitos libros que nos daban.

Eran también muy cerrados para, por ejemplo, [para] enseñar su programa, o su plan. Como que eran muy personalistas con su información; como que no estaban abiertos también a compartir esa parte. Entonces, mucho era hablando con compañeros, bueno, con estudiantes cubanos para que nos pudieran compartir información. Digamos que mis expectativas en ese sentido no se cumplieron al cien por ciento porque, insisto, faltaba una planeación. Y [no había] un sentido para qué íbamos, pero, aun así, aprendí muchas cosas. El ir a los círculos infantiles, que así se llaman allá los preescolares; ver un poquito esta parte de cuál era su filosofía de educación. Lo más significativo, diría yo, que eran estos debates entre los maestros cubanos y nosotros, porque nos preguntaban. Ellos tenían mucha curiosidad de nuestra educación. Yo

creo que para ellos fue más padre que llegamos nosotros para contarles todo lo que aquí había. Siempre había un debate. Por ejemplo, en preescolar con la parte que, [a los niños en México] nosotros ya les enseñamos a contar, escribir los números, su nombre...Allá es totalmente diferente. Eso lo hacen hasta la primaria. Siempre ha habido este debate de que nosotros nos adelantábamos; que era antipedagógico. Yo creo que esos eran los diálogos más padres que tuve más importantes, así, significativos. (Eliana, comunicación personal, 2022)

## La subjetividad y la intersubjetividad en movilidad

El yo se construye a partir de su acción, su acto. Como no toda acción puede ser social, sólo determino como social aquélla en que el sujeto no actúa solipsísticamente, es decir, hace algo sin compartir sentido de su actuar con otra persona. Por ejemplo, si camino por la calle y no saludo a mi vecino porque no lo reconocí, no hay acción social. La acción social surge en el momento que veo a mi vecino y decido no saludarlo. Aquí puede ocurrir que él se dé cuenta y en adelante no me salude o nos evitemos. Entonces le estamos dando significado a nuestras acciones en común, en sociedad, en nuestra relación de indiferencia consciente. Así el significado de una acción lo otorga el proyecto que es inherente a ella. Proyecto significa intención de hacer para el futuro. Por ello, la interacción constituye la intersubjetividad de una persona. No confundir con acto, el cual define Schütz (1999), como actividad pasada, concluida, que quedó en mi historia. De la conjunción de interacciones emana una interpretación común de un hecho. El sentido surge colectivamente. De otra forma es un significado propio. Como ejemplo nuestro de ello el caso de Eliana.

Cuando Eliana ve frustrado su plan en Cuba, el hecho a la distancia no tiene significado, más que como actitud natural. Va a ser su relación con los estudiantes cubanos, sus iguales y con los docentes fuera del aula que ella encontrará un sentido a la experiencia que buscaba. Cuando ella se presenta como estudiante que logró ser elegida para la beca, automáticamente viene a la mente que tiene características de estudiante sobresaliente. Las Reglas de Operación del programa en el que participó solicitan promedio de nueve, ser alumno regular, entre otros requisitos para concursar en la beca Iberoamericana Paulo Freire Jaime-Torres Bodet. Un estudiante sobresaliente generalmente es autodidacta, proactivo, inquieto, curioso, entre otras características que lo tipifican. Así es Eliana. Por ende, enfrentarse a una realidad dada y hecha para sí misma, no le permitió abreviar el conocimiento esperado.

Parte de la movilidad es la frustración, al parecer. El fenómeno se le mostró a ella desde un ángulo incapaz de mostrarse para otros. El solipsismo del fenómeno no impidió que la agencia de Eliana le restara debatir con la comunidad escolar.

Fue en esas interacciones, aunque breves, que ella encontró sentido académico a su estancia. A la distancia, en el flujo de sus recuerdos, ella selecciona el tener documentos que se trajo de allá -para aplicarlos en sus clases- como prueba del valor que significaron para ella. Si bien dijo muchas cosas de Cuba que ya sabía, que intuía, que investigó, el haber ido la postró en una realidad donde ella construyó su ser docente en la adversidad.

Un tema recurrente de los docentes como Karen, Steve, Arturo o Alexandra fue el de valorar su lugar de origen. Ellos muestran mediante su discurso lo que vivieron y aceptan que hay situaciones en las que su país los ha tratado mejor. Steve recalca que no hay bien ni mal, en otros lugares. Él resalta que las experiencias pueden ser buenas o malas, como también lo acentuó Héctor, pero inclusive las experiencias malas, te harán tener un posicionamiento. Tal vez decidas *jamás regresar o pasártela toda tu vida en movilidad*, declara Héctor (Comunicación personal, 30 de enero de 2023) pero la construcción de su ser ya se dio. Las relaciones que conformaron ya son de ellos. Ya forman parte de su interexperiencialidad.

## De la experiencia a la interexperiencialidad en movilidad

El vocablo *experiencia* aparece 300 veces en las quince entrevistas. No es un dato menor. Siempre que se le menciona hay una cualidad o es parte de una explicación relevante: abajo y desde el mando: *mi experiencia* (Arturo, comunicación personal, 2022).

Nos detenemos en este momento porque la frase adverbial de Arturo aparentemente no dice mucho. Él está hablando de las autoridades escolares que viajan a otros países para capacitación en su función. En tono serio, él recuerda que mientras las autoridades *están afuera sí proponen y cuando están adentro no proponen, ni hacen cosas diferentes. Muchos hacen [sólo] para agradar a superiores, no para impulsar; [lo cual puede ser reflejo] de la sobrevivencia de poder estar en ese espacio* (Comunicación personal, 2022). Es evidente que la frase no corresponde a la explicación...pero ¡Sí, que llama la atención!

Las demás citas sobre experiencia docente en movilidad, mencionadas con anterioridad, remiten a la función escolar, la utilidad, el cambio actitudinal en el docente, el efecto en los alumnos, y la comparación entre instituciones. Inclusive, el maestro Arturo afirma que *la formación es la esencia de la movilidad* (comunicación personal, 2022). Bernard Honoré enuncia ciertas condiciones para *arraigar, desarrollar y profundizar* la formación docente. La experiencia, como apareció en las conversaciones con los voluntarios, embona con la afirmación de no separar la formación personal de la profesional; instituir la continuamente; estar articulada con una política de intervención y alternar tanto el tiempo de formación dentro

como fuera de la institución; así como combinar el tiempo dedicado a la profesionalización, como a la formación interpersonal (Cfr., Honoré, 1975, p. 3).

El caso de Alma es icónico. Ella estaba convencida de que debía estar dentro del salón de clases con sus estudiantes, todas las sesiones. Para su fortuna, el docente titular le solicitó salir del aula. Aunque a primera vista no lo sintió positivo, lo asumió. Doblemente afortunada, los docentes la empezaron a invitar a conocer los alrededores. Haber estado frente a un palacio de la magnitud del Taj Mahal, entre otros lugares, no le hubiera sido posible, tan fácilmente, de solo permanecer en el interior del aula. Esto no significa que se desentendió de sus estudiantes. Ellos ya tenían un horario que cumplir. La formación que ella se llevó fue para la vida, no solo para su aula. La cuestión es: si dejamos de lado alguna de las dos, quedamos incompletos hablando de experiencias. Por esto Honoré resalta la finitud y la incompletud de la formación.

Por otro lado, en todas las entrevistas, nos enfocamos a conversar sobre la estancia por motivos académicos. Nadie menciona un bar o una taberna o un concierto, u otro tipo de lugares de entretenimiento, más que Steve (Comunicación personal, 2023). Tal vez porque no se lo preguntamos explícitamente. Sólo les interrogamos sobre sus actividades en su tiempo libre. Pero, puede ser que, en las experiencias de trabajo académico o formación en el extranjero, la frase ir *deshopping*, sea una extensión de ir a múltiples entornos. El valor moral que se le imponga a las salidas depende del observador. Héctor es muy puntual en su balance entre lo institucional y lo no institucional. Él cuenta que su prioridad eran sus clases y actividades académicas. Si le daba tiempo de algo más, pues lo realizaba. Incluso agrega que no se limitó a estar en sus sesiones formativas, sino que impartió clases de español por su cuenta y conoció lugares. Su visión es precisa: *Primero lo primero* (Héctor, comunicación personal, 2023).

Con las situaciones expuestas, mostramos que Honoré enfoca la plétora de experiencias formativas en sus postulados. Uno de ellos es la política de *continuidad en la formación con carácter realmente instituyente*. Por instituyente entendemos el potencial o aspiración de una persona para llegar a constituirse en alguien que todavía no es. En el docente es una trascendencia integral; en su vocación, intelectualización, ética, moral, visión pedagógica, didáctica y técnica de su profesión. En cuanto a los voluntarios, destacamos el valor instituyente en sus respuestas sobre su experiencia a su regreso. A continuación, se enlistan algunas ideas sobre el valor de lo instituyente en los docentes que se movilizaron:

- Mi experiencia fue como tutora de niños (Alma, comunicación personal, 2022).
- Las experiencias que más me han dejado son las internacionales. Una experiencia concreta fue traer a la directora de formación técnica pedagógica, bachilleratos terminales del ministerio de educación cubano.

(Arturo, comunicación personal, 2022).

- *Y se acercaban y se resbalaban, y morían...* Estos eran algunos ejemplos que daba la Dirección General de Relaciones Internacionales. Entonces, con experiencia, y escuchando estos talleres que se daban para los asistentes que salían, dije: creo que es importante; si nosotros vamos a empezar un programa [...] que estén preparados ya que se van a enfrentar a una cultura diferente (Epigmenio, comunicación personal, 2022).
- Al llegar platicaban a toda la escuela en una presentación qué habían aprendido, su experiencia más difícil, más bonita, lo presentaron a la escuela, estrategias de enseñanza; aportaban lo rico; y les entrara la cosquilla a quienes estaban aquí y quisieran aprender cosas nuevas a través de los demás (Aurora, comunicación personal, 2022).
- Como guiar para que la educación no esté a desnivel, respecto al docente. Francia es muy separado a México. Mucha diferencia entre Francia y México. Experiencias que pude compartir con mis alumnos. La intención de la movilidad es aprender cosas que podamos compartir, que sirvan a futuros docentes. Mi experiencia fue sumamente enriquecedora (Aurora, comunicación personal, 2022).
- En la escuela para padres me dieron la bibliografía, el libro me lo dieron en la escuela; me lo vendieron; muy bueno ese libro. Valió la pena el libro. Y veíamos los temas, leíamos los capítulos. Nadie llegaba con niños. En la noche nadie llegaba con niños. Los niños ya estaban en su casa. Llegaban mamás y papás. Se trabajaba sobre la lectura y se relaciona con los hijos propios y cómo lo veíamos las mamás [...Por ejemplo,] temores de los niños, cómo trabajarlos, cuestiones durante el día. A Russell, [uno de tantos niños que iba en el preescolar] le dio miedo tal objeto y la mamá platicaba de lo que le había pasado. Había niños que les daba miedo el ruido de la licuadora. Compartíamos experiencias de los niños en su casa y cómo lo podíamos trabajar, cuando nos quedábamos a cargo de ellos, en la escuela (Alexandra, comunicación personal, 2022).
- Medio año siendo maestra cuando tengo toda esa experiencia. Todo fue nuevo. Me dio muchas ideas de la maestra que quería ser (Alexandra, comunicación personal, 2022).
- Fue muy bueno y lo recomiendo. Entiendo que ponerme a dar clases sin experiencia me ayudó. Mis clases no fueron de buena calidad. No tenía experiencia, aparte de ser hablante nativo (Sic). Buscar relaciones y experiencias auténticas que cruzan culturas son super importantes, porque así se aprende mucho [...] Mis amigos de México aprendieron y seguimos en contacto. La perspectiva que tengo ahora me sirve mucho.

Mis compañeros de trabajo me dicen que si no extraño lo mexicano... No entienden que mi día a día es diferente que en otro país [...] Me ayudó a tener más empatía, me abrió la mente. Juntarlo a la idea de ser maestro saca el valor de la experiencia. Me hubiera gustado ser asistente, cultural lingüística, basado en mi experiencia (Helena, comunicación personal, 2022).

En qué se han convertido cada uno de los docentes mencionados no se puede traducir de una cita. No obstante, los planteamientos acercan a una realidad de constitución de una personalidad docente más sólida. Confianza, orgullo, alegría, positivismo pleno actitudinal, es lo que emanan estas citas. ¿Habría algo más? Generalmente, uno no hace movilidad porque le fue mal. Esa es una de las razones por las que las personas entrevistadas son tan optimistas. Ya lo decía Héctor: hay quien se enamora de la movilidad y él no recomendaría una actividad en la que le fue mal. Él mismo asegura que dedicó parte sustancial de su vida académica a motivar que más personas salieran. La anécdota con la cual culmina la más breve conversación que realizamos, ya que solo duró 43 minutos con una pausa de cinco minutos, elucida que, hasta el último minuto de su estancia en su escuela, platicó con una alumna sobre movilidad. En el momento de la entrevista, él relata que ella le acababa de enviar un obsequio ya que se encontraba en Inglaterra. Ella estaba participando en el programa de asistentes de español. Al recordar este suceso, él agregó que la estudiante provenía de una familia humilde y que ella ahora tenía la oportunidad de hacer una diferencia. De la misma forma, se mostró gratamente sorprendido al recordar que una de sus sobrinas se encuentra en estos momentos trabajando en San Francisco, California. Esto para enfatizar la idea de que incluso, indirectamente, él ha inspirado a su propia familia a salir de sus lugares de origen.

Bernard Honoré también plantea la relación entre la experiencia de formación al interior de situaciones estrictamente de formación, como lo es un curso; y a la *experiencia formativa en las condiciones cotidianas de la vida* (Honoré, 1975, p. 3). Las conversaciones con los docentes generaron un insumo experiencial vasto, que concuerda con lo instituyente, tanto dentro como fuera de la escuela. Cuando Alexandra describe su experiencia en la escuela para padres, nos encontramos ante una situación de formación, que ella no veía como obligatoria. Para ella fue un deleite participar en sesiones de trabajo para hacer mejor su labor de cuidadora de niños. Puede ser que incluso los cursos permearon su vida cotidiana, más allá de la escuela, su vida misma. En el caso de Alexandra, su cotidianidad era parte de la escuela. Una situación más dramática la comenta el maestro Epigmenio, quien usa el verbo morir, cuando recuerda las vicisitudes de los docentes en el extranjero. Ese sí es un caso de la vida real, tal vez no tan frecuente, pero sí posible, por negligencia de visitantes. Por su parte, la maestra Karen se sorprende de que su anfitriona salía a regar el césped muy temprano. Al cuestionarla sobre su disciplina para mantener su pasto precioso, ella contesta que los aspersores están programa-

dos para hacer la tarea diariamente (Comunicación personal, 2023).

Así, los encuentros con aspersores, la muerte u otras circunstancias van alimentando y dibujando a una persona que se constituye sin darse cuenta. Como en el ¡Eureka! de Arquímedes, los docentes movilizados aprehenden nuevos conceptos o formas distintas de solucionar problemas. El maestro Steve, recuerda con agrado que, en una escuela de Toluca, las sillas hacían un chillido infernal al arrastrarlas. Cuando pudo conversar con el maestro titular, le sugirió que con la sociedad de padres de familia pudieran colocar pelotas de tenis en las patas de las sillas, como él lo vio en un kínder en Estados Unidos. No sabemos qué sucedió; sobre todo por el recurso económico para darle ese uso a tantas pelotas en una institución pública en México, pero la idea, para resolver un problema vino de la experiencia de movilidad que él poseía (Comunicación personal, 2023).

Bernard Honoré también subraya que hay cuestiones formadoras en planteamientos creativos surgidos del potencial creador (1975, p. 3.). Si tomamos *creador* en su acepción de invención, los docentes entrevistados no señalaron un invento para sus aulas. En cambio, recuperaron singulares momentos en que aplicaron lo novedoso a sus aulas para mejorar su práctica docente. El maestro Rubén utilizó mapas, boletos de transbordador, entre otros materiales auténticos que trajo al regresar de su maestría en Warwick, Reino Unido. Él admite que más que hacer algo novedoso, realizó ajustes a su enseñanza en beneficio de sus alumnos; inclusive recuerda cuando prepararon *pi sándwiches*. Él mismo reflexiona y comenta que hace diez o doce años eso no era común cerca de su escuela en el Estado de México, porque a la distancia, es decir, en 2023, ya hay muchos lugares que los venden.

Este breve recorrido por la interexperiencialidad valora los actos docentes y arroja temas de seguimiento como la labor docente; la polémica entre cuánto salir, cuando se está en movilidad y a dónde salir, o si está permitido salir, más allá de cuestiones académicas. Todo ello, reitera Honoré constituirá el porvenir. Por ahora continuamos con otro ángulo del fenómeno de la movilidad que es el léxico y su conformación discursiva.



## Capítulo 4

### *Composición de la descripción fenomenológica*

---

Si los límites del lenguaje que entiendo son los límites de mi mundo, como afirma Ludwig Wittgenstein (Cfr.1975, p. 149), la riqueza del lenguaje amplía el mundo que vivo. Ergo, las formas discursivas potencian la expresión verbal o escrita. En este capítulo, sobre la palabra, enunciado, lenguaje y descripciones, el inciso primero introduce la relación entre la palabra y las entrevistas; la conformación del discurso oral; el sentido de la palabra; la acuñación del acrónimo G.E.M.A., así como las cualidades del cronotopo y la heteroglosia bakhtiana. El segundo inciso se compone de cuatro subsecciones. Cada una de ellas integra una dimensión que clasifica las descripciones de los informantes. El primer cúmulo se intitula descripciones nomológicas y se conforma por los pasajes con énfasis en contenido normativo. La siguiente subsección agrupa los pasajes con acento en experiencias pedagógicas. Los dos últimos incorporan las descripciones con énfasis en lo cultural y en la evocación fenomenológica. El capítulo concluye con una dialogización de las descripciones y su significatividad.

## La palabra y las entrevistas

El contenido a analizar es verbal. La palabra, en lo general, al ser un motor de fecundación discursiva permite iniciar con las cualidades de su modalidad hablada. El lenguaje oral tiene diversas propiedades. Tres de ellas son: 1) la simplificación del mensaje, o laconidad para expresar una idea; 2) la iteratividad o repetición de un mismo enunciado; 3) las estrategias automáticas de compensación, que refieren las acciones extralingüísticas que ayudan a entender un mensaje; y 4) la parataxis.

La yuxtaposición de palabras, frases o enunciados, conocida como *parataxis*, es típica de la expresión oral. Esta estructura del lenguaje se muestra mediante varios recursos discursivos, de los cuales mencionamos cinco por su recursividad en las entrevistas a los informantes. Los recursos mencionados son: la simplificación discursiva de la estructura gramatical; el uso de la elipsis; las expresiones hechas o culturalmente ya formuladas; las muletillas y la habilidad espontánea de superar la dubitación. Dichos elementos conforman mensajes extendidos, por la combinación paratáxica, que incluso puede incluir hipotaxis o subordinación de enunciados. Así, por ejemplo, un hablante puede tardar en repensar y usar la muletilla hmmm..., y al reiniciar, volver a decir Ok y continuar con un “sí, pero... no”. Con esto explicamos lo que referimos como extensión del mensaje. No es un alargamiento de contenido, sino de propiedades del hablar *tête-à-tête* (Cfr., Bygate, 1987, pp. 16-17).

Este discurso rústico sin estructuración gramatical produce un flujo del lenguaje que solo se entiende por los vaivenes del acto de hablar; es decir el ritmo, tono y la claridad con que se exprese una idea. Así las entrevistas son un sinnúmero de actos del habla, donde el objetivo del hablante queda patente en su intención, de nombrar una disculpa, atajar una queja, ella misma quejarse o sugerir, estar de acuerdo, inconformarse, instruir, entre otras. Con esto nos adentramos en un mundo de la palabra; en un contexto esbozado por los hablantes que construye mundos personales. Estos mundos se organizan, de acuerdo con el psicólogo Bartlett, en su estudio sobre la memoria, en patrones a los que el hablante recurre para conformar esquemas o marcos de acción oral (Cfr., Nunan, 1999, pp. 131-134). Más aún, este esquema de interrelaciones de patrones en conjunto con el manejo del lenguaje del hablante incorpora el sistema que estructura el habla, es decir, la morfología gramatical, los morfemas, las funciones del lenguaje y prácticas sociales, entre otros. Todos ellos dan vida a un sentido del lenguaje que surge de la convivencia entre el emisor del lenguaje, el mensaje, el antecedente de quien escucha y la construcción temática que entre ambos logren. Así, las entrevistas fueron un momento de construcción lingüística, con un esquema previo, que enmarca lo que el docente entrevistado quiso compartir. Por último, está el tiempo, encuyo presente las entrevistas recuperaron el pasado y quedaron inscritas en las grabacio-

nes como plataforma de impulso para el futuro de la movilidad docente o porvenir a construirse interexperiencialmente.

Por otro lado, la modalidad oral apremia a los interlocutores a mantener una relación de responsabilidad responsiva. La simultaneidad de encuentro, tiempo y espacio caracteriza la relación interpersonal. Más que una estática del círculo saussureano de emisor, mensaje y receptor, estamos ante una enunciación que da sentido de vida a la relación entre hablantes. No hay oralidad sin diálogo en sociedad. El habla a la que nos referimos tiene el formato de una entrevista. Se caracteriza por un intercambio de ideas cara a cara (Husserl, 1996; Schütz, 1993). Si bien fue en directo, al grabarlo, ahora trabajamos con una emisión diferida del encuentro directo, almacenado en una grabación. De esta manera, con relación a las entrevistas, exponemos las características de su funcionamiento a la distancia; de su realización con fundamento en los rasgos que Calsamiglia y Tusón (2012), presentan en su texto sobre la espontaneidad y la interlocución.

Las entrevistas comparten la espontaneidad de una conversación, un alto grado de indefinición, imprevisibilidad y grandes elocuciones del entrevistado. Por lo tanto, en ellas hay participación asimétrica de los hablantes. Mientras los voluntarios tomaban largos turnos de participación, los nuestros como entrevistadores se enfocaban a contextualizar; y a ser muy claros y directos en las preguntas. Por supuesto, existieron momentos en que la misma performatividad del cara a cara nos hizo dudar de la pregunta realizando cuestionamientos con muchas palabras y poca significación, por lo que la respuesta no fue dimensionadora, sino fáctica.

Otra característica de ellas fue la toma de turnos definida por la civilidad de los participantes. Ambas partes sabíamos que la entrevista constaba de preguntas y respuestas, donde cada uno hablaba cuando el contexto, la interacción y el sentido era propicio. La interlocución pautaba nuestra interacción verbal fluidamente. No hubo momentos de empalme de intervenciones. Lo que sí hubo fue una conciencia del formato para dar y tomar la palabra con transiciones naturales. En vez de pedir la voz, empatizamos dialógicamente. En palabras de Mikhail Bakhtin nuestro diálogo fue forma muy sencilla de comunicación discursiva. Fue un cambio entre hablantes que determinó los límites del enunciado, el cual presentó formas de diálogo con una claridad excepcional (Cfr., Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 23).

### **Discurso oral, extensión de la palabra**

Aunque Mikhail Bakhtin no distingue entre discurso oral y escrito, enfocamos elementos de su propuesta en la oralidad. Esto debido a que las entrevistas

arrojaron un insumo verbal extenso. Para entrar al análisis de la palabra no solamente desde su inyección lingüística, retomamos su carácter abrigador de actos éticos, semántico-sociales, en interacción con otras personas, propio de la fundamentación discursiva de Mikhail Bakhtin. Así, la palabra ya no es solamente una molécula lingüística, comunicativa, sino también una semilla precursora de sentido.

Cuando Epigmenio, docente entrevistado, desglosa su historia biográfica, hay nudos de sentido. Ellos estableció para construir un cuadro referencial de su experiencia mediante nudos vivenciales. Por nudo nos referimos no sólo a un punto articulador discursivo lingüísticamente sólido, sino a un punto de encuentro de significado. En otras palabras, a un núcleo de sentido construido desde lo que la persona es, recordando lo que fue y subrayando en su decir lo que ha sido, en un contexto de movilidad normativa. Pero algo aún más de relieve es el valor de las descripciones, porque con ellas inicia una interpretación de lo vivido por cada docente en movilidad. La primera fue su autoconfiguración.

### **El sentido de la palabra en la configuración biográfica docente**

Palabra, sentido y vida docente son los tres elementos que exponemos brevemente en este apartado. La construcción retoma la palabra clave de la investigación: documentar. Este verbo se sustancializa al dimensionarlo. No es solo se acopia información. Es estructurar, andamiar, sistematizar y significar la experiencia vivida por quince maestros que participaron en movilidad escolar durante un periodo de su carrera docente. Iniciamos con una especificación de lo que entendemos por oralidad. Inmediatamente, nos enfocamos al análisis del discurso oral desde la noción de la respuesta a la pregunta como fundamento del sentido, propia de Mikhail Bakhtin.

*La modalidad oral* apremió a los interlocutores a mantener una relación de responsabilidad responsiva. La simultaneidad de encuentro, tiempo y espacio caracterizó la relación interpersonal. Más que una estática del círculo sausseriano (de emisor, mensaje y receptor), mostramos una enunciación que da sentido de vida a la relación entre hablantes. Partimos de la sentencia de que no hay oralidad sin diálogo en sociedad. El habla a la que nos referimos la estructuramos en el formato de una entrevista. Se caracterizó por un intercambio de ideas cara a cara. Si bien ese intercambio fue en directo, al grabarlo, trabajamos con una emisión diferida almacenada en un archivo digital.

## La palabra en el G.E.M.A.

Una palabra contiene heteroglosia. Está conformada por letras o unidades de signo. Estos la hacen visible en el lenguaje escrito. Emanado significado. Es precursora de sintaxis, al yuxtaponerse a otras; conlleva un sentido propio de su aparición en un contexto. Implica una función de acuerdo con la situación contextual. Construye lenguaje y por lo tanto vida. A la vez, emana sonido. Su nomenclatura también es fonética y al constituir un sistema, es decir, un lenguaje, conforma la fonología. Incluso, construye discursos, historias, textos y palimpsestos, es decir, un texto de muchos textos. En esta investigación, la documentación de experiencias nos ayuda a ver más de cerca el lenguaje oral con sus características propias y en este momento mediante una noción de análisis retomada del autor ruso Mikhail Bakhtin: la respuesta a la pregunta como fundamento del sentido.

El comienzo fue con quince textos orales que constituyeron el acrónimo Grupo de Expertos en Movilidad Académica: GEMA. Este acrónimo se gestó mediante la interrelación pregunta- respuesta. Las respuestas fueron muy variadas porque son parte del juego de la vida. En este caso, de la vida pasada, la cual entrelaza en un todo, la movilidad de los informantes. Por ahora, empezamos con el vocablo respuesta. Éste proviene del latín responderé. El prefijo re-remite a reiteración y el verbo spondere significa prometer u ofrecer. Vale la pena añadir que spondere, también direcciona su significado hacia la palabra responsabilidad.

El GEMA se compuso de respuestas a preguntas que surgieron de la necesidad de *documentar*. Para documentar la experiencia del docente recurrimos a quince personas, cuya juventud y madurez no se mide por su edad cronológica; más bien por su experiencia en movilidad escolar. El perfil de cada uno de ellos, cuatro hombres y once mujeres, fue un potencial cofre de saber guardado en su memoria por algunos años. Empezó a salir con los cuestionamientos sobre su biografía. Cabe señalar, en cuanto al método, que cada vez que se hizo esta invitación a hablar de ellos mismos, el uso de las palabras para preguntar nunca fue el mismo. En este sentido, las entrevistas se tornaron más una conversación entre iguales. Por lo tanto, más que a partir de preguntas fijas o predeterminadas, construimos la interacción con ellos mediante lo que denominamos: “situaciones detonantes” (SD). Por SD nos referimos al planteamiento de un escenario breve que contextualiza una pregunta.

Ante la primera situación detonante, las respuestas constituyeron el ángulo agógico, diría Max vanManen. Lo agógico, proviene del griego *agogos* que significa “señalar una dirección o conducir”. No es casualidad que esa raíz conforme palabras como pedagogía o andragogía; inherentes al ámbito educativo (Cfr., van Manen, 2014, p. 19). Reiteramos, desde Bakhtin, las respuestas en conjunto construyen sentido. Esto no significa que no se relacionen con preguntas. La cuestión es que

son respuestas que ya vienen de respuestas anteriores. A nuestro conocimiento, llegaron en un momento que ya se habían madurado como respuestas por ser parte de la vida de docente por varios años.

La unidad pregunta-respuesta conformó una descripción de vida, que se presenta, actualmente, en el acrónimo G.E.M.A. Las voces biográficas rondaron por niveles educativos que van desde la primaria hasta estudios de posgrado. No hubo una cronología determinista, más bien una ventana para mirar el devenir profesionalizante de los voluntarios docentes. Cada uno expuso su particularidad. Los bagajes son muy diversos, pero todos, excepto una docente, hablan inglés sin mayor problema. Esta excepción tiene otras características: es la única cuyo padre vivió en el país donde ella experimentó movilidad en una institución pedagógica. Unos se enfocaron a su licenciatura, como aquéllos que inmediatamente recordaron su escuela normal, de manera sobria y con dejo de orgullo que no se puede esconder. Estas ocho personas especificaron su institución como Normal de Atlacomulco o Escuela Normal No. 3 de Toluca. Cuatro de ellas provienen del ámbito universitario estatal o nacional –Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Nacional Autónoma de México– y tres más se licenciaron en Estados Unidos: Universidad de California en Santa Bárbara, Universidad de Pittsburgh y Universidad de Carleton. Una voluntaria se graduó en el Instituto Angloamericano de la Ciudad de México; con lo que hay cuatro provenientes de instituciones particulares. La cuantificación continúa con los nombres de las licenciaturas, y especifica los lugares donde estudiaron.

Más que repetir las palabras de cada uno de los voluntarios, nos remitimos al punto de inflexión que, brevemente resaltaron, como foco de atención de su biografía educativa. Un error, dijo Epigmenio, fue tan maravilloso que le cambió la vida. Él quería estudiar la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal de Atlacomulco y quedó en la licenciatura en inglés, porque había pocos estudiantes para ella. A partir de allí, aprendió inglés, comenzó con francés y viajó, viajó, viajó.

Steve no cometió un error, pero decidió cambiar de licenciatura, de ingeniería a lenguas, del Tecnológico de Toluca a la Facultad de Lenguas de la UAEMex. Así su vida giró a la docencia. Alexandra estudió administración en la UNAM, pero ahora es docente de inglés, como muchas docentes que llegaron con la política de incorporación del programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB: 2007 a nivel federal y 2009 en el Estado de México). Su momento cumbre fue estudiar tres maestrías. Para Paco, regresar a su *alma mater* a poco tiempo de graduarse de formación inicial, le llevó a estar en una maestría en la Gran Bretaña, misma que estudió Rubén. Ilay consiguió la doble titulación, con un semestre en la Salle, Ciudad de México. Para Paulina, Eliana, Esther, Helena, Arturo, Karen, Aurora, Héctor, y Jocelyn la preparación no fue motivo de descripciones abundantes.

La puntualización, contraparte de la descripción, ausencia de desarrollo de un texto propio puede indicar modestia, ya que todos los entrevistados tienen una carrera fuertemente concatenada con su preparación profesional. Cabe señalar que mientras escribimos estas líneas dos de los voluntarios ya concluyeron estudios de Doctorado, uno más es doctorando y otra maestra recién se graduó de Maestría. Cabe añadir, que ella es la más joven de los entrevistados y sigue preparándose.

El perfil de los docentes voluntarios proviene de su vocación como sentido de vida. La vocación surge de donde menos se le espera. La carrera de vida se va moldeando con las decisiones tomadas por sus protagonistas. Y el sentido de vida les llegó de una forma peculiar, particular, pero que les une por una razón inicial: todos ellos son y han sido parte del subsistema estatal de educación. Todos ellos han sido docentes frente a grupo, ya sea en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, normal, o posgrado. Todos ellos siguen actualizándose. Mientras escribimos estas líneas, Steve acaba de iniciar otra licenciatura y Karen está redactando su proyecto de investigación para estudiar un programa de doctorado en educación. Hasta aquí hemos construido un sentido impulsor de autoformación. Pero al recurrir a sus propias palabras, Steve comparte, lacónicamente, y sólo por mencionar a uno de los voluntarios, treinta años de su vida en veinticinco segundos:

De mi educación primaria, que fue la que más recuerdo, fue bastante frustrante porque yo estuve con niñas tranquilas, entendidas limpias. No salían a correr a gritar y además no estaban acostumbradas a ello. [Estuve en] una escuela que acaba de ser de reciente creación; mixta. Era una escuela de señoritas de niñas y obviamente, cuando llegamos los niños llegamos a usurpar lugares de mujeres. [Después,] Me inscribo a la Facultad de lenguas. Ya eso me dedico. [Ahora estudio] el doctorado. (Steve, comunicación personal, 2023)

Este sentido inicial, controversial, estrictamente subjetivo ejemplifica el valor de cada una de las quince entrevistas, en cuanto a la situación detonadora de su biografía pedagógica. Así, para el siguiente apartado, enfocamos la noción de las voces como construcción colectiva de la voz y el lenguaje como acto ético. Ya concluido el esbozo de este primer apartado, con tres elementos constitutivos: respuesta a pregunta para sentido, voces armonizadas y acto ético, pasamos al segundo apartado relacionado con el tiempo y espacio del discurso oral.

## Cronotopo de la movilidad

“Llamaremos cronotopo (literalmente, tiempo y espacio) a la conexión intrínseca de las relaciones temporales y espaciales que se expresan artísticamente en la novela” (Bakhtin, 1981, p. 84). Con esta precisión estructuramos las experiencias. “La organización del tiempo y el espacio en unidades coherentes y cargadas de significado [...] es un elemento central de la vida social” (Navarrete, 2023, p. 3). Si el cronotopo define el género individual o colectivo, entonces mi narrativa es un cronotopo del tiempo y espacio del docente movilizado-movilizante, en donde siempre se va a encontrar en un lugar, en tiempo definido, haciendo algo o percibiendo algo. Este concepto atraviesa el escrito, aunque no se menciona continuamente a lo largo de este documento.

## Heteroglosia de la movilidad

La heteroglosia es un término creado por Mikhail Bakhtin para diferenciar entre lenguaje estructurado unívocamente y lenguaje multivocal. Bakhtin se distancia de un sistema que estructure el lenguaje solo lingüísticamente. Él observa en el lenguaje múltiples formas de expresión. Asegura que no se debe hablar de lenguaje, sino de dialectos (1993, p. 81). Estos últimos en su acepción de variantes de una lengua redimensionan la caracterización de una lengua. Ya no estamos ante la distinción clásica estructuralista sausseriana de *langue* y *parole* como esencia de todo idioma. Más bien estamos ante variaciones de expresión por medio de la palabra oral o escrita propias de un individuo, que nunca está fuera de una sociedad, ni aislado de una ideología. Por lo tanto, la heteroglosia es un constructo que implica una esfera referencial para abordar las actividades de una persona desde su individualidad o subjetividad, pero imbricadas en su ser y ser otro a la vez. Esto es en vinculación con su sociedad, porque es allí donde esta persona se desenvuelve y vive. Asimismo, la persona manifiesta posiciones ideológicas en el uso de sus palabras, es decir, en la integración de un discurso, que si bien es producido en su subjetividad muestra una forma de ver y pensar sus actividades cotidianas en el mundo que habita. Esta breve exposición la relacionamos con los pasajes mostrados después del apartado sobre las descripciones, es decir, el 4.2.

## Las descripciones fenomenológicas de la experiencia de movilidad docente

*Describir es adoptar una actitud frente al mundo*, señala Luz Aurora Pimentel, estudiosa del relato. Descripción viene del latín *Amplificatio*, que significa amplia-

ción. Se usa para la narración que extiende una idea o pensamiento. Por lo que la descripción en su esencia es un fenómeno de “expansión textual, anclada fuertemente en el tiempo” (Cfr., Pimentel, 2001, p. 20). La descripción no intenta ser fidedigna con la realidad sino analizar los modos discursivos en que se significa; por eso hay que distinguirla en sus fines; uno puede ser: crear una visión de mundo, y otro ser una herramienta de análisis del discurso (Cfr., Ibíd, pp. 9-19). Ambos caracterizaron los pasajes seleccionados conforme al fenómeno de la movilidad.

Para comenzar, nos auxiliamos de las propiedades y procedimientos textuales que producen la identidad de la descripción para exponer la forma en que escribimos y reescribimos la experiencia de los docentes entrevistados. En las entrevistas solicitamos a los voluntarios describir en más de una pregunta, sin embargo, no fue así, en la mayoría de los casos. Las respuestas fueron extensas en un sentido temático diverso. Pero ello queda como una forma de relatar que se suscribe en los factores transcriptivos o definidos por el objetivo del interlocutor al expresar su mensaje. Explicaría Luz Aurora Pimentel que, a partir de la memoria de la realidad vivida, los hablantes trataron de confirmar su relato *por su mera existencia* (Ibíd, p. 20).

En las descripciones retomamos tres factores que a consideración de Pimentel son los pilares de la descripción coherente y cohesiva léxico-semánticamente. En primer lugar, definir un principio organizador evita la dispersión del suceso: excluir para puntualizar. Enseguida, establecer un movimiento dialéctico entre lo generalizante y lo particularizante dinamiza el todo con las partes. Esto configura una espiral interna del fenómeno en estudio para ser descrito, reiterado y abundado en cuanto a sus propiedades, cualidades y rasgos; así se evita perder el conjunto y el detalle. En tercer lugar, *la aplicación del pantónimo, o permanencia implícita de la nomenclatura en juego* (Pimentel, 2001, p. 25) reafirma la iteratividad del desarrollo semántico y léxico de la descripción para otorgar color y vivacidad a lo que se muestra mediante la palabra.

A su vez, el pantónimo se procesa mediante la *forma paratáctica*. Esto significa que la nomenclatura, clasificación o inventario es la manera primordial de presentar la descripción. Tenemos ejemplos de enumeraciones de nombres de escuelas o sitios para dar una sensación de movimiento, tal como mencionar una palabra varias veces, como *No, no, no, no, no*, en el caso de Héctor. Esta nomenclatura puede operarse referencialmente, es decir, anclada a un lugar y espacio real, icónicamente o jerarquizada conceptualmente. En el caso de Héctor, él enuncia lo que considera valioso de la movilidad.

Aquí, cabe diferenciar que estas formas de operar la nomenclatura han sido tomadas del análisis del relato literario. En nuestro caso, todos los elementos esbozados son herramientas de análisis de un discurso que está anclado a la reali-

dad. Si bien usamos la técnica paratáctica, no será para crear un universo alterno a la realidad, sino nacido de ella. Por ejemplo, la maestra Alma paseó por París, Londres y Malasia, sin descanso. Esta simple enumeración es una descripción nominal con sustantivos propios que dan cuenta de una experiencia extendida por motivos escolares. Así, la clasificación por nación otorga una “ilusión de realidad en la escritura”, autorizada por su referencia a entes reales y reconocida por el interlocutor, ya que los referentes extra-textuales son parte de una vivencia real, compartida mediante la exposición del recuerdo.

Por otra parte, puntualizamos que, al describir un objeto por sus propiedades, el informante usa calificativos y atributos del objeto que construyen una realidad estructurada gramaticalmente. El caso de los adjetivos, los adverbios o las frases adjetivadas, tanto dan cuenta de los rasgos distintivos de un objeto, como de reacciones subjetivas de un hablante, espectador o experimentador de esa realidad. Entre más intensa es la adjetivación, mayor carga moral hay en sentir del hablante. Si la intensidad se une con la reiteración del adjetivo, esa acentuación retrata la subjetividad del protagonista. En fin, los adjetivos destacan propiedades de un objeto, pero también pueden revelar o descubrir la ideología de quien los usa.

Cuando una persona usa el adjetivo lacónico y sus derivaciones estamos ante un campo semántico del cual emana una *función tonal textual* de la descripción. La homogeneidad tonal o *isotopía tonal* da pie a una interpretación contextual surgida de la descripción. Si, como ejemplo, una persona describe su universidad como simple, sobria, poco atractiva y repentinamente incluye un adjetivo de decoración pomposa, el lector inmediatamente duda de la veracidad de la elegancia. Más bien la toma como ironía, en el manejo del lenguaje para profundizar el valor simplista otorgado moralmente al espacio descrito. Esta homogeneidad de significado permite a la descripción extenderse lo más posible en su descubrimiento a través de la palabra. Y permite autorizar lenguaje para detallar el objeto. Dialécticamente, desautoriza lo que no cabe en su descripción, llevándolo aun terreno dubitativo. No obstante, todo es descripción, de una realidad ambigua y compleja. Asimismo, el observador carga de valor gnómico, o atemporal, aquello sobre lo que habla. Ese juicio casi imperceptible delata un posicionamiento ante lo que vio y vivió.

Asimismo, el lenguaje crea mundos. La descripción los significa: el mundo como marco de acción del ser docente, con la descripción como “centro de imantación de los valores simbólicos e ideológicos del relato” (Ibid, p. 28). Este mundo se construye discursivamente con tres elementos centrales: nombres, adjetivos y tropos. Un nombre, subraya Luz Aurora Pimentel “conjura”, “identifica sin describir”, permite el reconocimiento por semejanza y crea ilusiones espacio-temporales mediante *bloques de sentido* (Cfr., pp. 28-30).

Agregamos un elemento más: el universo diegético. Este universo es la construcción de un espacio con palabras. El nombre ayuda mucho a constituirlo. La

fórmula puede variar: 1) solo el nombre; 2) nombre + adjetivo; 3) nombre + relativo; 4) nombre + complemento. Con estas posibilidades el autor construye una descripción definida por expresiones nominales, que usan por supuesto el artículo definido, también. Por su parte el nombre común contiene una doble función referencial. La general o extra-textual y la específica o intratextual. La primera está fuera del texto, mientras la segunda es inherente al texto.

Como característica complementaria referimos la actividad anamnésica del relato. Todo relato surgido de la subjetividad, como son las entrevistas espontáneas, contiene una verdad tautológica, existencial, imbricada en el tiempo. De ahí, los recuerdos brotan, fluyen y transportan ensoñaciones de un pasado sentido, añorado. Así, el presente en el que escribimos mantiene el nivel de recuerdo como vivencia real en convivencia con el recuerdo-ficción o vivencia re-creada (para no decir inventada). El discurso compone un cuerpo semántico que, distanciado por el paso del tiempo, regresa a su dueño, el hablante y se da como fenómeno para el juicio del lector.

Hasta aquí, la descripción como instrumento literario aplicado a la experiencia de los docentes movilizados está sustentada en los recuerdos que como meandros o adornos sinuosos se aferren a la memoria que cada entrevistado tenga de sus vivencias. Éstas las configuraciones con la descripción definida. A su vez, esta forma de describir, tan sucinta, la acotamos, ya que los entrevistados muchas veces no abundaron en un asunto, sino que lo nombraron. Aunque parezca sencillo, recordar que nombrar es conjurar y que un nombre es una descripción en potencia eleva las entrevistas a una recuperación del ser en un espacio nuevo, renovado por la experiencia y por el paso del tiempo. El recuerdo, de la movilidad detona mediante las palabras precisas de sus protagonistas un universo diegético, del que ya he dado cuenta en los ejemplos de descripciones en los apartados anteriores. Así las descripciones constituyeron un texto, producto de la relación de muchos textos, como construcción propia o palimpsesto.

Los pasajes de las descripciones los conformamos mediante el criterio de contener por lo menos un enunciado de punto de partida de una idea, un enunciado de desarrollo y uno de cierre, para presentar mensajes con sujeto y predicado. El conjunto de los pasajes los organizamos por informante para construir lo que llamamos *la descripción fenomenológica de los datos de campo*. Esta estructura se compone de nuestra propia redacción a partir de la lectura de cada pasaje y de nuestra comprensión del fenómeno de la movilidad hasta el momento. El texto está dividido en cuatro secciones. Cada una enfoca una dimensión descriptiva. Iniciamos con la dimensión normativa. Continuamos con la pedagógica, proseguimos con la cultural y concluimos con la propositiva. Al final una discusión donde integramos las categorías de *epoché*, reducción fenomenológica, reducción eidética, imaginación variante y flujo del pensamiento como cierre de su uso en el tratamiento de las descripciones.

Enfatizamos que los pasajes descriptivos respetaron las palabras de los informantes. Esto no significa que no construyamos nuestro propio ensayo. Significa que abordamos el vacío documental de la experiencia de quince docentes con diversas vivencias de movilidad. En este sentido nos apegamos al principio de no-involucramiento de nuestras ideas, teorías, nociones, reflexiones e historia de vida para retratar lo vivido por los informantes. Asimismo, subrayamos la exposición de múltiples temas particulares emanados de las conversaciones con los docentes. La multitemática es una de las características de este texto, ya que la vivencia arroja una plétora de momentos vividos.

Otro principio orientador es que la subjetividad nunca podrá ser objetivada, ya que el interior de una persona solo lo conoce esa persona. Por lo tanto, nos remitimos a la descripción de la interpretación de la memoria que tuvieron los informantes a la hora de hablar de las vivencias que recordaron en el momento de la entrevista. El hoy en que los entrevistamos trajo al presente un pasado, por momentos remoto, es decir de más de un lustro de acontecido. No obstante, en pedagogía existe el principio de *aprendizaje significativo*. Esto significa que una persona interioriza únicamente lo que realmente fue notable para ella. Si después de tanto tiempo, un informante recuerda con cierto grado de nitidez una experiencia, eso fue suficiente para que se convirtiera en una parte integrante de este reporte. A su vez, lo significativo construye el objeto de estudio movilidad. La movilidad se torna objeto en la medida en que se dimensiona. En primer lugar, se constituye por la experiencia de los docentes. Esta experiencia se conforma de las vivencias de ellos. Las vivencias se componen de momentos vividos. De estos últimos surgen temas edificadores de una figura del pensamiento que denominamos el panal del fenómeno de la movilidad. El panal como hábitat de las abejas con cuantiosas celdas en forma oval fue la figura constitutiva de las celdas construidas con el idiolecto del docente en movilidad.

El último principio es el de estructuración de lo isomorfo. La estructuración la hicimos con la concatenación de la homología experiencial. Por homología entendemos la similitud que guardan hechos equivalentes, a pesar de sus diferencias. Y la experiencia es un constructo multifacético invisible a los ojos, pero visible cuando se exterioriza mediante su verbalización. Así, describimos esferas de recurrencia por dimensión. En la normativa hay dos: la esfera de la desatención está densamente descrita con las situaciones de la selección de candidatos y el turismo pedagógico, así como sus consecuencias para mostrar una cara de la movilidad desde la experiencia de los informantes. Otra es la falta de empatía cuando una docente en movilidad no es notificada de que no se ha pagado su renta y es sorprendida por una llamada en la que le dan dos horas para salir del departamento que renta. Más aún, un docente tiene la intención de llevar a estudiantes a otro país, pero la escuela le pone trabas que no le permiten realizar la estancia. Una más es la utilización de la pandemia como excusa para no realizar actividades de

movilidad a nivel general, lo cual se contrasta con diversas acciones realizadas por una de las informantes en su escuela. Por último, esta esfera se alimenta de una larga descripción donde la maestra Jocelyn describe un cuadro en el cual docentes de su institución se conflictúan por nimiedades. Para solucionar los conflictos, ella recurre a tácticas aprendidas en movilidad cuando fue a supervisar estudiantes de intercambio. Señala con cierto detalle los aprendizajes dados por la experiencia al estar en reuniones de directivos en una comunidad educativa en Estados Unidos. (Comunicación personal, 28 de febrero de 2023)

### Caracterización de las dimensiones

Las experiencias están plagadas de referencias normativas. Todos los informantes expresaron puntos de vista sobre su actuar en la normativa. Este marco de referencia está allí, detrás del actuar docente. Los pasajes enlistados a continuación son el primer acercamiento a la variedad de percepciones sobre la normatividad erigida desde la noción de polifonía docente. Ésta la entendemos como la conciencia de un maestro sobre las reglas que le rigen y sus experiencias sobre esas regulaciones. Es escuchar a una voz conscientemente propia del hablante, sin confundirla con la del autor (Bakhtin, 1986b, pp. 13-15). Esta voz propia es como cuando en la novela, *En busca del tiempo perdido*, se distingue a Marcel como narrador de las experiencias vividas, del Proust como autor de una novela durante diez años encerrado en su habitación (May, 2014, p.9). Tampoco confundiremos, siguiendo con la analogía literaria a Iago, voz intrigante en la obra *Othello* de William Shakespeare, con el autor.

Esta aseveración es lo que nos queda de las narraciones que compartimos. Cada maestro articuló su discurso a partir de su propia transtextualidad. Esto significa que su discurso se creó en comunidad con otras personas. Cuando una persona habla, lo hace desde su historia de vida; sus palabras no nacieron realmente en ella, sino que fueron acrecentándose conforme la persona aprehendió más conocimiento. Por ello, cuando aparece su palabra y clasificamos sus vivencias en cuatro dimensiones, ya no estamos hablando solamente ellos y nosotros cara a cara. Ahora nos encontramos ante un nosotros que hablan entre sí; se escuchan mutuamente y construyen un discurso que muestra la movilidad vivida multivocalmente. Esto significa que los informantes se expresan a partir de una construcción del lenguaje donde los signos, y los significados son una construcción colectiva. Su movilidad les permitió hablar desde todas las personas que interactuaron con ellos para que ahora, ellos se expresen como lo hacen.

Esta multivocalidad o polifonía la clasifiqué en cuatro dimensiones para fines didácticos. La primera es esta, la normativa o en términos jurídicos, la nomológica. Lógicamente hay un entrecruzamiento propio de la vivencia que hace

pensar que se está más en un ámbito cultural o pedagógico que normativo. Mi criterio para determinar cuáles pasajes integrar en cada dimensión fue el mensaje global del pasaje. Si lo central refiere a la forma de conducirse con base en las reglas institucionales, el pasaje es normativo. Su lenguaje lo denotará con las palabras cercanas a ese ámbito. No obstante, la clasificación es un primer intento de sistematizar la experiencia como esa relación donde el lector empieza a sentir, pensar, reflexionar y transformar, a partir de su relación con ideas con las que nunca había interactuado.

Por lo tanto, mostramos lo que nos hicieron sentir, pensar, y reflexionar los pasajes para ordenarlos en dimensiones flexibles a interrelacionarse con otras, mas no como una determinante en la que el pasaje de “la gota que derramó el vaso”, por mencionar un ejemplo, no tiene nada que ver con una cuestión cultural mexicana o propia de una cultura latina o cultura burocrática. Pero, si en su unidad proyecta una vivencia a interpretarse por el lector desde otra dimensión, que así sea. Más aún, el propósito de documentar se va cumpliendo, ya que en la experiencia hay tanta separación, de emociones o impresiones que no guardan relación unas con otras, en reiteradas ocasiones (May, 2014, p. 18) que, si un lector desea cambiar los pasajes o simplemente leerlos sin etiquetarlos, también es respetable ese derecho del lector.

A continuación, mostramos los primeros pasajes de lo que denominamos descripciones con matiz normativo. Así, al final de todas las dimensiones, que abarcan más de noventa pasajes, reflexionamos sobre el entrecruzamiento de contenido en los pasajes. Esto es relevante porque matiza que los pasajes no muestran solamente una dimensión; sino que pueden interconectarse con otras. No obstante, para clasificarlas de manera didáctica, las ordenamos por énfasis en lo normativo, pedagógico, cultural o propositivo.

## **Descripciones de experiencias nomológicas**

Esta dimensión de la normatividad provee descripciones ricas en tensiones que afectan a la movilidad. De hecho, le integran desatención con la laxa selección de candidatos o el nulo seguimiento a compromisos adquiridos. No obstante, el aprendizaje de formas de intervención para regular la normatividad en la escuela de adscripción, lo resaltamos por su carácter formativo. Por ejemplo, a la maestra Jocelyn o al maestro Arturo les ayudó para resolver problemas de la vida cotidiana y efectuar su función de autoridad escolar con mayor puntualidad.

## La gota que derramó el vaso

A los estadounidenses nos encantan los dichos. Hay uno que reza: *the straw that broke the camel's back*: and all of a sudden on a weekend I got a phone call saying that because they hadn't paid for so long, I don't know if it was one or two months, I was being evicted and I basically had like 2 hours to get my things out of the apartment and I was out. And so after that happened, it was a very difficult time for me because that was... Uh, you know, a very troubling experience (Ilay, comunicación personal, 2022).

## Pánico

Claro, por la insistencia, sí, porque nos causó mucho problema con las autoridades. Y claro, también eran otros tiempos. Ahorita yo creo que sí la pensaría... llevarme a un grupo de niños de primaria que llevamos de sexto, los más pequeños y de secundaria. Todas las cuestiones sociales que están ocurriendo tanto en el país, en el extranjero. Sí me daría pánico ahora (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## Selección inapropiada

Y esto por la selección. Desde mi punto de vista inapropiada. Lo puedo decir con conocimiento de causa, porque me tocó participar en los procesos de selección de muchos, muchos de los candidatos. Era realmente gente que tenía otra expectativa; no más que aprender el idioma o practicarlo. [En] medicina era el viajar. Y bueno, bueno, hay algunos casos que sí, realmente, los reportes eran maravillosos. Y lo que habían hecho después era fascinante también, pero eran muy pocos estos casos. Entonces yo creo que al momento de instaurar un programa de movilidad es importante, que se canalice y seleccione de manera correcta a los participantes y que se defina cuál es el objetivo de la movilidad que se está haciendo [...] Esa movilidad qué repercusiones... qué resultados se van a atender, ¿no?, porque se van muchos. Y, como no sé cómo regresan, pues ya no nos importa; porque lo que importaba era tener esta estadística, que dé cuenta que aquí apoyamos mucho a los estudiantes (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## La movilidad por comisión

Me dice la Directora: “Bueno están estos intercambios, tienes que ir, porque nadie más quiere ir. Nadie más quiere dejar su familia. Nadie más quiere dejar a sus hijos, entonces tú vas a ir. Y los que quieren ir, pues no tienen a nada a qué ir. No como no confío mucho porque hay que estar revisando a los muchachos. Hay que estar al pendiente. Entonces tú vas a ir una semana. Y va a ir la otra tal maestro.” Y yo dije: “sí, está bien”. Mi hija tenía poco de nacida. O sea, nunca fue un impedimento. ¿Por qué le cuento esto? Porque ahora, por ejemplo, interactúo con otros maestros con otras maestras. Y jóvenes que yo me veo asu edad y les digo bueno, está este viaje o esta beca. O está este proyecto de ir a... No sé, tuvimos ahorita muchas salidas con el recurso de EDINEN a Mérida o a Monterrey. Pues acompaña a los alumnos. Una me dijo: *permíteme preguntarle a mi esposo* (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

## La prioridad es venir a comprar

Nos pasó por ahí en una estancia que llevamos a dos maestros que nada más se dedicaron a ir de compras. Y pues sí, los maestros se molestaron mucho. Nos comentaron: “es que no es posible que su prioridad, sea esa... venir a comprar. Es la primera vez de los maestros y su prioridad debería ser pues venir a aprender, ¿no?” ¿Qué podemos tomar de aquí? Podemos mejorar allá, o confirmar qué están haciendo bien allá. Ustedes no y ¿Qué deberían seguir haciendo? Entonces esas actitudes son las que a veces, pues sí, nos ponen en mal allá. Pero, finalmente nos ayuda a reconocer, que así somos algunos; así somos. Y que lo debemos cambiar. Lo debemos cambiar. ¿Cómo lo cambiamos? Pues, primero, haciéndolo visible. Ya tuvimos después nuestras pláticas con estos docentes. Y no lo comprenden. Eso, o sea, no todos comprenden por qué cuando uno sale no debería hacer turismo educativo. Uno tiene que ir realmente a tratar de lograr los propósitos de esas estancias en el extranjero (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

## Ahora entiendo

Sé que hubo así siempre que no reunía los requisitos y que fue porque no había más candidatos. Para empezar, eso es un problema. La gente no reúne los requisitos para poder aprovechar estas innovaciones de movilidad. Y entonces para no perder el recurso lo que hacen es inscribir. Inscríbete y le pones el papel. Pero eso se da si vienes. El momento se sigue dando. Entonces, eso no ha cambiado; así hayan quitado recursos para este tipo de experiencias. Entonces eso sí es triste y

eso tenemos que crear conciencia. O sea, que de verdad fuera quien aprovecha; que fuera quien va a tener un resultado positivo y no se vayan solamente de San Pedro (*sic*). Ahora entiendo el término de vacaciones con el pretexto de que van a una universidad. Pero pues eso es concientizar desde aquí a quienes forman a los que querían irse y a quien elige quien se va (Karen, comunicación personal, 2023).

## Echarle limón a la herida

Ahí también como docentes podemos ver cómo entre ellos se comunican; cómo interactúan, cómo también tienen problemas entre colectivos docentes. ¿Pero cómo los resuelven de manera diferente? Muchas veces acá yo veía que nos enfrascamos en lo emocional justamente y lo hacemos. Algún conflicto de trabajo, lo hacemos personal; o sea, tú no quisiste hacer esto... entonces, pues, ahora contra tí lo volvemos realmente personal y ya.

Yo recuerdo que [allá, en Estados Unidos], pues no era sí. O sea, era un conflicto de trabajo. Lo platicaban, lo trataban de arreglar. Pero fuera de eso convivían; tan así que cuando nos llevaban a nosotros alguna tarde para comer, pues todos estaban. Todos los que a lo mejor se habían molestado en la mañana por alguna situación escolar, pues en la tarde ahí estaban y no hablando uno mal del otro, sino estaban como colegas conviviendo. Eso habla de mucha madurez profesional. Y eso también se aprende. Eso ahorita a mí acá en la parte académica, sí me ha ayudado. Porque solamente cuando tienes la necesidad de trabajar con colegas directamente, tienes que empezar a buscar qué habilidades tienes de liderazgo o de comunicación para poderte enfrentar a eso. Yo pienso, que lo he hecho diferente a otras personas; justo por esa formación que yo tengo. Por ese ejemplo que me dieron otros académicos en otras instituciones. Recuerdo al doctor Jorge Ramírez, al doctor Francisco López. Eran muy profesionales en la forma de hablar; muy diplomáticos. Muy claros en lo que tenían que decir si había un problema. Decían: “éste es el problema”. Recuerdo mucho, de estos maestros que se fueron de compras, y nos lo dijeron: “nosotros no tenemos pena en decírselos. Esto pasó y no queremos que vuelva a pasar. Entonces, ¿cómo lo podemos solucionar?”

Es lo que yo trato de hacer un poquito. Acá veo, este es un problema. Y ya sabe, que empiezan... “Es que tal persona hizo esto”... “tal persona hizo aquello”; ella tiene la culpa. Él tiene la culpa. Después les digo: “está muy bien, pero yo no voy a lograr nada si determino, quién es el culpable o si nos quedamos aquí buscando el culpable, yo quiero solucionarlo. Y quiero que ahorita me digan cómo lo podemos solucionar, o sea, ya está el problema, alguien lo originó, ¿Cómo lo podemos solucionar?” Entonces sí es una parte importante escucharlos, pero, ya no es: “entonces tú fuiste el que hizo que el proyecto no saliera... Contra tí”. No ¿Cómo lo vamos a solucionar?

Y entonces busco también sus ideas. Busco su apoyo. Recuerdo mucho cuando tuvimos un problema con unas estudiantes. Y tú les dijiste: “a ver. Tú tienes tus razones y yo no puedo tomar parte por una de ustedes porque las dos son muy válidas.” Entonces, está bien, ya las escuchamos, pero ahora necesitamos arreglarlo porque no pueden seguir molestas entre ustedes. Entonces, me dicen: recuerdo mucho cuando hiciste eso y tienes razón. Podemos pasarnos horas, escuchando los problemas del pasado, que es muy frecuente en las normales: “es que hace cinco años ella me hizo esto, me hizo aquello”. Y entonces seguimos siendo enemigas. El trabajo no avanza y los chavos son los que se llevan lo peor. Y yo les digo: “ahorita sí, yo tuve problemas con algunos de ustedes, pero yo no me puedo quedar atascada ahí, primero por salud personal, no lo puedo hacer porque pues me voy a seguir haciendo daño y yo no quiero hacerme daño. Y en segunda la escuela no va a avanzar así ya horita mi prioridad es la escuela. No un interés personal, o sea, es el bienestar común porque alguien depositó su confianza; mi directora en mí. Yo no puedo venir ahora todavía a echarle más limón a todas las heridas de ustedes porque los conozco a todos”. Entonces con gente que efectivamente tenemos conflictos muy fuertes, se han diluido o se han desvanecido por esa actitud, pero esa actitud que yo tengo, la tengo por todas las experiencias. Yo estoy convencida que todo lo que vivimos nos ayuda (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **Susplicia de la revisión**

Pues aquí hay varias cuestiones, ¿no?, o sea, no sé qué pensar. Se manejan tantas cuestiones a nivel político. Una de ellas, y el pretexto ideal para ver terminado o al menos pausado, según se dice en el Estado de México, los programas de movilidad son la pandemia. Esa es la excusa perfecta para pausar y a lo mejor no invertir recursos en este tipo de programas. Han dicho que se van a reactivar estos programas y que están en pláticas. De hecho, el gobernador ha tenido algunas entrevistas con el embajador de Canadá, con el embajador del Reino Unido y con Francia, precisamente para reactivar estos programas. Pero, se supone que están en revisión (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Es otra visión**

Porque yo estoy seguro [de que] hay altibajos, hay gente que sí aprovechó la experiencia. Hay estudiantes. Yo ahorita tengo estudiantes aquí en la Normal Superior que fueron de los primeros en ir a Canadá y quieren seguir viajando. Aprendieron el idioma; son disciplinados. Quieren seguir. No, fíjese, es que yo fui a Canadá y me gustó. Yo me fui con la universidad, uno se fue a Europa: el que es reportero. Estuvieron haciendo un recorrido por Europa con este programa de

movilidad; y es otra la visión de estos chicos con los que he tenido oportunidad [de estar] (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Necesidad de apoyo normativo**

La parte de la movilidad, de los intercambios, como se llamaban, ha sido basta. Entonces, se tuvo la oportunidad, cuando surgió, de hacer dos intercambios. En el primero me toca ser promotor y llevar a cabo todos los procesos administrativos para los maestros y alumnos y se logra la primera visita a la Universidad de San Diego. Posteriormente, a los dos años se hace la segunda visita y ahí ya tengo la oportunidad de ir a la parte académica con la intención que se vislumbraba que todas las escuelas normales tuvieran la posibilidad de que los alumnos en algún momento pudieran ir a hacer estudios o algún tipo de prácticas relacionado con el área del idioma inglés, que siempre se le ha dado mucho auge. Pero desgraciadamente nunca se ha podido sistematizar esta cuestión.

También tuvimos la oportunidad de organizar y salir con la Escuela Normal de Valle de Bravo, Amecameca, Texcoco y logramos gestionar y elaborar un proyecto para salir a Buenos Aires, Argentina. Estuvimos con la universidad de ahí de Buenos Aires y con la escuela número 5 General Güemes. En la parte sur de la ciudad, Buenos Aires ellos nos explicaron cómo funcionaba el proceso de formación. La intención de esa visita fue conocer el sistema de formación de escuelas, normales de los pocos que quedan en América Latina. La intención era también ver la posibilidad de poder [tener] acuerdos para que nuestros alumnos fueran a formarse allá. Desgraciadamente por el nivel de competencia que se requiere para llevar a cabo estas actividades, no pudimos concretarlo; se quedó solamente en palabras. Pero lo que hemos visto es que, si un programa no tiene el apoyo normativo y todo lo que desempeña con ello, aparte del económico, que es una parte, pues sustanciosa, esto es muy complicado para poderlos desarrollar.

En lo que compete ya en la responsabilidad en la Escuela Normal de Coatepec, con la función de subdirector, seguimos, dando todas las facilidades para que se diera la posibilidad de los intercambios que ahora ya se llaman movilidad o extensión académica. Aunado a ello, hemos hecho actividades con Valle de Bravo, con Amecameca, con los cuales tenemos firmados un convenio. Y tenemos éste con la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca, con la cual también formalizamos y logramos hacer hace un año unas actividades, porque en su momento teníamos la licenciatura en educación especial. Logramos en años recientes el Acuerdo de colaboración académica también con siete escuelas normales. En ese sentido, logramos formalizar y construir en esos momentos el apoyo para el asunto de hacer movilidad académica a través de cursos de formación para nuestros alumnos, dependiendo de nuestros recursos (Arturo, comunicación personal, 2022).

## **Pon a mi sobrino**

Rebelión porque también estamos hablando de quién está al frente. Sí, claro que de repente se abren algunas instancias, [o sea espacios de cualquier índole, como un viaje al extranjero pagado] ¡ajá! Ya sabes. Ah, pues pon a mi sobrino (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **Se van quien me decían**

Mire, no me vaya... espero que esto no nos traiga ninguna repercusión, pero cuando hacemos la selección de candidatos me decía ese maestro: “este maestro y este maestro se van (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **Las añoranzas**

Cuando regreso a Estados Unidos como maestro, como maestro de normales, cuando veo todo otra vez: la infraestructura, el tipo de vida, las condiciones [...] Añoraba haberme quedado. Y es que en un principio no me quise quedar porque sentía que iba a ser muy complicado. Tal vez mi vida hubiera sido diferente. Cuando regresamos, tenía mucho la intención de generar condiciones para los alumnos. Pero como todo, o sea, las cuestiones de leyes, las cuestiones normativas y todo eso hace muy complicado poder sistematizarlo porque seguramente el ir a Estados Unidos con esas posibilidades para muchos alumnos, para muchos maestros no hubiera sido impedimento el dinero, sino los procedimientos que se tenían que hacer. Había mucha nostalgia en el sentimiento de haber realizado, de estar, de vivir, de conocerlo, de regresar a un entorno muy parecido a lo que yo había estado, pero sí, es muy gratificante. Yo creo que las experiencias que más me han dejado en la parte personal tienen que ver con las salidas internacionales y que para este efecto ha sido Estados Unidos en mi juventud. Buenos Aires, que estuvimos en ciudad, que lógicamente fue muy poco el tiempo. Regresar a Estados Unidos a la parte de California y haber ido a un país como Cuba, que también es un país con mucha riqueza cultural ahí, en La Habana (Arturo, comunicación personal, 2022).

## Decir, enseñar, lograr

Realmente fue una experiencia muy concreta, porque permitió hacer todo tipo de actividades. Y nosotros logramos traer a la directora general de formación técnica pedagógica, que es como una especie de bachillerato terminal de Cuba a través del Ministerio de Educación. La pudimos traer y ella vino y nos estuvo diciendo y enseñando cómo se hace el proceso de formación en ese nivel educativo y cómo forman enfermeras; forman paramédicos, etc. Maestros técnicos que no son los maestros de las escuelas. Todo en un nivel técnico, pero tienen como el antecedente previo a ingresar a la universidad, y aunque en Cuba la universidad es gratis porque todos pueden estudiar; ya traían toda esa parte de experiencia de campo de sus lugares de origen. Y como la trajimos solamente fue los acuerdos con el Ministerio de Educación aquí en México con el encargado. Él nos ayudó mucho, tuvimos una plática y nos dijo: “ustedes que nos ofertan para que nosotros podamos venir a ayudarles y después que les vamos a ofertar [...] Es una cuestión de voluntades y una cuestión de buscar los medios y los recursos”. Y de esta manera, el maestro hizo que a través de la sociedad de padres de familia nos podían apoyar con los vuelos de avión. A través del recurso de tiendas escolares les pagamos sus alimentos. Y a través de un cierto gasto de gasolina que se hacía se pudiera tomar algo para pagar el hospedaje.

Entonces es solamente buscar la manera de cómo ayudar con los recursos. Lógicamente, la maestra traía para sus gastos personales. La verdad es que hicimos el acuerdo. La trajimos. Estuvo con nosotros. Trabajo con maestros, trabajo con alumnos. La tuvimos aquí toda una semana y la verdad le deja a uno las experiencias de lo que ellos hacen. Y esas son las cosas que nos pueden ayudar a mover las actividades. Lógicamente, por la cuestión de los documentos probatorios ciudadanos, piden tener las constancias, como tal. En ese sentido son parte de los aprendizajes que hemos logrado tener. Perspectivas hay muchas, pero se requiere también un mutuo acuerdo para poderlos desarrollar y que las contrapartes también quieran llevarla a cabo para que se puedan empezar (Arturo, comunicación personal, 2022).

## Pedir y no pedir informe

De la segunda, sí. De la primera, de la maestría, no me pidieron informes, lo que me pedían era seguir trabajando con el equipo para recrear el programa de maestría. Y sí hubo algunas reuniones, pero, No avanza bien. Y del otro sí me pidieron un informe de qué fue lo que aprendí y la primera réplica que yo hice fue solicitada por la escuela para un congreso de la escuela (Karen, comunicación personal, 2023).

## **Sobre el informe y desencanto**

No hubo seguimiento, no. Hubo un candado. ¿Ahora entiendes lo que significa fuga de cerebros? Y no es que yo soy un cerebritito, pero el chiste es que el gobierno invierte en tí, pero ya no importa en dónde queda. Ni te da incentivos por haberte ido, ni te da un mejor puesto ni te da un mejor sueldo. Simplemente regresas y ya. Y es la historia de muchos (Steve, comunicación personal, 2023).

## **En mi caso, solamente fue el informe del proyecto.**

(Alexandra, comunicación personal, 2022).

## **Obligación de informar**

Digamos que para que me pudieran dar mis calificaciones en Cuba, tuve que hacer mi informe. Fue una comparación del sistema educativo mexicano con el cubano. Ese documento lo entregué aquí a los maestros. Y me pidieron que, si podía dar una plática acompañada de otros semestres, sobre mi experiencia de cómo ingresé y que viví allá; y un poquito conocer cómo es la educación en Cuba. Lo hice, aunque creo que me hubiera gustado que tuviera más difusión en la escuela, o sea, tampoco me acompañó ninguna autoridad de la escuela, ni ningún maestro (Eliana, comunicación personal, 2022).

## **Informar sin publicar**

Reportes o informes, yo tengo muchos. Uno que me gustó muchísimo fue el que elaboró Ilse Carmona ¿se acuerda de ella? Cuando de un día para otro le dijeron te vas con dos niños a Malasia. Y que te vaya bien; te los llevas [...] a cargo tuyo. Y se los llevó. Y entonces ella hizo como que una crónica del día a día. Muy bonita que por ahí la debo de tener en digital. Pero esa sí valía la pena publicarla. No, nunca se hizo, a pesar de que el gobernador de entonces, que era Eruviel Ávila, invitaba a los niños a contar su experiencia. Cuando él iba a un evento, iban los niños; ellos contaban. De todos los compañeros que se iban a la Universidad de Arkansas, de Texas, de Carolina del Norte me parece, la escuela, al menos yo tengo conocimiento que la de Arkansas hacía una memoria de todo lo que se vivía. Entonces yo, por ejemplo, tengo mi engargolado de quienes fuimos. ¿Cuál era nuestro estatus de vida en ese entonces? En los lugares que visitamos, cada quien hizo un ensayo de los diferentes lugares que visitamos. Y entonces al final nos dieron a todos unos

ejemplares de este documento que se quedó en la Universidad de Arkansas. Un documento de estos. Pero pues sí, efectivamente, aquí en México no. José Manuel Villafuerte, cuando regresé de algunos programas donde participé, me convocó un día. Me hicieron una entrevista. No me acuerdo si la videograbaron o nada más la grabaron en audio, pero ellos rescataron la experiencia. O sea que yo he visto que sí se rescata. Sí se escribe sí se graba. Pero publicarlo ya en un medio oficial en el Estado, nunca lo he visto (Paco, comunicación personal, 2022).

## **Informes cuantitativos**

Yo creo que sí debe de tener modificaciones. Que ya no es nada más movilidad académica. Ahorita ya tiene muchos cambios, ahorita ya nos están pidiendo o nos pidieron en el último reporte anual ya este informe por año, ¿cuántos intercambios? [...] ¿Recuerda este formato de Excel? El último que nos pidieron cuántos intercambios fueron sin detalles. ¿Cuántos docentes beneficiados con tus alumnos beneficiados? Este último reporte, que ya está muy encaminado hacia. Mhm, cómo lo llaman ellos, que ya no es movilidad académica. En esta parte de extensión y vinculación, ya está como nombre de movilidad académica (Aurora, comunicación personal, 2022).

## **Si el programa no sirvió, pues no sirvió**

No damos la información real. A veces escuchamos lo que se quiere que la gente escuche y se tapan muchas cosas, o sea no conocer la verdad. Si el programa no sirvió, pues no sirvió. Sí funcionó parcialmente, funcionó parcialmente, pues, pero hay que mejorarlo. Pero, no hay información o todo es perfecto y maravilloso en estos programas. Tienen, digo, tenemos el caso de esto que está sucediendo en las escuelas secundarias de Chiapas o de Tabasco, de los estudiantes que fueron intoxicados, los padres de familia sin estudios y dicen que es por una cosa y el gobierno estatal dice que no pasó nada; que es una intoxicación, o sea, situaciones como estas (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **Fascinación por la disciplina...el sacapuntas estúpido y la asamblea con capas**

Parecía que estábamos hablando un español de Sevilla, porque allá había estudiado el profesor egresado de Cambridge. Es una persona muy preparada, hablaba francés, hablaba alemán, hablaba español, perfecto español, sin ningún

acento. Estaba impartiendo su clase en una ocasión y uno de los chicos se volteó a pedir sacapuntas a otro estudiante, y el profesor de español levantó la voz y le dijo: “Eres un estúpido”. ¿Estás interrumpiendo mi clase? El niño no hizo nada. Agachó la cabeza y siguió trabajando. Al terminar la clase, todos los estudiantes se salieron. El niño se acercó al profesor. Agachó la cabeza y dijo: “profesor, discúlpeme, quizá sea demasiado azúcar en mi vida, por mi comportamiento del día de hoy; no va a volver a ocurrir”. Se dio la vuelta y se fue. Eso fue fascinante para mí...ver esto. Y el resto de los estudiantes se dirigían de esa forma. Había una asamblea todos los lunes y cada vez que entraba el jefe Máster con todos los profesores, entraban con unas capas a la asamblea. Era un colegio religioso. Había una capilla. Entraba el padre por delante, seguido del jefe *Master* y después los profesores. Y todos nos poníamos de pie y teníamos que agachar la cabeza. No había ningún conflicto, ningún tipo de conflicto. Los alumnos eran muy respetuosos, muy educados [...] Yo quería que encontrara en mi país este orden, esa disciplina, decía: “bueno, si tuviéramos la oportunidad de salir y tener una experiencia a lo mejor México sería otra cosa, ¿no?” (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Cuando regresamos no hay un cierre**

Llegamos tan maravillados de una experiencia de movilidad, es que no hay un cierre bueno, cuando menos, honestamente, yo nunca me topé con esta parte de que dijeran: “Ay, Ay, maestro. Ahora quiere su informe. Ay, no, yo ya fui y ya no le voy a informar nada.” Para nada. Estaban tan maravillados que decían, sí, la verdad, sí. Inclusive los docentes. El docente, por ejemplo, que se fue a Canadá. Le solicité, obviamente previo a que se fuera, un reporte. Fue a través de un folleto, por ejemplo. Una presentación que nos pudiera dar; algo enriquecedor para nosotros, para los alumnos y para los docentes. Maravillado, o sea como él ya sabía. Yo anticipadamente le dije: “vamos a necesitar esto para que no seas malito, vayas tomando tus evidencias y después al llegar nos armas un folletito y nos explicas a los docentes” (Aurora, comunicación personal, 2022).

### **Caracterizar la movilidad desde un subdirector escolar**

El asunto de la movilidad para escuelas normales es realmente el término reciente; inclusive apenas se pudo formalizar a través de un documento indicativo en 2019-2020. Ya hubo un equipo de trabajo a nivel estatal, donde ya le dieron el sentido, porque anteriormente se manejaba como intercambios académicos. No tenía esta connotación. Y me parece que el término, las intenciones, vienen más de una de las experiencias universitarias. Entonces, en ese sentido, si bien es una actividad formativa en el proceso de cualquier licenciatura de cualquier tipo de

formación, cualquier tipo de carrera; en las escuelas normales no se ha logrado concretar, de manera específica en este sentido, porque, mientras las universidades han logrado concretar acuerdos con otras instancias, en algunos lugares, en los Estados del país; de manera internacional, para que precisamente los alumnos vivan la experiencia que connota la movilidad, para el Estado de México en las normales no se ha podido concretar por cuestiones, en primer lugar, normativas. En segundo lugar, por cuestiones económicas que tienen que ver con los recursos y en tercer lugar porque como que nuestras mismas autoridades no han puesto énfasis o empeño para poder hacerlo ya de manera indicativa ciertas normas, ciertos procedimientos, ciertos tiempos, que sería muy práctico para muchas escuelas. De las cosas que se pudieran desarrollar es la parte de la experiencia de la responsabilidad en un primer momento de intercambios y ya ahora con la parte de la movilidad como término, tal y que también se le llega a darle el nombre de extensión académica (Arturo, comunicación personal, 2023).

## Descripciones de experiencias pedagógicas

En este apartado mostramos los temas del aprendizaje, enseñanza, tecnología, formación y propuestas. El estilo de este apartado es combinado, porque jugamos con el contenido desde un narrador en tercera persona para referir la experiencia de uno de los informantes, como el que abre esta dimensión. Los demás son citas textuales.

### Cuando leer no basta

Ilay siempre fue meticulosa con sus materiales escolares. Entregaba sus tareas tan bien que coleccionaba sus libretas desde la primaria. Ahora que es maestra recuerda cariñosamente el empeño depositado en cada uno de sus cuadernos. Tiene una biblioteca personal de escritos entrañables. En su conjunto son la crónica de su vida a través de las notas escolares. Ilay también fue lectora y escritora diligente. Cuando el Departamento de Estado de Estados Unidos, le notifica su participación como docente visitante para México (*Fellowship Program*, en inglés), lo primero que hizo fue leer. Leyó todo lo que pudo. La información sobre Texcoco no era casi inexistente. ¿Qué hacer ante el anhelo de conocer sobre el lugar asignado, cuando no hay material para leer? Seguir buscando. Ella contactó a su tutor mexicano y preguntó sus dudas. En los cursos de pre-partida en Washington D.C. y en el de orientación en la Secretaría de Educación Pública en México continuó saciando su curiosidad. No obstante, la experiencia estampó con fuerza la realidad sobre su ser. Texcocono era ni tantito de lo que ella sabía. Con un dejo de frustración, recordó que leer forma, pero aunado a la realidad, conforma (Cfr. Ilay,

comunicación personal, 2022).

## Monotonía

Exactamente no. No había esa monotonía, por ejemplo, ahora. Yo voy a la oficina, hago lo que tenga que hacer. Doy mi clase; regreso a hacer más trabajo de oficina, regreso a casa, trabajo. Y es hasta cierto punto a veces monótono. No hay una variedad. Independientemente de esta nueva cultura, estaba experimentando. El pueblo era muy pequeño, pero siempre había muchas actividades. La fiesta del pueblo o el mercado local o el concierto, la obra de teatro; esa cultura que siempre llegaba tanto a los estudiantes como a la población. Es algo que extraño en este país. O simplemente salir con los amigos a los *pubs*. Era otra de las cuestiones, dentro de la institución. Yo digo, bueno, ¿Por qué no podremos hacer esto en México? Había un bar adentro de la escuela. A la hora de la comida, si algún profesor quería, podía ir al bar, tomarse un vino, platicar y regresar a su clase sin ningún problema; cosa que bueno, pues no podemos hacer en este país; porque no puedo llegar con aliento alcohólico a una clase. Y pues en general pudiera decir que esa era mi actividad. Una gran, gran experiencia que marcó mi vida y que me hizo... mhm...un antes y un después. Yo era una persona; cuando me fui... otra persona (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## La fuerza de una palabra

Voy a comentar una experiencia que tuve al regresar. Yo empecé a dar todas las clases en inglés. Y en una ocasión el grupo estaba muy inquieto. Dije pues, silencio, silencio, silencio. Cuando dije *Stupid*. Todo mundo se cayó y se me quedó viendo y al otro día la directora me estaba esperando y me dijo que me iba a mandar a derechos humanos... que, porque yo les había dicho estúpidos a los estudiantes y dije no, lo juro que no, lo juro que no (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## No podemos hacer nada porque no se puede trabajar

Toda la movilidad académica la hicimos en pandemia, pero fue un proceso también muy fuerte porque hubo muchas posibilidades de que los estudiantes y los maestros hicieran movilidad académica a distancia. Entonces lo que para algunas instituciones representó como un *stand by* de “No podemos hacer nada porque no se puede trabajar”, para San Felipe fue muchísimo trabajo, porque es-

tuvimos haciendo congresos, estancias virtuales y todo lo administrativo (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

## **Mi primer libro**

Esta obra nace en la especialidad que yo tomé, con el diseño en la especialidad de reconocimiento de las emociones. Pero pues, se quedó ahí. Fueron como algunos pequeños escritos. Toda la experiencia de intervención, pero así se quedó. Ya en pandemia cuando se viene esta oportunidad, pues veo ahí justo otra oportunidad para poder llevar la experiencia y darla a conocer. Y fue que ya con más horas de trabajo para poder formalizarlo y poder presentarlo dan un formato de presentación. Hicimos este trabajo. Hice este trabajo del libro: *intervenir en las emociones*. Lo he presentado en todo lo que es Estado de México, en los congresos que hace la normal, obviamente la subdirección de escuelas normales, pero también lo presenté en un congreso internacional, igual a distancia de Nuevo León; ya hora la segunda, la segunda oportunidad que me dan de compartirlo es en este congreso de Oaxaca en el que vamos a estar en mayo (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

## **Independencia**

Es esa independencia que obtuve y esa experiencia que obtuve en los procesos de movilidad, o sea, ¿Cómo es que yo viajé? ¿Cómo es que yo hice tantas cosas sola? Y ahora acá voy a poner de pretexto que no puedo por mis hijas o que no puedo por mi esposo. Aparte que tengo dos hijas y también siempre he dicho que yo soy su eje. No, no tanto por lo que diga, sino por lo que haga (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

## **Si yo fuera...**

Recuerdo mucho que hablaban de Cuba y las lecturas de Cuba y decían, “Bueno, si yo fuera Fidel Castro, yo haría, yo cambiaría...” o de cosas que sucedían y estudiantes con un gran talento y un deseo de aprender (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **No andamos diciendo [...] las frases de Freire; nosotros vivimos a Freire.**

(Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **...y abrieron sus alas**

Por ejemplo, [Mis docentes en formación], ¿Cómo vivían los textos que les acercaban a los estudiantes? No eran textos comunes. No eran textos bonitos; eran textos de la realidad. Si había un conflicto en Afganistán, ellas (las docentes en formación) traían esa nota periodística a los estudiantes de secundaria; a los estudiantes de primaria para poder con ella desarrollar esas actividades, de los cursos. Esa lectura del mundo que ellos traían a los niños. Textos del mundo. Eso fue lo que vi cómo cambió en nuestras estudiantes, que ellas ya no decían: “haber les voy a llevar un texto de Caperucita Roja.” No. Algo que como que ya iban mediados por las prácticas que siempre se hacían que hacía su titular o que ellas observaban con nosotros, sino que ellas decían: ahora voy a buscar un texto que sea de interés para los estudiantes, que sea del contexto, que mueva, que mueva algo y que los estudiantes puedan a partir de eso que ellos van a poner en movimiento, mejorar su... incluso hasta su propia vida en el contexto inmediato [...] Que es lo que busca Freire; que esa educación sirva para mejorar las condiciones propias. Pues en aquellos entonces del trabajador no con los que él puso en práctica su filosofía. Entonces ellas se trajeron como muchas cosas de ese estilo y abrieron como sus alas, abrieron sus alas. Ahorita yo no podría decirle qué impacto ha tenido esa movilidad hasta este momento de su vida (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **The real México**

*[I] especially loved when you and I travelled and we got to visit schools, and I think of it as the real Mexico. We didn't go where tourists were. I got to see what it was really like to live in these communities, what schools were like in those communities, and the teachers were like* (Ilay, comunicación personal, 2022).

### **Integrarme**

Me gustó mucho ese programa porque pude contribuir un poco con lo que ellos sabían que es mi idioma. Y aprendí también mucho. Aprendí sobre cómo era el manejo de los grupos de la maestra titular, una maestra española: muy buena persona. Me permitía integrarme con los alumnos. Hacer esto era solamente una vez a la semana. Eso fue de parte del voluntariado. Por otro lado, como parte de la especialización en la Universidad Pedagógica Nacional. Afortunadamente era

un programa en línea. Entonces tenía que preparar entregas, pues ya no recuerdo, pero creo que eran cada mes. Cada asignatura duraba un mes y tenía que entregar un producto al final. Pues aprovechando que mi esposo estaba como maestro en esa escuela, pues él tuvo contacto con otros maestros. Que nos conectaron con otras escuelas y me permitieron hacer observaciones en las aulas. Entonces también estuve haciendo observaciones: cómo enseñaron ellos en matemáticas, cómo enseñaban lengua materna, cómo enseñaban lengua extranjera.

De hecho, diseñé mi instrumento de observación. Y con eso me permitieron entrar a varias escuelas. Hacer estas observaciones. Esas observaciones formaron parte de un proyecto que yo llevaba allá. Como desde que salí de México tuve que hacer mi proyecto para poder tener esta salida al extranjero que me dieran el permiso en mi trabajo para ir a hacer un proyecto de observación (Alexandra, comunicación personal, 2022).

### **Cariño por la enseñanza**

Me fui a vivir dos años a Chicago. Tuve la oportunidad de dar clases gratuitas [...] Yo busqué una escuela, una institución en donde me mandaron a dar clases de español a una escuela pública. De manera gratuita, pero por experiencia, dije, tengo que empezar a moverme de ese lado (Aurora, comunicación personal, 2022).

### **Insistir**

Hay que insistir, hay que buscar a la persona clave. ¿Quién es? Puede ser no necesariamente el director. Puede ser otra persona que ha vivido la misma experiencia y entonces se pueden formar colectivos. ¿Y esos colectivos? Empiezan a hacer un movimiento. ¿Y algún día? Una persona clave, el tomador de decisiones dirá, me parece interesante (Héctor, comunicación personal, 2022).

### **Retarse a sí misma**

Formarse en otros contextos, complementar su formación, tener otras experiencias. Pues uno requiere también empezar a desprenderse de ciertas comodidades; empezar a tomar riesgos. Y a veces uno se da cuenta que las competencias, las habilidades que uno pensaba desarrolladas pueden verse en riesgo o pueden ser no las suficientes, cuando uno está en otros contextos donde requieren esa movilización. Claro, ejemplo del inglés, o sea, uno podría decir, Ah, sí, ya saqué 10

en todos mis exámenes, incluso uno podría tener una certificación, Pero cuando no lo ocupamos, no hay problema. Tengo todas las credenciales y estoy preparada. Pero, cuando uno va a otros contextos donde se ocupa el idioma, justamente empezamos a ver que no nos comprenden lo que les decimos; no porque esté mal estructurado, sino porque no se escucha bien. Hay algo que no estamos haciendo bien. Pues uno empieza a decir. ¿Realmente tengo esas competencias, tengo esas habilidades ya desarrolladas? Y empieza también uno a fijarse nuevos retos, nuevos retos a partir del contexto en el que uno se está desarrollando. Entonces esta parte de la movilidad sí te desarrolla tus competencias, tus habilidades, pero también te permite ampliar tus horizontes de formación, fijarte en nuevas metas, nuevas expectativas, posesiones personales. También muchas de ellas, a veces, se quedan en el tintero cuando ya uno decide, a lo mejor formar una familia o buscar esa certeza laboral. Muchas de ellas se quedan en el tintero y hay que tomar decisiones (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **Life is good y la movilidad también**

Creo que tuve la fortuna de que en ese Colegio hubiera muchas actividades. Era un internado. Es un colegio particular y muy antiguo con los dormitorios, muy cerca donde estaban los estudiantes. Ahí tenía un pequeño departamento. Todas las mañanas bajaba a desayunar y era un festín. Había comidas de todo, frías, calientes. Era una delicia el desayuno. Después me iba a las clases con el profesor que siempre me asesoraba. Cometí algunos errores, desgraciadamente, pues yo no estaba preparado para impartir clases de español y sí hablaba el idioma y sé utilizarlo. Pero, cometí algunos errores, no recuerdo mucho. Había palabras que iban separadas y yo las escribía juntas y bueno, el profesor me corregía, no de manera muy sutil. Eso siempre se lo tengo que agradecer. Y lo acompañaba en la mayor parte de las clases.

Tenía algunas clases de conversación con los alumnos más avanzados. Por la tarde teníamos actividades deportivas porque yo me involucraba en todas las actividades de El Colegio de los Internos, aunque yo era interno, pues participaba mucho en las actividades porque era el único profesor extranjero que estaba en ese momento. Entonces iba a nadar o iba al canotaje. O iba a algún concierto. Había muchas actividades culturales en ese colegio, muchas, muchas actividades culturales los fines de semana, regularmente teníamos viajes también. Tanto sábados como domingos con los internos. Algo muy interesante que me llamó la atención es que había internos que habían llegado ahí a la edad de seis años. Y no habían regresado a su casa. Yo decía cómo que no han regresado a su casa. Y me decían: “yo estoy aquí desde los seis años. Ya en diciembre nos vamos a viajes de esquí. O nos vamos a algún viaje al extranjero. En verano, también nos vamos a un viaje de ve-

rano y navidades. A veces vamos con los papás, pero es muy rara vez, pero yo estoy aquí en la primaria, la secundaria, la preparatoria. Este año me voy a la universidad y estoy aquí desde los seis años.”

Entonces, mi rutina. Bueno, yo no caía en una monotonía. Había una gran variedad de actividades todos los días. Había un concierto o el club de teatro hacía una presentación, o la clase de arte armaba una exhibición con un coctel donde invitaban a padres de familia. O había un servicio religioso, pero siempre había actividades. Todos los días había actividades y en diciembre pues me organizaron un plan de vacaciones, estando con diferentes familias, conociendo la cultura muy de cerca. Me invitaron a una casa a pasar la Navidad, empezaron a repartirse regalos. Y, de repente, todos me empezaron a dar regalos a mí porque decían que era un invitado y todo mundo recibía regalos y yo no había llevado regalos, porque no sabía que tenía que llevar regalo para ellos. Pero poco a poco fui aprendiendo estas cuestiones. Creo que me prepararon para estar preparado para todas esas cuestiones culturales que se me presentaban día con día, pero regularmente era la rutina que yo tenía (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Salir, pero con fines académicos**

Salíamos, salíamos, salían mis compañeros, maestros, maestras también y los alumnos a diferentes actividades que competía precisamente en procesos académico. Salíamos especialmente a asuntos, por ejemplo, cuarto grado tenía mucho que ver con los intercambios enfocados a la parte de la reflexión de la práctica. Y a la parte de precisamente, de la elaboración del documento recepcional que había desde plan 2012 de aquellas épocas, ya vislumbraba el informe de práctica, la tesis de investigación y ya traía la primera perspectiva de lo que era el portafolio entonces. También en aquellas épocas estaba formándose, construyéndose y dándose los primeros congresos en las escuelas normales. Estamos hablando de aproximadamente del 2012, que son las primeras experiencias de congresos y es también donde asistíamos, digamos este tipo de encuentros (Arturo, comunicación personal, 2022).

### **No queremos resultados estadísticos; y no, porque estoy manejando**

Y algo que usted dice que me gusta es de manera honesta, real, no inflar resultados. De 1,000 que se fueron, 5 han aprovechado esta oportunidad por esta razón. Y sí, efectivamente, vamos a empezar. Pero las condiciones son otras, porque queremos resultados y queremos que esto realmente tenga un impacto, por-

que son muchos los beneficios que puede dar, siempre y cuando, se seleccione y se aproveche bien. Claro, reitero, yo creo que, si la movilidad estuviera canalizada de manera correcta, nuestro país sería otra cosa. Otra cosa sería nuestro país. Yo recuerdo mucho en el Reino Unido, la primera vez que fui. Estábamos en una fiesta y le digo a uno de los estudiantes de preparatoria, a punto de irse a la universidad. ¿Hoy tomaste, una cerveza? Un joven de 18 años y que puede hacer lo que se le hubiera dado su gana. “No porque estoy manejando”. [Le digo] “hay una no es ninguna, tomate otra.” [Él replica] “No porque estoy manejando.” “Quizá eso lo hagan en tu país, en este país no” (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### Comparar para reconocerse

Yo creo que de los aprendizajes estamos mucho mejor nosotros la verdad. Los sistemas educativos de América Latina están desarticulados, desmembrados en relación a la formación de maestros, casi todo ha sido traspasado a las universidades, la perspectiva universitaria trae otra connotación, trae otra formación, trae otra perspectiva de lo que es el maestro. Y me parece que eso de la parte mística que nos platicaban aquellos que se formaron y que todavía estaban ahí en ese sistema, es parte de lo que nosotros todavía tenemos. Esta posibilidad de ver al maestro no solamente como que enseñe, sino todavía una parte de valoración. Realmente más que aprendizajes, yo creo que fue un aprendizaje propio en la cuestión de la comparativa de cómo están ellos y cómo estamos nosotros (Arturo, comunicación personal, 2022).

### My learning in short

*Well, I mean, I understand when countries don't have as many financial resources. People have to take care of themselves more. The problem is the money. Well, I'm assuming that's a big part of it. I mean, but I learned that there are other ways of doing things, especially in education, that I didn't always agree with, but I came to respect and understand some of the reasons why things were done the way they were. I think compassion wise, I think. Lived next door to people who didn't have much and. You know, in some respects very rich lives and they welcomed me into their home and shared with me, even though they didn't have a ton, and I just found people who live very different lives. Maybe [they] don't have what I have. I felt like that grew in me. I mean, I think I've always been kind of a compassionate person, but. Yeah, I mean. I just my love of the culture kind of really deepened as well. I wanted to share that when I came back with my students. You know, to hopefully open their eyes. And I went. I was able to go on a deeper level, you know, into the culture versus just. Yeah, I had lived there once before. Yes, I had travelled there. Yes, I know about the food. Yes, I know about the marketplaces and some of the holidays, but now I was able to just know*

*it on quite a different level and that was. That was pretty cool. So that changed in me and yeah. And my teaching didn't really change because of what I had done in Mexico per se, but. It allowed me when I was there to experiment with some things like the TPRS. You know the total physical response storytelling that, like you, Jackie taught you about it (Paulina, comunicación personal, 2023).*

## Teleología de la movilidad

¿Para qué sale una persona o para qué vas a mandar a una persona? ¿Eh? Desde lo pedagógico te digo; desde lo educativo. Si alguien se va porque tiene dinero y se quiere ir en su crucero en Cuba. Pues que se vaya... está chido. No hay ningún problema. Pero sí desde lo educativo. Creo que se pueden planear un poquito las experiencias y las actividades que se van a hacer, de tal forma que pedagógicamente tengan un sentido que no sea nada más: “No fui a clases de inglés, pero, ya nos fuimos a pasear”. No es nada espectacular, sino que es el foco en que se encamine a las personas que se van; que se enfoquen en algo.

Que sí tengan tiempo para distraerse, que sí tengan tiempo para irse a bailar. Creo que se vean involucradas en la dinámica de la ciudad, por ejemplo, de una comunidad. Creo que eso es como lo más formativo. A final de cuentas se está yendo en, desde un programa educativo y uno de los propósitos más lógicos es que regreses con cierta experiencia formativa. Ese es el deber ser y estoy de acuerdo incluso, pero en la práctica creo que hay bastante *rough improvement* en las políticas que se dedicaban [a la movilidad] (Rubén, comunicación personal, 2023).

## Descripciones de experiencias culturales

Esta sección engloba pasajes que tienen un matiz de choque cultural. A veces velado, otras veces explícito, el shock implica perturbación del ser y denota que hay algo que hacemos diferente como humanos de un país, como ciudadanos de otra tierra, como profesores o alumnos de otra cultura. Sin dejar de lado el que las dimensiones se siguen relacionando, esta dimensión intenta atrapar sobretodo acontecimientos basados en diferencias culturales. Los pasajes en inglés, por lo general han sido un momento de reflexión directa que expreso junto a la cita, más que una traducción directa, para dialogar con los significados.

## Mentir

Cuando saltó la frase “y no sé, no sé si eso pasa a muchas personas: empecé a

mentir suavemente sobre lo que entendía”, retumbó la fenomenología. Ese pasaje sólo era un hecho: se elevaba como un remolino en el desierto. Esto provocaba una respuesta difícil de enunciar. Aunque la anécdota en actitud natural estaba reducida como acto del pensamiento, el contexto era insuficiente para comprender la acción social. Interrogamos nuevamente a la informante. Queríamos saber más sobre su suave mentira. Relató que una tarde, mientras convivía con su familia anfitriona en Costa Rica, la plática ocasionaba risas espontáneas. Intempestivamente, el ambiente la atrapó. Alguien le preguntó: “¿y de verdad entiendes lo que decimos o de qué te ríes?” Ella replicó: “pues... no entiendo todo, pero como rien, me río con ustedes”. Ahora que recuerda esa experiencia, Helena reconoce que mentía suavemente para convivir. No obstante, el entendimiento fingido la incómoda a la distancia (Helena, comunicación personal, 2022).

### **Sólo un apellido**

*I remember one of the schools they wanted to give us like a certificate for coming and they couldn't understand because they asked me what my last names were and they couldn't understand when I said I only had one* (Ilay, comunicación personal, 2022).

### **No quiero ser la que se rindió**

*I always intended to see the experience through, and then as I started working with you, it got much, much better, but I always thought: “I'm not going to be that person. I'm not going to be that one of this fellowship group that that gives up.” ‘Cause that's what it would have been giving up, and I might be tempted, but I would never actually follow through.* (Ilay, comunicación personal, 2022).

### **From awesome to awful and vice versa**

*Most of the culture shock was work culture shock* (Ilay, comunicación personal, 5 de noviembre de 2022).

### **Growth**

*You know, I think, looking back, I wasn't as flexible going in. I wasn't as open and I really, I really had a lot of shock because there was so much I couldn't prepare ahead of time so much I didn't know. So in looking back I think I experienced a lot of personal and professional growth just from looking at what I encountered and how I dealt with it and how*

*I deal with things now so I really did have to learn a lot more. Go with the flow, be open, be ready to adapt and not to let one little thing going wrong sort of ruin everything* (Ilay, comunicación personal, 2022).

### **Mi movilidad en breve**

Sí pues, la más fuerte fue esa y la más impactante fue esa, porque yo estaba muy chiquita; y cambia la vida (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **Salir maravilla y desencanta**

Y el salir de Atlacomulco, y subirme a un avión por primera vez fue algo maravilloso. Eso fue en 1996-97, cuando participé en un programa de asistentes del idioma entre México y Reino Unido. Por supuesto también promovido por la Secretaría de Educación Pública. Fue una experiencia maravillosa. Y cambió mi forma de ver muchas cosas. Lloraba mi país y pensaba que mi país era perfecto. Era el más limpio, el más ordenado, el menos corrupto; el que mejor sistema educativo tenía. Pero el haber conocido otro entorno educativo, otra cultura, me dio la oportunidad de regresar al país y ver que las cosas no eran así. Ese fue mi primer viaje (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Hacer el switch**

Ahora, en este momento yo no tengo ningún problema con hacer ese switch (cambio) de una cultura a otra, Sé que me tengo que formar 5 horas, pues me tengo que formar 5 horas, porque estoy en ese país. Sí, así es y sé que aquí en México no me voy a formar 5 horas porque hay alguien en la fila que me conoce y que me va a dar un lugarcito. Pero esto no lo puedo hacer en otro país. Entonces mentalmente, creo que las oportunidades que he tenido me han ayudado a hacer esa transición de una cultura a otra sin ningún problema. Creo que así ha sido (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **No sé cómo, pero quiero hacerlo**

Y pensaba que mi experiencia desarrollando el idioma no había sido tan buena, pero al regresar me di cuenta de que pues sí, tenía un poquito más de fluidez que la pronunciación. Había cambiado un poco. Y quise aprovechar esa oportuni-

dad para dar mis clases en inglés de entrada instrucciones, elaboración de planes de clase, materiales. Yo creo... juraba que todo fuera en inglés. Eso fue quizá uno de los legados que me dejó esa experiencia y otra. Es el no sé cómo lo voy a hacer, pero yo quiero llevarme a mis alumnos al extranjero. Yo quiero que también tengan esa oportunidad. Quiero hacerlo, quiero hacerlo, quiero hacerlo... Siempre lo tuve presente (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## La esperanza

Y quisimos reflexionar [con] las autoridades o apostar [a] la forma en la que llegue a las autoridades [para] que se den cuenta de los grandes beneficios que pueden traer a este país un programa de movilidad y todos los cambios que puede traer y que lo importante es analizarlo [y canalizarlo, operarlo], hacerlo de manera correcta, más que reportar número estadísticas.

La movilidad existe y hemos hecho. Si la situación social por la que estamos atravesando es terrible en este país. Y no sé qué vaya a suceder más adelante, pero bueno, ojalá este estudio, que haga, llegue a muchos lugares y por favor, cuente conmigo. Si a futuro se requiere entrevista. Yo con mucho gusto, igual. (Epigmenio, comunicación personal, 2022)

## La irrupción de las creencias en movilidad

Yo trabajaba en la Escuela Normal de Atlacomulco y la mayoría de los estudiantes venían de comunidades rurales, donde había una casa aquí y otra casa a dos kilómetros. Había más perros en la comunidad que habitantes; perros en la calle y guajolotes, vacas. Una comunidad rural. El campo, prácticamente donde vivían y viajaban todos. Llegaban a San Diego, a una zona totalmente urbanizada y los americanos tenían un gran apego por sus mascotas, tanto por gatos como por perros. Y recuerdo en una ocasión, el no estar preparado, aunque dábamos un taller de cultura previo a la salida de estos estudiantes, ya con las experiencias que veíamos. Yo tenía una reunión de evaluación con los estudiantes todos los lunes. Decía, bueno, algún problema, este... no la comida no me gusta. Bueno, pues es que te tienes que adaptar. Mira es poco tiempo, en fin. Y un estudiante me dijo que lo que le molestaba era que en la casa había 2 perros. Y que cuando estaba comiendo estaban los perros ahí echados, viendo lo que comía y que eso le molestaba muchísimo. Y bueno, pues donde vivía había más perros que personas. No... digo... estas cuestiones culturales se volvían un gran nicho. Uno: a los Estados Unidos, no. Lo mismo con los gatos o con alguna llamada telefónica cuando no estaban preparados. Para enfrentar este golpe cultural, jugábamos a dar un taller de cultura para

que enfrentarán este tipo de situaciones. Otra situación que nos ocurrió fue una persona que vivió con una madre soltera. Pero era de gustos muy exquisitos, muy refinados, y ponía una mesa como de película todas las noches para cenar. Y cuando llega la alumna de intercambio se sienta a la mesa y le dice, bueno, con música, velas, bueno, película de mira, te presento a mi hijo y ella es *mi girlfriend*, pero *girlfriend*, en inglés es mi mejor amiga, Mimi. Somos cercanas, o sea, no significa que hayan sido pareja. Y esta alumna dejó de comer. Se encerraba en su habitación. Decía que la señora era lesbiana y que iba a entrar a atacarla (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **¿Por qué usted sí y yo no?**

Se presta a que se vea a la persona que sale con otros ojos. No sé si se le ve de repente con envidia. Tal vez hasta con coraje de que por qué tú sí y yo no. Pero si esto se normalizara y hubiera difusión para todos y oportunidades para todos, yo creo que no se generarían ese tipo de respuestas que de repente vemos incluso de autoridades a la hora de permitir que una persona salga o no del país. En comentarios tal cual como se lo digo, “¿Por qué usted sí y yo no?”. Pero sí, recuperar la movilidad es importante, necesario y yo creo que desde básica recuperar y se pueda trabajar de esa forma y se vayan motivando los maestros otra vez (Paco, comunicación personal, 2022).

### **Informativo, mas no, formativo**

A pesar de que a los alumnos se les decía que el empleo de ciertas estrategias tenía que [implementarlas]. Volvían a hacerlo como se venía haciendo, no había un cambio. También me di cuenta los maestros, que es muy difícil, que tiene que ver con un proceso que se denomina reflexión de la práctica. El maestro no comprendió en el asunto de un reaprendizaje a través del que le visualice, previo a terminarlo, poder ver cómo lo va a emplear. Sin nada más, queda en un proceso. El desarrollo de la actividad queda más en un ámbito informativo y no formativo, es muy complicado que también tiene que ver con un proceso de aprendizaje personal (Arturo, comunicación personal, 2022).

### **La movilidad deja huella**

Algo que también me marcó a mí fueron esos viajes que se hacían para la práctica del idioma. Me volví una persona más crítica, me volví una persona más

organizada (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **“Pásame la tarea”: la historia dentro de la historia**

Tomar clases en ese colegio fue también interactuar con otros estudiantes de otros países. Entonces eso también fue como muy innovador para mí, muy nuevo, porque acá, en nuestro contexto no lo teníamos. Preguntar también sus historias de vida. Yo recuerdo mucho que tenía una compañera colombiana. Le pregunté: ¿Por qué estás aquí? ¿A qué te dedicas? Entonces, me decía: “yo hago aseo en casa, pero estoy aquí tomando unas materias y a lo mejor en unos 10 años... termino. Ya, me gradúo y podré hacer otra cosa”. Después decía: “ya me voy porque tengo que ir al trabajo.” Eso también te hace valorar lo que tú tenías en tu país, que no era, no es tan difícil obtener una carrera como en estos países. Y que pues, podías tener una mejor calidad de vida más pronto que estas personas que habían decidido tomar otras decisiones. O teníamos otros compañeros, asiáticos e igual con bastante recurso económico. No lo podemos ver por el transporte de que llegaban los autos propios. Lo que traían, pero que habían también depositado su esperanza en otro país para poder ser mejor todavía o alcanzar más cosas de lo que ya habían alcanzado. Y gente también muy centrada. Muy estudiado, muy con su tarea, sus tareas hechas. Cosas que a veces en nosotros, entre compañeros, decíamos: “ahí está la tarea, pásamela”, o sea todavía en esos contextos, fuerade nuestra realidad inmediata, lo hacíamos y que podíamos ver que otras personas de otras nacionalidades no lo hacían. Eso también nos va formando. Yo creo que yo no viví ese shock de cultura o de: “me quiero regresar a mi país”. Nunca lo viví así, incluso como estudiante. Yo sabía que estaba viviendo una súper oportunidad y que tenía que tomar lo mejor de ella (Jocelyn, comunicación personal, 2022).

### **¿No te interesa, cariño?**

La coordinadora del programa, Helen, nos llevaba pláticas. Era muy cansado. El programa fue muy cansado porque fue de 8 a 8 y [estábamos en] conferencias, talleres, [etc.] Fue la primera vez que viví un programa tan intenso... tan intenso. Y en una de esas ocasiones, salí al baño. Ya era tarde, y yo pues tenía que ir al baño. Fui al baño sola. Y me dijo Helen en inglés: ¿No te interesa, cariño, no te interesa?” Yo, espantada, dije. ¿No? Sí, claro.... claro que me interesa, pero quiero ir al baño, voy rapidísimo. Me dijo que sí, pero su cara fue de molestia. Cuando regreso, obviamente ya me sigo y en adelante traté de ir al baño en los momentos que nos decían, para no salirme. Y no hacerla sentir así; hacerla sentir así que lo que ellos estaban haciendo por nosotros, no vale la pena. Ellos nos dijeron: “nosotros estamos destinando muchos recursos en ustedes; para que ustedes después

vayan a sus instituciones y cambien las formas de enseñar.” Ya en ese momento más madura, con un nivel de conciencia mayor...pues sí lo comprendí (Jocelyn, comunicación personal, 2022).

### **¿Compartir?... ¿Para qué?**

Le fue padrísimo, ya tiene un cambio de vida por eso. Después lo empezamos a ver. Bueno, pues ahora, compártenos. ¿Por qué? Porque podemos aprender de lo que vivió. Pero no lo veíamos. Es una experiencia personal y mi trabajo como responsable de movilidad es buscar esa experiencia personal a los más posibles. Sin embargo, no se veía como una experiencia común como comunal, comunitaria. El que se vaya una persona o 10, eso me va a permitir a mí, brindar oportunidades de experiencias a los que se quedan también. No lo veíamos así. Yo lo veía como una experiencia particular para cada uno de los docentes o alumnos que tenían la experiencia, porque yo también la tuve, en su momento de manera particular o de manera gobierno (Aurora, comunicación personal, 2022).

### **Verse diferente como mujer**

La movilidad también me cambió en el sentido del ámbito personal. Me dio mucha mayor seguridad para desenvolverme, para tomar decisiones. Y le decía que pues, eso sí, me contrarié con estas maestras. De repente sí es molesto como mujer, no porque uno dice bueno. ¿Cómo quieren que el país nos vea diferente si nosotras mismas nos ponemos los límites? Y pues sí, a la vez da un poco de tristeza, porque si ellas pierden oportunidades de crecimiento también, otros, pues las aprovechan (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **Agarra la Biblia**

Ya te quedas así en un momento de quietud. Tampoco me voy, me faltan todavía 6 meses. Entonces, o sea, es más, ni siquiera iba ni a la mitad. Entonces fueron más al principio, cuando yo no estaba tan ocupada, cuando apenas estaba como empezando a que me dieran mis funciones, empezando a ver lo del colegio, si me inscribía como empezando a hacer esas relaciones sociales. Y ahí también comprendí que sí, el ser humano necesita de otros, o sea yo, porque yo antes también, decía: “No, con que yo esté bien y yo haga las cosas bien, está bien”. El ser humano necesita [de otros porque] es un ser social y necesita la convivencia. Necesita ser escuchado. Necesita hablar con alguien. Necesita interactuar con las personas.

Entonces, cuando venían estos momentos de quietud de que no tengo nada que hacer y me venían los bajones generalmente ya en las tardecitas en las noches o en los días lluviosos, eran muchas. Pero, cuando no estaba ocupada -y si hubo momentos- [sentía que] me faltaba mucho tiempo. Agarré la Biblia, al principio no la agarraba, o sea, se quedó ahí. Y ya después dije: “a ver” (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **¿Por qué no nos hemos dejado?**

Esas relaciones que establecimos perduran, perduran. No han sido necesarias, utilizarlas a lo mejor, pero van a perdurar. Ahorita, por ejemplo, con codiseño nuestras normales, también les toca hacer un trabajo fuerte, porque somos la única normal con preescolar intercultural, ya ahorita en Plan 2022. Y lo mismo, o sea, a la distancia, ya tengo colegas que yo confío en ellos. Entonces, ¿Por qué? ¿Por qué no nos hemos dejado?... (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **La curva de aprendizaje: la realidad no es Hollywood**

Pues yo empecé... como lo mencioné al principio, yo no tuve ningún tipo de preparación. Yo me fui a la aventura; prácticamente. No había internet. No había absolutamente nada. No, a la expectativa, no sé qué va a suceder, ¿qué va a pasar? Yo sí sufrí un shock cultural al principio, como lo establece esta curva del shock cultural. Pues sí, estuve viviendo la etapa de Hollywood. Todo era perfecto, todo era maravilloso.

Y después también empecé a ver algunas cosas... que pues tenía que estar formado 5 horas en la fila o que el idioma no [se] me entendía y entonces empezó a ver esta etapa; de ver la realidad. Y después viene la etapa de ajuste. Y me tengo que regresar al país. Entonces yo desde mi regreso dije creo que es importante que alguien que salga debe de tener conocimiento y tiene que estar preparado a qué se va a enfrentar en esta etapa (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **Sobre el shock cultural**

Este curso de shock cultural empezó con los estudiantes de Grossmont College, [en] 2004 más o menos. Después lo llevamos a los estudiantes de secundaria que iban a Cincinnati *for thirteen days* y que eran estudiantes de secundaria. Y ojo, era muy difícil, muy difícil, y una gran responsabilidad cuidar a los estudiantes, porque si para los de licenciatura o, los profesores que iban eran el shock cultural, era muy fuerte y había que buscar la forma de que el shock [...fuera] lo menos fuerte. Orientarlos y escucharlos (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **El gato me daba terror; la mirada del gato penetraba el alma**

Cosas tan pequeñas como una ocasión... de verdad que esto está... Quizá no me lo van a creer. Pero, en estas pláticas que yo tenía de evaluación todos los lunes con los estudiantes para ver cómo estaban, si estaban comiendo bien, si estaban a gusto; para ver en qué podía apoyarlos, porque esa era mi función de estar con ellos, acompañándolos un par de semanas antes de dejarlos definitivamente, y que estuvieran, pues en cierta forma ajustados ya. Me dijo la alumna que tenía problemas con un gato; que, porque cuando hablaba por teléfono en español con su familia, el gato se subía y que la miraba intensamente y que pensaba qué iba a saltar y le iba a atacar y que le daba mucho miedo y le daba terror y que quería cambiarse de casa. Y bueno, fue un lío tremendo poder encontrar una casa. Se reían de mí cuando yo explicaba esto: los americanos. Y no se cambió de casa al final. Pero digo... estas cosas tan pequeñas... por no estar preparados de manera cultural, pues se volvieron grandes líos (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## **Saber español como segunda lengua empodera**

Creo que lo que más me movió de la experiencia fue el conocimiento de lo que era la pelota en dominicana porque me cambió la vida. De seguro si no hubiera hecho ese programa yo creo que no estaría donde estoy yo ahora trabajando para un equipo de béisbol. ¿Por qué buscar en internet un programa que tenía que ver con la pelota que realmente encontré por accidente? Eso en mi currículum me ayudó a sacar ese primer trabajo de béisbol en Minnesota. Y esa experiencia en eso también ayudó a conseguir mi primer trabajo con Cleveland. Entonces, en el lado profesional no creo que haya tenido ninguna experiencia más importante aparte de la experiencia de Costa Rica, que también me dio la confianza. Y la habilidad de hablar español y como ese fuego que me ayudó a realmente comprometerme a aprender el idioma. Y sabiendo que el idioma era bastante importante para mí. Eso tam-

bién me ayudó a saber que era algo que quería utilizar en mi trabajo. Entonces, las dos experiencias me movieron en el sentido de que me ayudaron a entender lo que quería hacer, de manera profesional, okey que existían ciertas oportunidades que antes no conocía (Helena, comunicación personal, 2022).

### **Visión es: seguir haciendo**

En México es difícil, pero no imposible. El que yo haya mandado estudiantes de la normal sin que hubiera un programa de movilidad en México fue resultado de un alguien que estaba fresco en su tiempo, con una visión diferente. El que se hayan ido los niños de un lado a otro a equis lado es cuestión de alguien que pensó que eso tendría un beneficio. El conseguir el financiamiento para que 20 maestros se fueran a la maestría que al final se fueron menos; el que fue todo pagado, pues otra... alguien que creyó en el proyecto, pero es un proyecto que tardó 2, 3 años en consolidarse. Es decir, no todo lo que uno genera después de vivir allá da resultado inmediato. Y algunas cosas cambian, nunca van a dar resultados por el contexto, por el dinero, pero la verdad es que nunca, nunca, nunca me he quedado. Es decir, yo hoy mismo que ya soy de la tercera edad, yo creo que puedo hacer algo (Héctor, comunicación personal, 2023).

### **Fascinación por la cultura nueva**

Me fascinaba de verdad. Estudiantes que se interesaron por la cultura, estudiantes que a veces sabían más que yo y me decían: “Oye, es cierto que en tu país ocurre esto y está sucediendo esto” ... De verdad que era fascinante. Eran muy pocos los estudiantes y muy seleccionados con mucha cautela para que alegres se fueran a una de las grandes universidades (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Descripciones propositivas**

Todas las entrevistas desplegaron propuestas. En este apartado con el nombre de voces propositivas presentamos las aportaciones de los participantes.

## Voces propositivas 1: posibilitar la movilidad económicamente

Un programa de seguimiento a egresados de movilidad podría ser también una diferencia. Yo te digo que lo que tendría que llevar ese documento es la propuesta de la actualización normal. La parte normativa y la parte laboral para que no haya ningún malentendido a la hora de ejecutarse. Sin la parte normativa podemos nosotros incorporar esta parte que le decía del reconocimiento entre instituciones. De alumnos que están haciendo este ejercicio de movilidad. Si en la parte laboral hay el entendimiento de que un maestro puede irse a dar clases porque quiere ir a dar clases allá porque lo están invitando y tiene la especialidad en esa área; y al mismo tiempo, le están generando las condiciones, no tenga un problema laboral.

El asunto de la actualización de toda nuestra documentación institucional en relación a toda esta parte normativa, creo que sí, digamos, movemos al marco jurídico en el cual nosotros desarrollamos la movilidad. Esto no implica que se tenga que cambiar todo, sino solamente hacer los ajustes para que podamos tener las condiciones. Al mismo tiempo, agregar una parte de lo que se tiene, que es a través de los recursos autogenerados que tienen las instituciones. De ahí, poder tener una partida que diga: *movilidad* en el sentido de que esa movilidad o ese recurso va a ser para apoyar a los que llegan. Y no necesariamente a los que se van, porque los que se van recibirían en la contra parte; y precisamente con eso la escuela no tenga justificante de por qué no pudo hacer esa movilidad (Arturo, comunicación personal, 2022).

## Voces propositivas 2: incidir en la comunidad

Sí, sí [...] Yo creo que sí, porque ellos llegan tan maravillados de sus experiencias que no se niegan a participar o a dar esta parte de su experiencia a los demás. Yo creo que ahí nos falta a nosotros armar algo más que nos apoye a explotar más esta parte. Cuando yo llegué en mi primera experiencia de Canadá. No es cierto, este fue mi primer viaje cuando yo a los 14 años me fui a Estados Unidos. A mí me llevaron a una fábrica de reciclaje de vidrio. Entonces, yo vi... Me enseñaban la botella verde, la botella café y la botella transparente. Ahí, hacían casas con este material.

La separación de basura de biodegradables o no biodegradables, etcétera. Yo llegué tan maravillada que llegué a hacer un proyecto para Valle, de separación de basura. Yo se lo entregué en ese entonces al presidente municipal para que lleváramos a cabo este proyecto de la separación de la basura. Le gustó mucho. Se llevó a cabo. Creo que le faltaba como año y medio, o dos años a este presidente; dos años más o menos en terminar su periodo. Se llevó a cabo, empezamos a solicitar

la separación de basura. Llegó un momento en que el ciudadano decía: ¿De qué me sirve a mí separar basura si el del camión de la basura, la revuelve toda? Entonces no se llevó un proyecto como se debió de haber llevado. Yo ya al final ya no lo seguí con mis situaciones personales, de trabajo, lo que sea ya no le di un seguimiento como tal. Sin embargo, nuestras experiencias de movilidad o de estos viajes o de conocer una vida diferente, creo que no cierra la posibilidad de que, llegando, participemos más hacia nuestra comunidad. Nos cierra a que llegando participemos más hacia nuestra parte académica y por supuesto, la parte personal. No se diga (Aurora, comunicación personal, 2022).

### **Voces propositivas 3: relanzar la movilidad y el inglés**

Fíjese que apenas estaba viendo una experiencia de un alumno mexicano de negocios que se fue a través de comercios. Y yo dije: “Qué importante es y qué bueno que haya oportunidades también para otras carreras. Y qué bueno también que muchos alumnos de otras áreas también ya lleven el idioma porque muchas veces se quedan las becas porque nadie alcanza el nivel de inglés”. Primero creo que la prioridad sería, desde mi punto de vista, relanzarla. En educación básica. Principalmente con los maestros de secundarias, pienso yo, porque ellos son los que están en el momento en que el alumno tiene la mayor posibilidad de aprender el idioma por el número de horas que se trabajan aquí en México. Entonces creo que sería primero con ellos. Y extenderlo, con los bachilleratos porque yo tengo conocimiento de que en bachillerato hace mucho que no se permite. Nos libera oportunidad a los maestros participar en estas actividades. Fortalecerlas en normales y seguir las extendiendo a la universidad, porque, a fin de cuentas, es ahí donde ya está consolidado. Y también normalizarlo (Paco, comunicación personal, 2022).

### **Voces propositivas 4: redireccionar programas**

La basura no se tira aquí porque vivimos en un país pequeño y te imaginas que tiremos basura donde vamos a vivir. ¿Y este tipo de situaciones? Pues sí, a mí me [gustaría que] todos los mexicanos tuvieran esta oportunidad de adentrarse a la cultura, de salir, de disfrutar y aprovechar la movilidad al máximo. Yo creo que nuestro país hay dinero, hay programas, pero habría que canalizarlos, darles otra dirección, darles la dirección correcta a los programas (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## Voces propositivas 5: actualizar la normatividad

Tenemos una cuestión [en] las escuelas normales: nuestros reglamentos nuestra organización laboral y la cuestión normativa nos detiene mucho para poder darle más auge. Si todo esto se actualizara, si tuviera una perspectiva muy diferente que se puede hacer a veces de manera interna, daría pie para muchas cosas que no solamente se quedarían en el ámbito personal, sino quedaría también en el ámbito institucional. ¿A qué voy? Voy a que, por ejemplo, ahora que las escuelas normales se les evalúa desde perspectivas diferentes una es a través de la autoevaluación que se hace para el CIEES, donde da cuenta de los indicadores de logro que sean. Y aunado a ello, uno más que tiene que ver con los procesos internos a través del sistema de gestión [de la calidad].

El problema que tenemos es que la parte normativa detiene muchos procesos. La mayoría de las autoridades de los directores, si no vienen de una formación académica, vienen más de una formación administrativa. Y de otros niveles educativos que suele darse en las escuelas normales para mandos directivos. [Esto] hace que dificulte mucho [avanzar], porque la connotación de cómo se debe llevar una dirección y cómo se debe llevar una escuela cambia. Es más fácil hacer cosas con alguien que viene de un sentido universitario porque el universitario; si bien no lo conoce a profundidad, permite que las actividades se hagan, fluyan, escuchen y dejen hacer a la gente para que, precisamente puedan darse cuenta de lo que se está haciendo; y no solamente en el ámbito de la movilidad.

Muchos maestros que en las escuelas normales están en un ámbito de confort, de comodidad y de tradición, solamente hacen lo que han hecho durante muchos años. Y no dan más allá. Es más fácil trabajar con equipos nuevos de jóvenes o gente que se incorpora y a los cuales se le puede incorporar a una dinámica de esta naturaleza. [...Es] mucho más difícil con aquellos que ostentaban la plaza de investigador. Entonces, sí es posible mover las culturas institucionales, si se mueve a ellos una vez que ven que la mayoría ya están haciendo cosas diferentes. Pero sí tiene que ser un trabajo arduo y tiene que ser continuo y equilibrado porque también. Los que llegan de nuevos, los que se incorporan no es posible, cargarlos todo porque también se cansan y en el cansancio nos dejan las actividades. Pero sí, sí es posible mover la cultura de las escuelas normal (Arturo, comunicación personal, 2022).

## Voces propositivas 6: traer innovación

Cuando ellas observan, esa mirada que tienen de sorpresa, de decir en serio, existe esto ¿en serio? Hay escuelas que tienen estos recursos en serio. ¿Esto es viajar en avión? ¿En serio esto es visitar estos lugares? Les cambia, vuelven con

una actitud diferente, vuelven renovadas, vuelven más propositivas, vuelven más activas, podíamos ver cuando regresaban a la escuela que su práctica en las primarias era diferente a la de otros chicos, porque ellos trataban de primero, poner en práctica lo que habían visto en estas escuelas. Que no digamos que es lo mejor. Es una forma diferente de hacerlo porque tienen los recursos para hacerlo. Pero entonces ellas lo que traían de esa experiencia es ese espíritu innovador, ese espíritu de hacerlo diferente a como lo venían haciendo ellas con los recursos que tenían a su alcance (Jocelyn, comunicación personal, 2023).

### **Voces propositivas 7: aplicar lo diferente**

Entonces, a partir de lo de San Diego, por ejemplo, nosotros tuvimos chance de llevar alumnos a San Diego, como alumnos y después en nuestra escuela, con eso pudimos hacer cursos de verano en San Diego (Karen, comunicación personal, 2023).

### **Voces propositivas 8: preparar la movilidad**

Cuando se habla de movilidad sí hay que pensar en él antes, que yo le llamaría el tiempo de preparación. La gran ventaja es que ya hay convocatorias (Héctor, comunicación personal, 2023).

### **Voces propositivas 9: informar y medir la movilidad**

Es cierto, digo que está pasando ahí, que se está escondiendo. Sería un ideal, que se pudieran medir estos programas de movilidad. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué sucedió? ¿Cómo están impactando? Y yo creo que éste sería el mejor parámetro para seguirlos impulsando. Crear programas nuevos y movilidad y, hasta programas de intercambio estudiantil académicos (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

### **Voces propositivas 10: reducir gastos**

Buscaría la forma de reducir los gastos que no sea hospedándolos con familias anfitrionas y, a su vez, que ellos vayan y se queden con otras familias anfitrionas. Yo creo que, sí debe existir una instancia de este tipo, pero que diera resultados reales (Epigmenio, comunicación personal, 2022).

## Voces propositivas 11: considerar disposición docente

Depende de qué tanto estés dispuesto tú o has estado dispuesta a hacer. Pues...hicimos esas cositas [...] actividades [y] ajustes al material (Rubén, comunicación personal, 2023).

## Voces propositivas 12: seguimiento

La pandemia fue ideal para pausar estos programas. Esta administración no quiere invertirle tanto y bueno la pandemia fue la excusa perfecta, para pausar estos programas: “es que ahorita no se puede viajar... pues la política federal que se está manejando no... este... Yo creo que quien esté en la cabeza, si no le interesan este tipo de programas, por ende, quienes están abajo de él, van a decir: ¿Y quién va a ir? Si los resultados que se obtuvieron en el pasado no dan cuenta de que hubo beneficios; y que hubo efectivamente *turismo académico*, pues le estamos dando armas. Creo que algo que no se ha hecho en estos programas de movilidad, [es] el evaluarlos; el medir, lo que haya que medir. Si fue idioma o fue la adquisición de conocimientos de medicina; si fue habilidades deportivas, porque me parece que había uno de Alemania también. En fin, yo quisiera hacer un seguimiento, una evaluación de cómo ha impactado y qué beneficios se han obtenido (Epigmenio, comunicación personal, 22 de octubre de 2022).

## A modo de colofón

Para cerrar esta sección dimensional sobre las descripciones y su clasificación a partir de las singularidades de la experiencia proseguimos con una reflexión. En primer lugar, la multiplicidad de significados que poseen las descripciones se relaciona fácilmente con lo local, lo global, lo normativo, lo político, lo social, lo cultural, lo económico, lo financiero, lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo histórico, lo propositivo y hasta lo imaginativo y lo creativo. Sólo tomando uno de los pasajes, por ejemplo, el de Héctor en el numeral 4.2.3.30, (p. 96), tienen un lado discursivo histórico-épico mostrado en la selección de palabras. La emotividad del hablante y su precisión en los logros están organizados en turnos temporales para crear unidad de sentido de un pasado reciente. Otro ángulo es la evidente función directiva de Héctor al usar el verbo mandar y el objeto directo estudiantes. Esto indica una posición de poder hacer en la escuela para sus fines normativos. La siguiente línea denota una habilidad negociadora impecable al saber detectar el diálogo con otra persona en función de autoridad con quien compartir proyectos escolares para la actualización docente, ya sea para docentes en formación o docentes en servicio.

La normativa lógicamente se sustenta en una política educativa situada en la Ley General de Educación vigente en esa época. Aunque él no menciona el año en que llevó a cabo el Programa de San Diego, sé que lo hizo en 2008, ya que fui beneficiario de esa beca. La ley General de Educación (2006), sección 1, numeral XII, el cual otorga a las autoridades educativas la facultad de:

fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal las relaciones de orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte. (p. 5)

Por lo tanto, la misma Ley facilita las relaciones para la internacionalización docente. Aquí entran otros programas de apoyo como los financiamientos a proyectos educativos de la Embajada de Estados Unidos, a través de *Education USAid*. Este es un programa que apoya con recurso económico a proyectos prometedores de fortalecimiento del capital humano en instituciones mexicanas, cuya propuesta sea seleccionada mediante convocatoria.

Aunque no todas las características estarán en los diferentes pasajes, solo queremos mostrar cómo se entrecruzan para profundizar en una vivencia que pareciera solo parte de una dimensión. No obstante, todas las vivencias tienen el valor de estar siendo. Esto emite significados del vivir en un momento y espacio determinados. Ese valor de recrear momentos, en los cuales, lo que estaban viviendo, les afectaba, es una de las mayores virtudes de la movilidad. A pesar de que los pasajes son muestra fehaciente de la aparición del fenómeno de la movilidad, a través de vivencias, cada una de ellas se nos da o nos invita a dejarnos impactar para ver cómo fue su movilidad.

Para concluir, reiteramos que todos los pasajes incluyen una dimensión educativa, pedagógica y didáctica o de actualización para la vida y para la labor docente. Aunque revelen una actitud natural o de primera impresión, todas las descripciones –de un sintagma simple, sujeto + predicado; o de párrafos más desarrollados– permiten ver lo que se ve. Esto es, pensar sobre lo que se percibió. En este caso reflexionar, para no quedarnos como lectores con la aparición de un hecho, sino cuestionarlo, a la luz de una normativa o una teoría de la formación docente. Las experiencias mostradas son una luz. Husserl habla en su párrafo 6 de *Investigaciones Lógicas*, de que el fenómeno resplandece ante los ojos de quien lo admira por primera vez. Todos estos recuerdos resplandecen por sí mismos. No todos evocarán algo en alguien. Pero si toda conciencia es conciencia de algo, cualquier lector puede pensar y sentir mientras lee las vivencias. Ese proceder será lo que le otorgue recurrencia subjetiva a lo que se lee. En términos schüt-

zianos uno parte de un acervo de conocimiento a la mano, que nos permite interactuar con la realidad cuando se nos aparece. Inmediatamente recurrimos a los sedimentos de los cuales nos hemos apropiado en nuestra vida y conectamos unas veces más fuertemente, otras menos con lo que vamos viviendo. Cuando se trata de recuerdos, ellos también nos detonan otros recuerdos o pensamientos. Aquí, el recurrir a nuestras andanzas con otras personas que vivieron antes que nosotros, o sea nuestros antecesores, nos une con el pasado experiencial y nos reconstruye o transforma en el presente. Lo mismo sucede cuando el vínculo con nuestros contemporáneos o sucesores es fuerte. No obstante, ese vínculo se desvanece conforme la distancia con otros es mucha. Si alguien nunca ha salido, porque no tiene en su pensamiento esa curiosidad, su cotidianidad es su localidad. Eso es muy válido. Su relación con las personas de su entorno será en algunos casos cercana, si es que se lleva bien con su vecino o lejana, si es que desconoce al cartero, pero lidia con él. Por lo tanto, su interés no está en la movilidad. Así, el encuentro cara a cara se manifiesta de múltiples formas a cada persona.

Culminar con las propuestas nos llevó a la construcción de otra forma de ver la movilidad. Puede ser que los informantes no descubrieron algo nuevo. Pero la innovación no es solo eso. Es también una reflexión solo un proceso existente para mirarlo con nuevos ojos. En movilidad los atributos que los informantes resaltaron subrayan el camino del: 1) seguimiento; 2) disposición docente; 3) reducción de gastos, 4) informar y medir; 5) prepararse para la movilidad; 6) aplicar lo diferente, 7) traer innovación; 8) actualizar la normatividad; 9) redireccionar programas; 10) relanzar la movilidad; 11) incidir en la comunidad; y 12) posibilitar económicamente. Todas esas ideas las adjuntamos en la propuesta que colocamos en el numeral 5.4 más adelante. Allí pusimos en juego la imaginación para integrarlas a un camino de intermovilidad para conjuntar lo profesional y lo personal significativamente.

Con esto en mente, continuamos con el capítulo cinco. Éste muestra la imbricación de las voces que hemos presentado a lo largo de este trabajo. Las pautas fenomenológicas, sociológicas y las descripciones de los informantes, junto con la teoría narrativa y la construcción de la investigación las entrelazamos para mostrar cómo vivieron su movilidad quince docentes del subsistema estatal de educación.



## **Capítulo 5**

### ***Sistematización de la documentación***

---

Este capítulo consta de cinco partes. La primera clarifica los conceptos de sistematizar y documentar. La segunda presenta los campos de dominio expuestos por Pierre Bourdieu. En la tercera parte se desarrolla el espacio como lugar de encuentro, singularidad y distinción, pero a la vez ejemplaridad de los sucesos vividos por los informantes. La cuarta parte despliega evidencias que los mismos informantes trajeron de su movilidad. La quinta expone una propuesta emanada de las experiencias de los docentes participantes. El capítulo culmina con una breve valoración del docente movilizado-movilizante.

## Conceptualizar la sistematización y la documentación

Oscar Jara afirma que hay cuatro dimensiones de la sistematización de la experiencia docente o documentación, las cuales son: recopilar, clasificar, catalogar, y organizar repertorios de experiencias (2018, p. 36). Igualmente, Alfred Schütz expone que los documentos y fuentes, en sentido amplio, permiten *captar el sentido de la acción de los actores sociales* (Cfr., Schütz, 1974, p. 65, como se citó en Martínez, 2008, p. 51). Sobre la misma idea, Husserl denomina representatividad del conocimiento a un instante en la corriente de la conciencia (1982, p. 99). En otras palabras, es la conciencia o *Ego*, quien documenta un fenómeno mediante la representatividad. Esto significa recopilar a través de un elemento o un grupo de elementos que sean ejemplares para la investigación. El mismo Husserl añade que se puede examinar un objeto, como una obra de arte en lo general o en lo particular. En otras palabras, genérica o particularmente. Otro ejemplo es el Estado. Un Estado se puede analizar por los rasgos que comparte o son genéricos a todos los estados o se puede analizar el estado mexicano en lo particular. Ambas formas de abordar el fenómeno del estado son muy válidas porque de la crítica de ellos emanan conclusiones empíricas, si se lleva a cabo desde el horizonte de la experiencia como determinación primaria de adquisición de conocimiento. Bourdieu retoma los términos genérico y particular cuando se construye un objeto y se clasifica en dominios prácticos (2007, p. 31). Así, para esta investigación retomé la representatividad de acciones sociales con los pasos enunciados por Oscar Jara para sistematizar las experiencias. Asimismo, los grupos en los que los organizamos los unificamos con base en los campos de dominio de Bourdieu.

### Los campos de dominio de Bourdieu

*El sentido práctico* de Pierre Bourdieu (2007), analiza lo práctico, es decir, el dato empírico propio de la realidad a investigar. Lo que él llama la práctica arroja innumerables datos singulares que no se pueden categorizar tradicionalmente. Él postula que el sentido práctico tiene dominios. Estos son esferas individuales de manifestación del fenómeno que se estudia. Es como si de una casa tuviéramos una fotografía de cada elemento que la compone. Dependiendo de qué tan detallado lo queramos, el número de fotografías incrementará. Lo mismo sucede con la experiencia de movilidad. Aunque la delimitamos temporalmente a situaciones que les acontecieron a los informantes antes, durante y después de su estancia, el dato arrojado es amplio. Bourdieu sugiere elegir solamente una unidad de análisis para descomponer sus elementos constitutivos y rehacer el campo de estudio, donde se encontrará el fenómeno y los objetos que lo componen. Él sugiere una serie de principios, cuya enumeración presento sólo con fines didácticos:

1. Establecer principios organizadores temporales y espaciales.
2. No esperar revelaciones específicas de cada elemento. Hay que hacer relaciones sistemáticas con todos los elementos de la misma clase.
3. Hay que unir lo temporal-espacial a acciones de ese ámbito.
4. Crear sistemas. Por ejemplo: sistema de valores al interior de la casa.
5. Organizar espacio.
6. Registrar minuciosamente para contar con información del espacio práctico.
7. Vincular informantes y textos con la interrogación del escritor con una orientación a las prácticas simbólicas, tales como entrar y salir, llenar y vaciar, cerrar y abrir, atar y desatar, entre otras.
8. Mostrar un sentido de compatibilidades e incompatibilidades, concordancias y sobre todo discordancias. La creación de los binomios oximorónicos configura una narrativa coherente que explica los principios de la práctica como se encontró: ambigua, heterogénea, vaga, incierta, con una lógica enteramente subjetiva, en un sinfín de detalles no cronológicos, entre otras caracterizaciones.
9. Engendrar un esquema de principios donde se juntan los hilos de la práctica que para mis fines es la experiencia.
10. Construir un esquema surgido de la práctica que retome la percepción, apreciación y acción del agente.
11. El objeto ayuda a su construcción mediante lo genérico y particular de su constitución.
12. La estrategia del agente es inconsciente y se ejecuta más allá de la norma que lo rige.
13. Considerar que siempre hay cosas que no se hacen ni se dicen frente a extraños (Bourdieu, 2007, pp. 13-33).

Pierre Bourdieu sugiere un camino de unificación de la práctica que se relaciona con mi experiencia en el levantamiento de los datos sobre movilidad docente. Los informantes proporcionaron un amplio bagaje de datos prácticos. Para hacerle justicia a la generosa participación de ellos, retomamos hechos de cada una de las entrevistas. Así, diseñamos un esquema de momentos significativos de la experiencia de la movilidad docente. Los organizamos bajo el nombre de pasajes. Estos pasajes, o acontecimientos, deliberadamente elegidos por su relación con el propósito de la investigación: documentar cómo fue la experiencia de quince docentes mediante entrevistas abiertas para comprender los significados que ellos atribuyen a su experiencia.

Esos noventa y seis acontecimientos los estructuramos con un enunciado o varios. De allí surgieron relatos con objetos intencionalmente seleccionados por ellos. Estos los usamos para describir momentos ejemplares de la experiencia individual. De cada experiencia emanaron objetos intencionados que permanecieron en el pensamiento del informante por ser construcciones de vivencias significativas. Por ello, el informante reproduce esa vivencia con cierta facilidad años después, en el momento de la entrevista. De esas vivencias con su objeto u objetos señalados obtuvimos categorías y subcategorías de análisis. Fue una descripción de los objetos como nos lo señalaron ellos. No describimos mecánicamente los objetos, sino que señalamos la forma en que el informante expresó el recuerdo. Ese recuerdo del recuerdo conformó un discurso emanado de una conversación amplia. Esa conversación la iniciamos como entrevista abierta, sin embargo, en la práctica se tornó una conversación prolongada.

Más aún, los pasajes construyeron relatos basados en muchas voces. Los discursos resultantes son similares a un discurso del universo diegético (Pimentel, 2001). Aunque no es exactamente lo mismo porque nuestro discurso no es ficticio, las construcciones discursivas contienen elementos de un espacio social similares a la construcción que analiza Pimentel en el espacio en la novela.

En nuestro caso, el espacio se construyó mediante las relaciones dialógicas de los informantes, junto con las voces de los teóricos. No aplicamos palabras como “acción social”, para justificar su uso con un ejemplo obtenido de la realidad. Más bien, lo usamos para referirnos a las actividades de los informantes o acontecimientos vividos por ellos en sociedad. Con ello, comprendimos las acciones ejecutadas por los informantes en los contextos construidos en su relato. Por ejemplo, cuando un maestro habla de toda su experiencia en su primer lugar de trabajo y cómo ello se relaciona con su percepción antes y después de su maestría en Inglaterra, el espacio es evocado vívidamente.

Eso contrasta con la descripción lacónica que hace de su lugar de estancia una maestra que estuvo en Vermont. Cuando ella describe cómo era la universidad donde habitó durante su estancia, expresó información limitada. La descripción no fue tan vívida como la del maestro que hablaba del pueblo donde inició su labor docente. De esta forma dedujimos que el significado lo otorga, por lo menos en parte, la intensidad con que una persona vivió un momento. No podemos decir que la maestra no aprendió porque no recuerda su edificio con intensidad. Tampoco que el otro docente añora su pueblo, solo por mencionarlo. Serían conclusiones sin fundamento. Pero, podemos deducir que un informante consideró relevante contar sobre su escuela y a otra le preguntamos sobre ella. La actitud voluntaria determina lo importante en el relato para el hablante. La relación entre contenido oral lacónico o conciso y extenso o denso, emergió como un binomio más de las interrelaciones entre los relatos de los informantes. Ese binomio se constituyó de la unidad de factores, tales como el recuerdo, la emoción y la intención del infor-

mante que contribuyó con sus vivencias a construir dominios de la experiencia de movilidad.

Así, esas experiencias les han construido su personalidad docente. Ambos maestros mencionados las han asimilado y las han hecho suyas. Las acciones sociales (Schütz, 1993), que en su momento fueron presentes, ahora son recuerdos de una congruencia en su actuar docente. Si bien no enfatizaron de igual manera un espacio con el que se relacionaron, el haber estado allí les impuso una visión social. Ellos ahora son docentes que comprenden el espacio a partir de su haber estado en ellos. Si relacionamos la experiencia de estos docentes, podemos asegurar que no es lo mismo una casa con todas las comodidades en la ciudad, que una habitación sencilla en una universidad de hace siglos, en comparación con la escuela en un pueblo del Estado de México. Cuando el docente habla de las calles, del transporte, de la falta de pavimento y de su relación con sus alumnos, ello contrasta con la riqueza de una casa de clase media en una ciudad de Estados Unidos. Igualmente, contrasta con la sobriedad de una habitación universitaria. Incluso, las habitaciones universitarias o hasta departamentos o *flats*, -pisos- en Inglaterra, tienen peculiaridades en cuanto a su diseño y comodidad.

La relación diseño-comodidad contiene objetos que percibieron los docentes y que unificamos en la categoría de espacios de la movilidad. Lógicamente hay más espacios como el interior y el exterior de las escuelas, los pueblos, las ciudades, el transporte, entre otros. Lo genérico es que todos los informantes hablaron de sus espacios a veces espontáneamente o a veces a pregunta expresa. Pero ellos evocan contextos relevantes para su formación. Cuando otro maestro platica toda la historia del terreno donde se ubica actualmente su escuela, esos detalles son particularidades de un aspecto genérico de la categoría espacial. Y así tengo de la práctica, con base en experiencias, un repertorio de espacios abundante. Entre los espacios que abordó cada docente se encuentran los del siguiente cuadro:

Tabla 2. Espacio diegético intencionado de los informantes clave.

Nombre	Espacios intencionados
Alma	Calles de Paris cercanas a la Torre Eiffel, iglesia católica y escuela en Malasia
Eliana	Universidad Pedagógica en La Habana, Cuba
Alexandra	Vermont Escuela Primaria en Palo Alto, California
Arturo	Escuela Normal de Coatepec Harinas y Universidad de Buenos Aires, La Habana, Cuba y California, Estados Unidos
Rubén	Universidad de Warwick y su primera escuela como docente

Nombre	Espacios intencionados
Epigmenio	Escuela en Inglaterra y Nueva York
Paco	Universidad de Warwick y Universidad de Arkansas; virtual
Jocelyn	Vermont, Chula Vista Learning Community Canter, Grossmont College; virtual
Héctor	Autobús; Escuela Normal de Atlacomulco
Aurora	Valle de Bravo y Europa; París
Karen	Casa y habitación universitaria; California y Vermont
Steve	Calles de Querétaro; lugares de deportes; oficina, escuela primaria; Estados Unidos
Ilay	Texcoco, UAEMEX y lugares turísticos en México; escuelas secundarias
Helena	Texcoco, Universidad de Chapingo; Costa Rica y República Dominicana
Paulina	Texcoco y Palo Alto California, en escuelas secundarias, centrada en el aula

Fuente: elaboración propia.

El espacio lo construimos a partir de vivencias que se relacionan entre sí, aunque no sean concordantes. La discordancia es el principio de unidad. Esto no significa que no haya repetición de lugares donde los informantes estuvieron en diferentes momentos. Los unifica el expresarse sobre esos lugares. Ahora, los denominamos el espacio exterior y extraescolar. Éste es un espacio fuera de la escuela. Por ejemplo, para el maestro Epigmenio, recordar su traslado en avión por primera vez le permitió crecer en cada instante de la experiencia vivida. Ese instante en el que él recuerda su viaje de más de diez horas es una síntesis de vivencias en el avión. Aunado a la experiencia del avión, su visita a la sala de conciertos y su visible sentimiento de pena, porque no iba vestido elegantemente, lo marcaron. Ese espacio -la sala de conciertos- simultáneamente muestra el interior de él; en cuanto a que la experiencia lo estaba delineando en su personalidad y en cuanto a lo que es importante en la vida para él: contextualizarse (Epigmenio, comunicación personal, 2022). Por su parte, Alma, recuerda su vivencia religiosa en Malasia como una imposición. Allá había que rezar en momentos bien determinados por la misma escuela. El hecho de ir a la iglesia en domingo fue nuevo para ella. *Nunca había estado en una misa católica en el extranjero, en inglés* [énfasis añadido]. Inclusive en México, ella señala que no asiste a misa con frecuencia. Pero ese viaje la hizo ser más consciente del valor que dan a la religión otras culturas. Así, ambos ejem-

plos muestran la vivencia del espacio, como única, pero integradora de valor que forma al docente en movilidad.

Estas discordancias son las que construyen el objeto de estudio movilidad y que le van otorgando un valor intrínseco digno de contarse para documentarse (Bourdieu, 2007; Jara, 2018; García Córdoba, 2015; Velasco, 2023). En nuestro recorrido actual, el espacio ejemplifica cómo continuamos con el discurso científico social de lo sucedido, desde nuestras propias palabras, pero con el contenido otorgado por los informantes. No omitimos mencionar que la teoría va implícita y no requerimos mencionar a cada momento a la fenomenología o a la noesis, la noema, la intencionalidad, el horizonte, la realidad subjetiva, la conciencia de la conciencia, que siempre es conciencia de algo (Quepons, 2023-2024; van Manen, 2015; Zahavi, 2023; Churchill, 2022; Morley, 2022; Husserl, 1901, 1911, 1933; Schütz, 1933 y 1967); el ver que siempre es ver algo (Bourdieu, 2007), entre otros principios de teoría y metodología. Tampoco requerimos mencionar continuamente que los *motivos porque* y *motivos para* [énfasis añadido] son de influencia weberiana en Alfred Schütz y están implícitos en la decisión que tomaron todos los informantes de participar en movilidad.

Particularmente Helena reitera que ella participó en varios programas de movilidad porque deseaba mejorar su dominio del español como lengua extranjera. Ella destaca su objetivo de pasar por experiencias y relaciones auténticas en países de habla hispana. De todos los informantes, ella fue quien más enfatizó su razón para movilizarse a varios lugares. Ya en esos lugares, su construcción social del espacio la hizo a través de anécdotas donde subyace su nivel de competencia comunicativa en español. Su relato sobre la ocasión en que la familia con quien se hospedaba en Costa Rica se reía en una convivencia y ella comenzó a reírse fue una epifanía. Cuando en ese momento un miembro de esa familia le pregunta que si entiende de qué se ríen y ella contesta que no y le dicen que entonces de que se ríe; ella reacciona contestando: “porque todos lo hacen”. Esto es una muestra de que su experiencia de movilidad se puede sintetizar en un camino de madurez en su meta de hablar mejor español con una serie de sucesos donde la hacen sentir mal y se enfrenta a falsos amigos, entre otras vivencias. Su caso es el de muchos que viven la movilidad como un tránsito de la ingenuidad a la suspicacia social.

Otro tipo de experiencia es la que consideramos como *life-altering* (Paulina, comunicación personal, 2023), porque cambia el comportamiento de quien vivió un acontecimiento significativo. Cuando Paulina narró que su experiencia en España fue *life-altering*, advertimos que este constructo era una recurrencia en los relatos de los informantes. El espacio exterior que ya se mostró en un cuadro y se ejemplificó con algunos docentes, se entrelaza con el espacio al interior de la escuela. Para Paulina, el recuerdo es vago e incluso en más de una ocasión ella reaccionó a nuestras preguntas, con una risa amigable, y aseverando: “*Oh, my gosh, Louise, I don't remember...I don't remember*” (Paulina, comunicación personal, 2023).

No obstante, los espacios que ella construyó en su relato fueron el de la relación con su pareja, de quien se separó poco después de su regreso a Estados Unidos. El otro fue el de su relación con sus estudiantes en su escuela. Sobre el primero, la relación con la expareja no fue lo que ella esperaba porque veía en él que nunca se adaptó a su vida nueva en México. Cambiaron sus hábitos y no se sobrepuso a una cultura totalmente diferente. Uno de sus pocos alivios fue salvar a una camada de perros de la calle, los cuales encontró en un costal, arrumbados en la milpa. Esto le motivó a conseguir casa para ellos y adoptar a una de las perritas, a quien nombraron Frida. A ella la llevaron consigo de regreso a California y la dieron en adopción. Fue tan bien aceptada por la familia californiana, que le hicieron un cuadro, el cual está postrado en la pared de la casa donde vive actualmente. Incluso Paulina escribió un libro sobre la historia de Frida.

El segundo lugar primordial para Paulina fue su salón de clases. Ella retoma dos incidentes que la marcaron. Uno fue cuando alumnos de tercer grado de secundaria se encerraron en el aula y no le permitieron el acceso para impartir su clase. Ella decidió hablar con las autoridades competentes y dejar de impartir clase a ese grupo. Recuerda que una de las autoridades fue al salón y regañó severamente a los alumnos. Paulina tenía claro que ya no quería estar con ese grupo. Esta experiencia contrasta con las clases que impartía a pequeños grupos de maestros por las tardes, en el centro de inglés para docentes de educación básica. Esas clases las disfrutaba mucho. Todavía mantiene recuerdos perdurables de ellas. Mientras escribimos el informe de esta investigación, Paulina envía un mensaje para comentarme que una de las docentes que fue su alumna en 2013, acaba de ser contratada como maestra en Estados Unidos. A Paulina le dio mucho gusto saber esto e inclusive envió una foto de una convivencia con docentes en aquel año, donde aparece la maestra mencionada.

Pareciera como una narración simple, pero encierra formación y transformación de vida. Paulina reconoce que a su regreso a California ella estaba mucho más agradecida con su trabajo por no tener cincuenta alumnos que atender, ni alumnos tan groseros que le faltaran al respeto abiertamente. Su comprensión de la cultura se profundizó porque la vivió diferente. No fue solo a visitar sino a estar. Aprendió a respetar la forma en que se imparte clase. Es diferente, y lo respeta. No podría usar las mismas estrategias en su escuela en Estados Unidos porque el contexto difiere. En síntesis, se volvió *compassion wise*, mientras vivió y convivió con sus vecinos en Texcoco. Le conmueve todavía que ellos le abrieron las puertas de su casa y se hicieron amigos. Finalmente, enfatiza que aplicó la metodología *Teaching Proficiency through Storytelling* (TPRS); la cual ha incluido en sus clases desde entonces.

Los espacios construidos colectivamente muestran relaciones duraderas, reacciones que rompieron la bina docente-alumnos y la relación de pareja. La mente, el cuerpo y la cultura no se equilibraron en situaciones definitivas de la vida do-

cente. Cuando le preguntamos sobre lo que aprendió didácticamente no recuerda nada que ahora utilice en sus prácticas cotidianas en su escuela de adscripción en Palo Alto, California. Es probable que la forma de enseñar y aprender sea muy diferente, pero su movilidad la formó en cuanto a resiliencia.

Más informantes mostraron resiliencia, como el ya abordado de Helena u otros que no he tocado: el de Ilay o Rubén. Para Ilay describir una relación tensa con su coordinador en una universidad en el Estado de México, la orilló a cambiar de escuela para realizar su estancia como docente visitante. El haber sido desalojada de su departamento en el centro de Texcoco, sin notificación del casero, la obligó a sobreponerse a una dura situación *ipso facto*. Llamó a su novio, quien la hospedó en su casa. Se mudó en un día. Aprendió sobre la solidaridad mexicana abruptamente. La trataban tan bien que estuvo más tiempo del que ella misma esperaba. Cuando narra esos percances, su mundo es una imagen enfurecida por el maltrato; y de reclamo a la oficina estadounidense en México. Ella asegura que se pudo hacer más para que no la echaran a la calle. Su motivación de enseñar a maestros mexicanos sobre su idioma quedó en segundo lugar. No obstante, niega que sus clases en la universidad de la cual salió huyendo, es decir, su relación con los alumnos fue un alivio ante las adversidades.

En todas las aulas que impartió clases, la alegría fue parte de su experiencia. Llámese Centro de inglés, Universidad Autónoma Chapingo o Universidad Autónoma del Estado de México, ella gozó su quehacer docente. Los espacios discordantes, unidos por la experiencia, ejemplifican que entre los criterios para elegir los acontecimientos o momentos a entrelazar en este discurso multivocal se encuentran el *kairos* o punto de quiebre para el protagonista. Otro es las relaciones contextuales, con el ambiente y con otras personas. Un tercer criterio es la riqueza de sentido, entendido como nudos de significado para la comprensión de una experiencia. Así, el *kairos*, las relaciones y el sentido son criterios encontrados en los relatos de los informantes que emergen como principios de conducción de nuestro discurso para comprender el proceso de movilidad que vivieron los quince docentes; y su relación con la formación de ellos mismos. Con estos relatos construimos un discurso pedagógico basado en la experiencia útil a la comunidad escolar, sin importar su función institucional.

Reiteramos que el espacio reconstruye lo vivido al interior de las escuelas y de los salones de clase. La reconstrucción surge al detonar el recuerdo de lo que aconteció y relacionarlo con el presente. Cuando Bourdieu apunta que el sentido práctico reengendra, esta aseveración se puede entender como un renacer de la persona; en nuestro caso del docente. Concuera, aunque no mecánicamente, con el acto ético de Bakhtin y de Husserl. El espacio es el basamento para repensar la movilidad como acto ético que forma a los docentes en sus relaciones con otros. Esos otros son personas, lugares, recuerdos y acontecimientos. Si bien el acto ético no lo profundizamos desde ningún autor, lo concebimos como un pilar de la movi-

lidad. Así, aseveramos que la movilidad docente adquiere sentido en tanto engendra al docente como movilizante de actos éticos.

## Espacio y acto ético

El espacio es hasta aquí una creación de las relaciones vividas por los informantes. La vivencia relaciona al docente con el mundo. Esa vivencia singular lo hace responsable de sus actos. El acto tomado como acción pasada (Schütz, 1993), se incorpora a la conciencia del docente como conciencia de algo (Quepons, 2023). Esto es, el docente intencionalmente adquirió conciencia de sus hechos en ese mundo. Esos hechos se convierten en habitualidad (Husserl, 1996). Ésta es la capacidad de conectar experiencias a lo largo del tiempo para concretarlas en lo que el docente es, en su presente. En otros términos, la habitualidad es el resultado concreto de lo que el docente es, después de vivir una experiencia. Por lo tanto, la habitualidad es un estado de crecimiento integral del docente conforme adquiere más experiencias. El crecimiento integral conlleva una responsabilidad con el mundo. La relación entre los actos del docente y su responsabilidad intrínseca a ellos se construye mediante actos éticos.

Los actos éticos se caracterizan por conducir la veracidad del docente. Esa veracidad es propia, pero se construye en convivencia con otras personas. Esa veracidad, intrínseca al docente, incorpora sesgos, creencias, que determinan al docente. Por eso, desde antes de salir a una estancia de movilidad él o ella, ya llevan consigo una forma de ser, pensar, actuar, sentir, valorar, entre otras cualidades, que le van a relacionar con el mundo de vida inédito con el que se encontrará.

A partir de ese encontrarse en otro mundo, en el sentido de hallarse en lo *más conocido y cotidiano* (Heidegger, p. 151), emergen relaciones experienciales con base en una heteroglosia o intercambio de palabras cuyo núcleo informativo es la experiencia. Esta experiencia esboza momentos experienciales discursivos, que se manifiestan en la narrativa que permite su organización en espacios: 1) pedagógicos, 2) didácticos, 3) educativos, 4) formativos, 5) emocionales, y 6) cognitivos (Cfr., Pimentel, 1998, p. 200). Si bien para Pimentel son momentos estrictamente *de la narrativa* me permito retomarlos para imbricar la experiencia de movilidad como acto ético. Así, la experiencia como acto ético permite vislumbrar narrativas que adquirieron significación desde los docentes. Esas significaciones las exploramos conforme avanza este apartado.

Por otro lado, para que la narración de la experiencia fuera inteligible tomamos enunciados, normativos pedagógicos, didácticos, emocionales y cognitivos que formaron a los docentes dentro y fuera de la escuela. La narrativa se convirtió en una fuente de significación conforme avanzaba su trama. El relato se constituyó

por los mismos informantes, pero lo escribimos con un sentido formativo, a saber.

Por ejemplo, en el siguiente relato, las circunstancias impulsaron al docente a investigar. Para el maestro Paco no fue suficiente participar en la supervisión de alumnos de su institución que iban a Grossmont. Esa situación le condujo a buscar dónde ser agente y no solo cuidador (comunicación personal, 2022). La agencia del maestro Paco en su propia experiencia le convocó a ser dueño de su conocimiento del mundo y su actuar en él. Se percató de que el mundo no está dado por hecho. Él lo construyó. Su formación como directivo comenzó viendo el actuar de su director en la Escuela Normal de Atlacomulco. El hecho de que el director fuera al inicio o cierre del programa de estancia en Grossmont le dio confianza para integrarse a esas visitas. Esto lo formó a partir de la experiencia.

De hecho, los espacios formativos del maestro Paco, fueron Inglaterra, Arkansas y San Diego, California. Los tres estuvieron a su alcance efectivo y fueron asequibles (Schütz, pp. 55-57). Alrededor de ellos repensó sobre la alimentación. Ante la inminencia de su salida al extranjero, un colega de su escuela le dijo: “Evita la comida chatarra.” La sugerencia es provocadora. De inicio invita a comparar la alimentación en diferentes escuelas de distintos países. En el documental *¿Where to invade next?* (2015), el cineasta Michael Moore compara la comida de instituciones europeas, como Francia, con Estados Unidos. Su sorpresa es mayúscula. Él asegura, mediante imágenes, que la comida en las escuelas de Estados Unidos es basura; y así lo revelan las escenas. Contrariamente, el menú en las escuelas de Francia es de calidad nutritiva. Sin generalizar, México está más del lado de la oferta de comida chatarra que del otro. Solo un dato para documentar la relevancia de la sugerencia sobre evitar comida chatarra: “En un ejercicio de vigilancia ciudadana en el ciclo escolar 2022-2023, el portal “El Poder del Consumidor” y la Red de los Derechos de la Infancia en México (Redim) mediante la plataforma “Mi escuela saludable” encontraron entre muchos datos que en 98% de las escuelas participantes los niños tienen acceso a comida chatarra. Por el contrario 2 de cada 10 niños puede acceder a frutas, verduras y bebederos funcionales”. Por lo tanto, un comentario sencillo puede contener una razón de fondo para aprender a comer y cuidarla salud propia. La experiencia del maestro Paco detonó una reflexión mía sobre la alimentación. Así, la movilidad de otros nos invita a pensar sobre nuestra propia vida.

Y nuestra vida está inmersa en las escuelas. Continuamos con dos casos relativos a otros temas de la vida escolar: asesorar a docentes y comparar sistemas educativos a partir de lo vivido. Estas experiencias las retomamos de las entrevistas al maestro Rubén y la maestra Alexandra.

### El maestro Rubén recorre su experiencia como asesor:

Como asesor [...] los módulos de la maestría me marcaron. Yo me decía que sí me llevó un poquito a ver más allá de lo evidente, en términos [de que] iba como en el *mainstream* de decir que mis funciones [eran dar] el seguimiento y acompañamiento a los profes para que hagan lo que el programa de estudios tiene que hacer.

Y hubo otro módulo de liderazgo y administración de instituciones educativas. Algo así, que también [me hizo] reflexionar y pensar bastante no solamente en lo que dice la política educativa o el programa de estudios, el currículum, [sino en que] tiene mucho que ver la experiencia, lo que saben, lo que piensan [...] todo el bagaje que tienen los docentes. La formación que tienen, cómo entienden la enseñanza de lenguas, la experiencia como aprendices del lenguaje. Todo esto tiene que ver con cómo llevan a cabo su práctica y puede o no estar alineada a lo que el currículum dice. Pues el docente que se compromete es el docente que se siente tomado en cuenta. Y listo, bien.

Ya de ahí, acompañarlo, a lo mejor ya es una pretensión muy grande, pero. En vez de que le digas qué está haciendo; qué no está haciendo, porque él ya lo sabe. Pues llegar y tener un acercamiento con ella y realmente conocerle. A lo mejor a partir de conocerle, puedes hacer una orientación un poquito más puntual, y hasta personalizada, no necesariamente personal. Y hay más chance de que te hagan caso. Y no de que te hagan caso, porque tú eres el [asesor], sino que se sienta que te hagan caso en involucrarse, en reflexionar un poquito más ellos, en lo que hacen para mejorarlo, porque también tenía yo esta disyuntiva que un chico me preguntaba: “es que siempre [...] me van a observar y me dicen que el material [...] que corrija el material. Y la siguiente vez que me van a observar ya se les olvidó lo que hice con el material. Como ya lo hice bien, ya no lo notan y ahora me dicen que el control de grupo. Entonces ahora pongo atención en el control del grupo. Ya me sale un poquito mejor. Como ya me sale bien ya no lo notan y ahora me están pidiendo que trabaje otra cosa. Entonces, ¿cuándo voy a hacer suficientemente bueno?”

Y pues esa reflexión de que no se trata de ser suficientemente bueno a los ojos de alguien, sino de: “Oye, quiero llegar a ese punto en el que tú solito reflexiones y verás qué te funciona, qué no te funciona” (Rubén, comunicación personal, 2023).

Alexandra recuperó un sistema educativo como parte de su experiencia:

[En California], con mi hija más pequeña, nos íbamos a un espacio abierto, cultural, [donde] prestaban el auditorio. Tenía zonas para hacer deporte, pero [era] muy grande. Una sección estaba destinada para el preescolar. Pagábamos una cuota semestral, muy representativa, en comparación con las colegiaturas de otros preescolares [que eran] carísimos. Dimos ahí por lo económico, pero estuvo muy bien, muy bonito porque nos permitió, vincularnos más con la comunidad.

Así es que, cuando me tocaba ser responsable de mi hija, y de otra pequeña, teníamos que llegar y sacar todos los juegos: los triciclos, carritos, todo con lo que los niños podían jugar. Entonces, acomodarlos; preparar el salón [...] Éste, generalmente lo preparaba la maestra. Ella sabía qué actividades quería que desarrollaran los niños ese día. A nosotros [como padres de familia y personal de apoyo voluntario] lo que nos correspondía, era jugar con ellos o acompañarlos al sanitario. En ese entonces la pequeña que me tocaba cuidar todavía usaba pañal. Recuerdo porque no sabía yo cómo decir pañales. Era algo tan sencillo, pero pues que yo nunca había tenido la necesidad de expresar [...] entonces, esos eran, pequeños grandes retos porque era una urgencia, que no sabía yo cómo explicarlo.

Eran esas cuestiones, como jugar con ellos o llevar el snack que los papás organizaban. Se organizan, supongo todavía, para llevar el *snack* que tiene que ser saludable. No debe de ser galletas. No debe tener dulces. Básicamente [debe ser] a base de frutas y verduras, que no sean muy procesados o muy industrializados. Nada que tenga nuez o cacahuate porque son altamente alergénicos. Parte de estas funciones era a determinada hora -ya había un horario específico- preparar para los 12 niños. Y ayudarles a que se laven las manos. Una ventaja de estas instalaciones en Estados Unidos es que tienen sus lavamanos dentro de los salones. Los niños se sentaban a comer. Terminando de comer, podían salir a al patio.

Nos organizábamos. Los niños recogían cada quien lo suyo y, lo que ya no querían, ellos mismos ya sabían en dónde depositarlo en la basura. Las demás mamás limpiaban la mesa y las otras mamás salíamos al patio a vigilar a los niños, [para] que no se pelearan a veces entre ellos, aunque casi no se daba. La verdad que eran niños muy tranquilos. Y vuelvo a mencionar lo de las nacionalidades, o sea, había niños de Finlandia, de Francia, de la India. El intercambio cultural fue muy enriquecedor. Mientras cuidábamos a los niños, las mamás platicábamos. Eso me ayudó. Ahí conocimos a una familia que después nos llevó a hacer un recorrido por unos bosques con unos árboles gigantescos, muy bonito. (Alexandra, comunicación personal, 2022)

El proceso de formación y transformación emanado de la experiencia se ubica en varias vivencias, descritas en los últimos casos de Rubén y Alexandra. Ambos mencionan una escuela donde estuvieron. Para Rubén sus módulos de la maestría en Warwick le brindaron una mirada enfocada en la experiencia del docente, más que centrada en la normatividad o los planes de estudio. Su preparación incidió en su función coordinadora a su regreso. El ejemplo que narra sobre el docente, que no sabe qué más le van a solicitar sus observadores, refleja el zigzag de un maestro trabajador y bien intencionado que no ha terminado de decidir qué hacer o no hacer por sí mismo. Rubén aclara que no hubiese podido mirar la experiencia docente como factor de cambio en la enseñanza, si no lo hubiese estudiado en su programa de maestría. A veces las cosas más sencillas, se nos escapan entre los dedos por no ontologizar, ni axiologizar la observación de una clase. La movilidad permite mirar de otra forma. No es el único medio, pero sí uno muy eficaz, sobre todo tratándose de profesores de inglés.

Alexandra vivió un sistema educativo para niños de preescolar centrado en el respeto y desarrollo con responsabilidades del niño. No es que no exista eso en México. Pero su vivencia fue significativa por la apremiante necesidad de entender en inglés la cotidianidad de las acciones de los otros. Ser y hacer simultáneamente vitalizó la experiencia de ella. Fue tan memorable que lo recuerda y narra con mucha fluidez. Su precisión caracteriza su relato. La emoción del recuerdo es palpable en su rostro. Las palabras la marcaron en el corazón. El detalle de la comida nutritiva evoca la experiencia de Paco antes relatada. ¿Qué sucedería si en nuestras escuelas pusieramos mayor atención a la comida que ingieren nuestros niños?

Hasta aquí he reconocido el entramado conformado por el espacio y el acto ético. Ahora, se incorporan las historias de vida en la sistematización de la movilidad para abreviar a la significación de la experiencia narrada.

### **La sistematización de la documentación desde la interpretación de las evidencias**

Ya sea a pregunta expresa o porque el dato surgió durante la conversación, todos los docentes entrevistados expusieron contar con diversos documentos que acreditan sus estancias en el extranjero. No obstante, ha pasado tanto tiempo que muchos de esos documentos se han extraviado. Alexandra cuenta que ella no conserva ningún material de sus estancias porque se le perdieron cuando se cambió de casa o simplemente ya no los incluyó en las mudanzas. Alma y Karen escribieron un diario. Alma menciona que lo hacía con pulcritud porque quería apropiarse con exactitud de la experiencia sobre el funcionamiento de aquella escuela en Malasia. Para Karen el diario significó una actividad escolar, de la cual, haciendo

memoria, todavía podría conservar el material. Cabe acotar que inclusive el maestro Paco recuerda el diario de Alma. Le causó un grato impacto, pues, asegura que estaba muy bien hecho. Más aún, lo mostraron a las autoridades estatales, pero una de ellas le dijo a Alma que lo guardara y no lo compartiera con nadie.

Por su parte Arturo cuenta con muchos documentos en su oficina que sustentan la labor que ha realizado. Todos los organizadores de su librero, y carpetas que conserva en físico reflejan los procesos de movilidad de principio a fin. El día de la entrevista nos mostró algunos acuerdos firmados con el Ministerio de Educación de Cuba, para que una maestra pudiera venir a su escuela normal en el sur del Estado de México. Adicionalmente, Héctor platicó de su libro: *Teaching English to Young Learners*, producto de su estancia en la Universidad de Maryland Baltimore County. Este material responde a la necesidad de habilitar estratégicamente a docentes frente a grupo pertenecientes a educación básica, para la enseñanza de inglés como segunda lengua. El profesor Epigmenio relata que conserva cuadros de la escuela donde trabajó como asistente de inglés a finales de 1990. Efectivamente en la sala de su casa está la pintura de la escuela con un paisaje rural de fondo y en técnica densa en el acabado del color, para mostrar una imagen realista de la institución. Por otro lado, el maestro Paco escribió un documento de sus experiencias en un curso de verano en la Universidad de Arkansas, pero el documento se quedó en esa institución. Él también compartió algunos archivos de informes de movilidad, como muestra de lo que conserva.

Si bien Ilay, Eliana y Helena hicieron movilidad entrante, ya que ellas vinieron en programas de internacionalización en casa para las instituciones mexicanas, se llevaron recuerdos y Paulina incluso una perrita que nombró Frida y ahora vive en San Francisco, California. La familia la acogió tan bien que le hicieron una pintura en tamaño real. El caso de Ilay es peculiar, ya que ella sí nos envió fotografías de algunos objetos que conserva. Nos enfocamos en Ilay porque en lo que denominamos la segunda fase de interacción con los participantes de las entrevistas, ella contestó con cierta amplitud las tres preguntas que le mandamos. Particularmente, en la segunda pregunta sobre los obsequios, regalos o recuerdos que llevó a su regreso, ella detalla:

*There are two souvenirs from my time as an English Language Fellow in Texcoco, Mexico that eight years later I still display in my bedroom. The first is a bookmark that I bought in Mexico City, and the second is an olinalá box that I was given as a gift. After all this time, I keep both in my room not just because of the special meaning they have to me, but also because I think they're beautiful and representative of the incredible art and craftsmanship of Mexico.*

*I spent a great deal of time by myself in Mexico City during my fellowship, and on one occasion, I visited the Palacio Nacional. It was in the gift shop there that I purchased the*

*bookmark, which has El Ángel de la Independencia hand painted on. I instantly fell in love with the bookmark and knew that it was perfect to take back as a memento of my time in Mexico. I love reading, and bookmarks are special to me—I have many from throughout my travels that are very meaningful to me that I keep on display on my desk. Bookmarks are also very practical souvenirs since they don't take up any space in luggage.*

*Right away, I loved that the bookmark was hand-painted and of a very important landmark in Mexico City. I had studied abroad in Mexico City before my fellowship in Texcoco, so Mexico City had been important to me for a long time. I truly fell in love with the city, and the Ángel was a landmark I visited multiple times, so it seemed like a fitting symbol of the city to me. Being hand painted was also important because it was a way for me to support local artisans and remember the beautiful art of Mexico. When I look at the bookmark, I think very fondly of Mexico City, my time there, and of independence—not just Mexico's independence, but of my own in living in Mexico and in spending so much time in Mexico City by myself.*

*I was very fortunate to have met wonderful people during my time in Texcoco, and I ended up dating someone. His family was very welcoming, and I spent a lot of time with them. For Christmas, one of his cousins gave me a pink and white olinalá box. I was unfamiliar with olinalá, but thought the box was stunning and was so appreciative of the gesture and to be included in the celebrations in that manner. I hadn't spent much time with her, so I was quite surprised and honoured that she gave me the gift.*

*I keep the box on a bookshelf in my bedroom and have some random but special things inside of it, including a few family pictures and keepsakes. When I look at the box, I think of my time spent with my adoptive Mexican family and how much they meant to me. I'm reminded of all the traditions I took part in with them and all that I learned from them. Not only did I learn about Mexico's culture and history, but I also learned about hospitality, kindness, acceptance, and family. The box serves a reminder to me of the people and culture of Mexico, and the best experiences I had there. Describing the box and what it means to me makes me miss that family and feel overwhelmed with gratitude for them.*  
(Ilay, comunicación personal, 2023)

Así, para el inicio de la descripción de la documentación recuperamos el vocablo *memento*, utilizado por Ilay, ya que este apartado muestra esos recuerdos, que, por su presencia en el hogar, oficina o escuela de los docentes voluntarios, son como pruebas vivientes de que se realizó una estancia en otro lugar, en el pasado. Cuando Ilay dice hacia el final de su descripción de mementos que le recuerdan las tradiciones de las que fue parte, es un reconocimiento de que ella pertenecía a una familia, comunidad y sociedad; y en cierta forma le causa nostalgia.

Adicionalmente, Eliana evoca significativamente su recuerdo de un memento así:

El suvenir más importante y significativo que me traje de mi movilidad académica en Cuba, fue un teléfono. Es un juguete didáctico hecho con papel maché. Este juguete tiene mucho significado para mí. Para entender esto debo mencionar antes que Cuba es un país poco desarrollado, en donde existen muchas carencias económicas. Derivado de ello, los cubanos han sabido adaptarse y buscar estrategias, técnicas, materiales, etc. para hacerse del material que necesitan. Es por ello, que en todos los círculos infantiles a los que asistí existían aulas para el juego simbólico, donde se simulaban distintos lugares como un restaurante, hospitales, casas, bancos, supermercados, y todo el material de estos espacios lo hacían con papel maché. Para mí fue muy impresionante ver cómo las maestras sabían realizar esa técnica y hacer todo el material para que los niños tuvieran con qué jugar. Todo lo que hacían con papel mache, estaba muy bien elaborado y pintado muy bonito; lo que era muy atractivo para los niños. Realmente me impresionó saber que con papel habían creado tan maravillosos juguetes. Al visitar una tienda de suvenires, vi un puesto donde únicamente vendían juguetes de papel maché y no dude en comprar uno. A la fecha, ese teléfono aún lo conservo como un lindo recuerdo de mi estancia en Cuba, siempre con ganas de aprender a realizar material didáctico con esa técnica. (Eliana, comunicación personal, 2023)

Para Steve los mementos fueron ropa y artículos deportivos por su afición desde niño a los deportes. Su caso es peculiar porque el significado de sus atuendos y artículos está relacionado con haber jugado en Estados Unidos. Para Paco sus suvenires fueron memorabilia del Dr. Who (Paco, comunicación personal, 2023). Estos son relevantes por no ser de fácil acceso en México. Alexandra compró una cartera con imágenes representativas de Nueva York, a pesar de no ser algo caro o de marca de diseñador, para ella fue muy valiosa, porque era el recuerdo de que había pasado por esa famosa ciudad. Rubén trajo lo que se denomina en didáctica *materiales auténticos* [énfasis añadido]. Estos son revistas, boletines o cualquier objeto que utilizan las personas en su vida diaria para comunicarse. Por ejemplo, el menú de un restaurante o el boleto del tren de Berlín. Así, él tiene mapas, volantes de eventos, menús de restaurantes, entre otros. Por otro lado, para cumplir con sus planes de vivir solo en México, aprovechó para traer portavasos, un cuadro, un mantel y adornos. A fin de regalar, él compró llaveros, imanes para el refrigerador y plumas (Rubén, comunicación personal, 2023).

Héctor trajo fotos de su primer viaje en 1988 (Héctor, comunicación personal, 2023). Cabe recordar que en ese tiempo no había la facilidad de tomar fotografías como ahora. Y para Arturo lo relevante fue una taza de té de mate, que le recuerda los espacios visitados y las librerías de Buenos Aires. Él mismo, rescata la sencillez de la vida en Cuba, de donde trajo diversos llaveros con figuras que corresponden a su bandera, deportes y alimentos (Arturo, comunicación personal, 9 de junio

de 2023). Karen comenta que ella solo trajo playeras de las universidades que visitó (Karen, comunicación personal, 2023). Mientras que a Epigmenio le gustaba traer cosas que al verlas le recordaran que había estado en otro país. Uno de los recuerdos más exóticos que aún conserva, es aire enlatado de París. Le gusta traer objetos de arte, que representen el lugar que visitó. Le fascina ver una pintura o una escultura que pareciera que habla y le dice: “te espero pronto” (Epigmenio, comunicación personal, 2023).

La respuesta de la maestra Jocelyn es particularmente notable. Ella no traía suvenires como tazas o llaveros, más bien se enfocaba a materiales para sus clases a su regreso. Esta perspectiva la conserva porque:

no albergaba la ilusión o el anhelo de regresar a los lugares visitados; en parte porque tengo una vida *hecha* en mi país (familia, trabajo estable, etc.), por eso trataba de comprar algo que hiciera que mi estancia en ese lugar fuera memorable y que hubiese valido la pena- (Jocelyn, comunicación personal, 2023)

El maestro Paco me compartió siete reportes sobre la estancia de docentes en la Universidad de South Wales. Con ellos, corroboramos el impacto en la cultura de docencia de los participantes. Se enfocan a detalles como el lugar, los horarios de clase, las actividades áulicas, pero no hay un plan sobre la implementación de lo aprendido en el contexto propio. Existe la información, por momentos evocativa de la emoción de haber participado. Resalto el alto valor de *fascinación* que la experiencia dejó en los participantes. En el caso de Helena, ella se llevó una servilleta para cubrir las tortillas (Helena, comunicación personal, 2023). Ella menciona que, si bien no es algo muy especial, la cotidianidad con que la usa ahora en su casa le recuerda su conexión con su vivencia en México. Ella mantenía sus tortillas calientes durante su estancia en México. En esta etapa de su vida en Estados Unidos la sigue usando cuando come con su familia y necesita mantener algo caliente (Sic).

Aunque no es un suvenir, quiero añadir que el maestro Héctor elaboró un libro que sigue presentando como parte de sus actividades de promoción de desarrollo docente en México. Si bien no es exactamente un suvenir, es un producto de su trabajo en el extranjero, que ahora presenta en diversos foros. El libro es una contribución práctica para enseñar inglés en preescolar. Se puede adaptar a los dos primeros años de educación primaria. Es el *producto creativo de una estancia* [énfasis añadido] por seis meses en Estados Unidos.

Así, culminamos la interpretación de las evidencias. El resumen fue sintético. La esencia movilizado-movilizante condujo el capítulo. Los docentes con

características de madurez, confianza, formación, transformación, reflexivos, pragmáticos, aventureros, inquietos y con un impulso ético conformaron la sistematización de la movilidad. Ésta quedó sin lo académico como su trascendencia principal. No se separan formalmente, pero interexperiencialmente el énfasis trasciende lo académico porque transforma la existencia de la persona, no solo su actividad docente. Se mostró en movilidades cognitivas, afectivas, singulares, generalizantes, iterativas, críticas, reflexivas, repensadas, re teorizadas y vigentes. Todo ello forma una urdimbre de la movilidad para salir de la actitud natural en su exposición. En suma, la movilidad en sí es movilizadora y movilizante, es agencia e inmanencia; es apodíctica y singular. Por ello, la movilidad se mostró como movilidades docentes.

## Hacia una propuesta de movilidad en el Estado de México

Cuando escribimos estas líneas, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONES, 2024), acaba de llegar al buzón electrónico. Los numerales 2.4, 2.4.3 y 2.4.6 refieren a la movilidad y a la internacionalización solidaria “para avanzar hacia la integración del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) que favorezca la movilidad de los grupos de estudiantes y académicos y el establecimiento de redes, alianzas y proyectos conjuntos a nivel regional” (p. 11).

A partir de la experiencia desarrollada en la tesis, esbozo la propuesta de un *Foro de Recuperación de Experiencias de Movilidad en Educación Superior Estatal (FREMESE)*.

La experiencia de las experiencias de los informantes expuestas en este documento indica que un Foro con impacto se debe sustentar en criterios administrativos y académicos. La combinación de experiencia escolar y extraescolar nos vincula más con querer hacer, ya no en solitario, ni allá, en el país anfitrión, sino aquí al regreso. Casos como el de Aurora quien quiso hacer un proyecto de reciclado a su regreso y no pudo. Aunque el municipio ordenó la separación de basura, en el tramo operativo, los responsables de la recolección no respetaron la separación. De allí que el proyecto no funcionara. Una forma en que ideas como la de Aurora podrían funcionar es incorporar a los docentes que regresan de movilidad en el seguimiento a la implementación de sus propuestas, junto con las autoridades.

Héctor, Arturo y Jocelyn coincidieron en que el seguimiento es vital, cuando un docente regresa de la movilidad. El FREMESE puede ser la instancia que organice el seguimiento. Asimismo, puede iniciar el semillero de ideas para replantear qué quiere la comunidad escolar. Hacer con la comunidad, ejecutar, documentar y sistematizar el tipo de educación que se necesita.

Una idea que suma al seguimiento es la de innovación. La maestra Jocelyn habló de lo que traen sus alumnas a su regreso de otro país. Eso lo denominamos innovación concreta. Esto no significa crear algo nuevo desde cero. Puede ser diseñar otro currículo escolar con una mirada alternativa. El acercamiento con un nuevo currículum donde un colegiado se comunica para trabajar por su propio crecimiento en su escuela. Esto ayuda a repensar las escuelas; recordar lo que ya se ha hecho bien comunitariamente y ha funcionado.

El seguimiento puede organizarse desde el FREMESE, como Foro<sup>26</sup> naciente que recupere las experiencias existentes. De ellas se puede compilar una memoria y difundirla. Así, se forma un comité estatal para dar seguimiento a la movilidad permanentemente. Aunque de aquí se pueden conformar más programas, redireccionar los que ya existen, y se quedaron en pausa, permite recuperar sin retroceder o repetir lo ya hecho.

El FREMESE está respaldado por la normatividad vigente. El PRONAES ya contempla la movilidad solidaria. Por ende, el FREMESE puede reunir a los docentes que han vivido experiencias para repensar alternativas de utilidad de la movilidad pasada, en el presente y futuro de la Educación Superior, en nuestro Estado. El FREMESE se puede evaluar a lo largo de su desarrollo. Con el FREMESE se abriga el ímpetu docente que se movilizó por mucho tiempo. Se puede iniciar una red permanente de seguimiento a la actualización y profesionalización sustentada en su movilidad nacional o internacional.

En suma, los resultados de la investigación arrojaron diez propuestas que pueden abordarse en un Foro de movilidad que denominamos FREMESE. En él se puede relanzar la movilidad con base en lo vivido por muchos docentes del Estado de México. El impacto puede ser hipotéticamente, la innovación a nuestras escuelas y comunidades para educar con mayor precisión.

El FREMESE puede ayudar a muchas cosas. A continuación, únicamente mencionamos algunas. Repensar: 1) los perfiles de candidaturas a movilidad; 2) la rendición de cuentas; antes de la figura docente como centro de la movilidad; 4) la documentación de la experiencia como fase inmediata al rediseño de un plan de movilidad; 5) la inversión de recursos desde una instancia permanente que no desaparezca en un sexenio; 6) la renovación del compromiso docente a largo plazo mediante el vínculo entre lo que aprendió en su profesionalización y lo que propone a su regreso de movilidad; 7) la difusión mediante artículos; 8) lo que emerge del FREMESE para su consideración y pertinencia en su implementación.

A fin de cuentas, lo valioso es el docente autoimpulsado a participar en movilidad y generador de nuevas formas de vivir su docencia como agente movilizador: de nuevas miradas didácticas, técnicas, estrategias, gestiones, escuelas y ciudades. Así, la documentación de los resultados de movilidad debe darse asumiendo

que toda conciencia es conciencia de algo. En este caso, mediante la recuperación fenomenológica de la experiencia del docente movilizado.

## Conclusiones

En esta sección final presentamos los hallazgos de la investigación, se dimensionan y relacionan con momentos específicos mencionados en los resultados. Posteriormente, retomamos los propósitos de la investigación, el enunciado declarativo y los supuestos para valorar su alcance y limitaciones. Al final, utilizamos la tipificación schütziana y su acervo de conocimiento a mano para mostrar un último grupo de experiencias típicas y atípicas de la movilidad docente.

La movilidad es un crisol de formación. La formación es arcoíris de saberes. Los saberes conducen la semilla de la transformación de una persona. La movilidad fusionó las experiencias que obtuvimos de los informantes. Esas experiencias tuvieron significaciones múltiples. No bastó con recuperar lo que los informantes dijeron. Cada idea que expresaron fue un indicio de significaciones para su vida actual. No obstante, se encuentran en la dialéctica del pasado-presente y se evocan mediante el recorrido narrativo.

El recorrido por la experiencia de movilidad desde la política sexenal mostró un apoyo cada vez mayor a los programas de estancias para la actualización docente en el extranjero. El maestro Paco lo sintetiza nítidamente cuando menciona en su entrevista que en el sexenio de Arturo Montiel los permisos para salir sólo los otorgaba la Secretaría de Educación del Estado de México con el vistobueno del gobernador. En el sexenio de Peña Nieto hubo mayor apertura para otorgar permisos a fin de capacitarse en el extranjero. Más adelante, la apertura fue total, con incluso apoyos vastos ala comunidad escolar durante el sexenio de Eruviel Ávila. No obstante, la apertura se limitó severamente durante el gobierno de Del Mazo. El sexenio actual está manteniendo los programas federales existentes por décadas para cumplir con los convenios vigentes, pero no ha mostrado una inclinación especial por la movilidad docente para profesionalizar capital humano a nivel internacional (Paco, comunicación personal, 2022).

Este resumen clarifica la decisión gubernamental de enfatizar la movilidad conforme a sus planes de gobierno. Siempre ha sido así. La decisión de estudiar un fenómeno que pasó de prioritario a invisible permite reflexionar sobre su devenir. Definitivamente, la política educativa centrada en el aprendizaje del idioma inglés promovió desde hace cuatro sexenios capacitación más fuerte para maestros de inglés. La finalidad era contar con docentes altamente calificados para enseñar este idioma. No quedarnos como nación a la saga en capacidad comunicativa en una segunda lengua.

Esa política nacional se acentuó en el Estado de México y las autoridades de cada sexenio desde Arturo Montiel, hasta Alfredo del Mazo tomaron decisiones que impulsaron o limitaron la movilidad docente. En este horizonte de posiciones políticas que dependieron de programas de gobierno estatal, en concordancia con lo federal, la movilidad era una vía para contar con docentes de inglés que dominaran su objeto de enseñanza y su didáctica.

En este contexto las expresiones de docentes que desde 1988 salieron como en el caso del maestro Héctor remiten a una carga simbólica de identidad docente. El docente inquieto y aventurero que desea salir porque sabe que va a mejorar su inglés (como en el caso de Epigmenio, Jocelyn, Héctor, Steve o Alexandra), va a estar en un contexto real de habla inglesa y va a aprender a decir las cosas, anotar, descifrar significados y vivir como vive un sector de la población en un país de habla inglesa. Esto permite regresar a su aula y contar a sus alumnos anécdotas basadas en la vivencia. Todos los docentes entrevistados de una o de otra forma hablaron de su proceso de avance en el dominio de su competencia comunicativa del idioma inglés.

El perfil propio del maestro Héctor es una muestra de una base compartida por los docentes entrevistados para este estudio. Todos son docentes inquietos, aventureros y ávidos de conocer otros lugares para enriquecer su bagaje pedagógico. Sus experiencias fueron muy disímiles porque la singularidad de las vivencias es precisamente lo enriquecedor de haberla realizado. El pasaje de Alexandra es solo una muestra descriptiva de su progreso discursivo en inglés, al estar en un país de habla inglesa. Ella se detiene mientras recuerda cómo no entendía cosas elementales de la vida diaria, pero su urgencia por comprender la lanzó a poner toda la atención y convivir para aprender. A eso nos referimos con los adjetivos inquieto y aventurero. Esas dos palabras caracterizan a los viajeros que decidieron estar en una comunidad muy ajena a la propia.

Asimismo, hubo docentes que vivieron su movilidad enfocados en su familia y lecciones. Paco, Karen, Jocelyn o Alexandra tenían más preocupación por su familia, cumplir con sus clases, tomar más clases y regresar. Esto nos da un tipo de docente centrado en su objetivo académico de profesionalización y familia. Hubo otros docentes que manifestaron maravillarse desde su preparación, como Karen, Steve o Epigmenio. Ellos recordaban su nerviosismo e incertidumbre por no saber qué llevar o con qué se iban a encontrar, pero estaban abiertos a la expectativa que el nuevo mundo les mostraría. Todos los docentes fueron agentes movilizantes de los contenidos que el proceso de movilidad les iba otorgando conforme avanzaba su ciclo de internacionalización. No establecemos que ser movilizad por la institución de adscripción inhiba la agencia o el dinamismo docente. Contrariamente, todos fueron canalizados institucionalmente y fueron movilizantes por su propia proactividad para aprehender lo mejor de la experiencia integralmente. Las descripciones de los docentes están cargadas de significaciones que otorgaron a

sus actos. Entre ellas, la confianza, la madurez, la formación, el temor, la esperanza y las ganas de cambiar.

En general, cada docente puso la mirada en un interés que le afectó. Pensando en los informantes, podemos construir varios grupos de categorías, que ya se han tocado en capítulos antecedentes. Puede ser por sus biografías académicas, escuelas de adscripción, lugares de estancia, énfasis de sus declaraciones y hasta reacciones ante nuestras preguntas. En cuanto biografías, lo más sencillo es agrupar a los docentes en normalistas y universitarios por estudios de licenciatura. Pero eso no dice mucho. Sólo que crecieron académicamente más independientes unos que otros. Por nivel educativo, todos tienen maestría y cuatro docentes cuentan con estudios de doctorado. Esto lleva a tener un perfil altamente motivado por su preparación académica. Todos ellos son docentes a quienes les importa su preparación continua. Todos ellos saben por lo menos dos idiomas. De otra forma no hubiesen sido candidatos a programas en el extranjero. Todos ellos son personas en quienes se depositó confianza desde las autoridades para que fueran embajadores educativos, en otros países. Todos ellos aprendieron algo que implementaron en su aula a su regreso. Su biografía académica es de excelencia. Esta es una de las razones por las que muchos docentes no se van a otro país. Las exigencias son fuertes.

Esto no significa que la apertura a que más docentes puedan salir no incorpore a docentes con un perfil educativo más modesto. Cuando se abrieron más oportunidades de salir en el sexenio gubernamental 2011-2017, la oferta de cursos en el extranjero fue vasta. Maestros como Epigmenio, Arturo, Paco concuerdan en que más maestros pudieron salir. Paco menciona que más de 200 docentes salieron a capacitarse (Paco, comunicación personal, 2022). No obstante, mayor oferta no significó mayor calidad en la preparación docente. Mayor oferta, a su vez, permitió que mucha gente que no tenía el menor interés por prepararse saliera por salir. Eso lo comenta cabalmente el maestro Epigmenio. En contraparte, el maestro asevera que para él todos los que salieron fueron un ejemplo de que el docente regresa con otra visión al salir (Comunicación personal, 2022). Así, estamos ante vivencias discordantes en torno al perfil del candidato, el cual puede ser cuestionable o no, debido a que a fin de cuentas la experiencia redundó, de una u otra forma, en las acciones del maestro a su regreso. En fin, la biografía académica y los intereses impactan todo el ciclo de internacionalización de manera decisiva. No basta con confiar en el docente, el mecanismo de elección debe asegurar que el objetivo primordial se cumpla.

En cuanto a objetivos, los informantes estuvieron de acuerdo en que hay muchas formas de salir. Una persona puede tomar la decisión de salir con su iglesia a otro estado o país. Es más, una persona puede ir a otro país con su propio recurso, tomar un curso, ir a una conferencia y conocer el lugar durante un tiempo prolongado. La variable del recurso para salir, el uso de recurso público impone una

obligación que se interpreta de maneras insospechadas. El maestro Héctor siempre fue enfático en su discurso cuando señalaba a pregunta expresa sobre el “turismo pedagógico” (Héctor, comunicación personal, 2023), que él aconsejaba siempre cumplir y así lo hizo en sus estancias académicas, y después aprovechar para divertirse. En suma, primero el trabajo y después la diversión.

La mayoría de los informantes, manifestaron conocer de cerca un caso, por lo menos, de falta de ética en el manejo de los tiempos de obligación académica en el extranjero. Sólo tres docentes aseguraron no conocer casos de turismo pedagógico. Este tema causa polémica. No es fácil decir que fui a otro país y no cumplí con mi obligación laboral de actualización. Todos los informantes explicaron sus actividades en los otros países sin titubeos o pausas notorias. Esto, indica un recuerdo fijo en la persona de cómo vivió su capacitación en movilidad. Permite enunciar una propuesta hecha por el maestro Epigmenio; incluso Arturo lo comentó: el perfil de las candidaturas debe mejorarse. Esto significa dejar de lado candidaturas que no cumplan con los requisitos al cien por ciento.

Agrupar a los informantes por escuelas de adscripción me remite al impacto en sus alumnos. Su alta preparación expresada en el tipo de curso en que participaron, lo que extrajeron de él, como en el caso de los participantes en el Método Rassias, que fueron Steve, Karen, Alexandra y Jocelyn es evidente su satisfacción con el reto que se les encomendó. La dialéctica de lo movilizado y movilizante se sintetizó en agencia permanente de su actuar docente. Este grupo de docentes concordaron en que su curso en Hanover fue de calidad, dinámico, demandante, de muchos aprendizajes y que los dejaba exhaustos. Este curso fue de quince días, en Dartmouth College, Vermont, cerca de un bosque en un poblado pequeño. Los docentes estuvieron en un tipo de retiro pedagógico. Su experiencia fue de centrarse en su dominio del idioma, porque siempre tenían que hablar en inglés y preparar actividades con base en el modelo que les enseñaban día tras día. El resultado fue el dominio de un conjunto de técnicas de enseñanza que ahora aplican en sus clases de inglés con grupos grandes. Ellos aseguran que funciona y que se obtienen resultados de avance concreto con estudiantes de secundaria, primaria e inclusive con alumnos de licenciatura en las escuelas normales. Los logros de este curso se revelan como de cambio en la actitud docente de los participantes. La filosofía de enseñar de “corazón a corazón” (Rassias, 2008), la hicieron suya. El preocuparse porque el estudiante aprenda y que sea el protagonista de las actividades en el aula, durante el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, les permite hablar con autoridad sobre el tema.

Todos ellos tuvieron ejemplos fehacientes de sus logros después de este curso y todos ellos recomiendan tomar este curso. Incluso, quienes dirigen tesis de docentes en formación cuentan con varias generaciones de normalistas que aprendieron, aplicaron y reflexionaron sobre el Método Rassias para su disertación de licenciatura. Las tesis están sobre todo en la Escuela Normal Superior del Estado de

México. Un dato adicional es que la actitud de estos docentes hacia su propia labor cambió y ahora tratan de llevar la filosofía en sus actividades, aunque no sean estrictamente de enseñanza.

De esta forma, la investigación construyó el objeto de la movilidad. Desde el título, la decisión de dejar movilidad sin el adjetivo académica fue controversial. Históricamente, la movilidad se analiza desde su contexto escolar, por lo tanto, es académica. No hay otro contexto de partida, ni de retorno. Si el participante es un docente, lo rigen las reglas previstas para maestros en el Estado de México y a nivel federal. Por eso, si el maestro participa en un programa de estancias en el extranjero, su movilidad es académica. El docente está inmerso en una normativa institucional clara.

No obstante, para este documento, la palabra movilidad la enfocamos a la subjetividad docente. El punto de partida y llegada fue el docente. La persona que decide movilizarse. Si bien la movilidad nunca estará fuera de la normatividad vigente para docentes en servicio, el maestro tiene la libertad subjetiva de dimensionar la movilidad. La normativa no le restringe el grado de apropiación de la acción social movilidad. Él es quien entra en contacto con otros mundos. Él es quien construye su experiencia de movilidad. Reitero, esta movilidad surge de los convenios, acuerdos, reglas de operación y leyes vigentes para efectuarse. Pero en este trabajo reconocimos el valor central de las acciones docentes en la autoconstrucción de su programa de movilidad. A esto lo denominamos: autopoiesis de la movilidad docente.

Por un lado, todos los requisitos administrativos para participar están claramente estipulados en las Reglas de operación de los programas de movilidad. Pero, la otra cara es que el docente edifica su propia experiencia dentro y fuera del aula. La movilidad no es estrictamente académica; es una palabra que se ha usado como estrategia, operatividad, canalización, o medio de implementación de la internacionalización. En este trabajo la movilidad se fue descubriendo a sí misma mediante el lenguaje que la configuraba desde la experiencia docente. Igualmente, mediante los actos de los docentes: su pensamiento sobre ella para clarificar su significado, sus vías de acceso y su impacto en la maestra o maestro que vivió en otro país; estudió en otra escuela, conoció a otras personas, se rió, lloró, jugó, hizo de todo como es su cotidianidad, dentro de los límites compartidos por medio de unas entrevistas e historias de vida. Así, esa dimensionalidad es la que carga de valores a las movilidades que vivieron los quince docentes de esta investigación.

En un primer ejercicio de ordenamiento de las vivencias, nos enfocamos a aquellas que nuestra percepción enfatizaba como descripciones con acento en una dimensión normativa o más apegada a las reglas institucionales; a una dimensión pedagógica por su contenido escolar de interacción con actores escolares o cualquier idea relacionada con el crecimiento de la persona por razones educativas.

Otra dimensión fue la propositiva. El modelo en que apoyé esta primera idea me resultó insuficiente cuando releímos las transcripciones de las entrevistas. La palabra dimensión ayudaba mucho a mostrar libertad de manejo en la palabra que caracterizaba esa dimensión. Pero la palabra elegida como normatividad o teórico-metodológica delimitaba pobremente el contenido de las descripciones. De hecho, al final del trabajo integramos las propuestas de los informantes en una dimensión denominada: *voces propositivas*. Esta dimensión fue más apropiada y coherente que la teórico-metodológica. Este cambio apareció porque cada vez que revisábamos el material reubicábamos un elemento de la dimensión teórico-metodológica. Así, quedaron cuatro dimensiones: 1) nomológica; 2) pedagógica; 3) cultural y 4) propositiva.

Las descripciones fueron el corazón de esta investigación porque alimentaron la documentación de las experiencias. El capítulo 4 muestra una sección donde lo único que expusimos fueron las palabras de los informantes tal cual las dijeron. Solo las presentamos con una puntuación que permitiera su mejor entendimiento para el lector, en cuanto a coherencia, eliminación de repeticiones y cohesión de los enunciados. Deliberadamente, mantuvimos esas descripciones porque son la voz de los informantes por más de dos horas en promedio de intercambio de sus vivencias. Su organización permitió valorar el contenido evocativo de sus singularidades.

Si bien no todas tienen la misma longitud, ni la misma fuerza, al releerlas percibimos asuntos que entrelazan dimensiones. Por ejemplo, cuando la maestra Jocelyn habla de que ella estuvo en una escuela en el extranjero donde no solo leen la obra de Paulo Freire, sino que lo viven en sus aulas, nos encontramos ante una dimensión histórica, por el legado de ese autor; otra educativa; formativa, política, con una postura crítica de la pedagogía y una metodología implícita en la obra de Paulo Freire. Esto sin contar el impacto en la otredad. Al relatar esta experiencia con énfasis en “vivir”, lleva a una de las máximas de la fenomenología de Husserl (1996), que es el mundo-vida y el reconducir las ciencias hacia el bienestar de la vida humana. Esto es, con una finalidad de valorar la vida como un derecho. Esto lo relacionamos con el constructor de “acto ético” de Mikhail Bakhtin. En las palabras de Jocelyn está inmerso un acto de ética al fomentar labor educativa que influya en el aprendizaje a partir de ser ejemplo de vida.

De esta forma, en el capítulo 5 las descripciones pasaron a ser parte de un análisis con principios fenomenológicos, principios sociológicos de Alfred Schütz, Pierre Bourdieu y del análisis del relato de Luz Aurora Pimentel, junto con el discurso dialógico y polifónico de Mikhail Bakhtin. En él, ya no presentamos un catálogo de descripciones, sino un entramado discursivo desde el espacio como referente para mostrar una forma de analizar las vivencias de los docentes. Por su parte, los trece pasos de Bourdieu no son una receta que seguimos, sino otro referente para pensar la redacción de la interpretación de ese capítulo.

Una de las conclusiones más significativas es ver la movilidad como un acto ético. Esto significó que los docentes narraron y reflexionaron subjetivamente desde su verdad vivida. Sus palabras denotaron un compromiso con su misión de formar mexicanos. Otra conclusión se refiere a la movilidad cognitiva. Todos los docentes hilaron discursos coherentes y cohesionados. La postura crítica de todos los informantes denotó reflexividad en sus discursos. Más aún, su pensamiento crítico implicó argumentar y no solo posicionarse desde una actitud natural, que despliegue únicamente lo aparente. Esto otorgó un valor humano a lo estrictamente cognitivo. Así, la movilidad fue fructífera para todos ellos. De diversas maneras describieron lo que hicieron al regresar de sus programas de movilidad.

Unas veces con mayor énfasis, otras con menor, pero para todos ellos, su movilidad permanece vigente en sus actividades docentes. La movilidad significó crecimiento personal, familiar y laboral. Las relaciones con sus alumnos, colegas, padres de familia en la escuela y sus propios esposos, hijos, entre otros familiares, integró en su cotidianidad aprendizajes de su movilidad. Otro punto conclusivo fue re-teorizar la movilidad desde las entrevistas para recrear su significado. Ya no podemos hablar de la movilidad solo desde los autores clásicos, sino desde la fuerza heurística expresada por los quince docentes participantes. El siguiente punto es que la fenomenología como teoría y método sensibilizó nuestra actitud hacia el objeto de estudio, que en realidad son personas, compañeros que generosamente compartieron sus ideas, posicionamientos, críticas, y sentimientos sobre el fenómeno de la movilidad.

Otra conclusión es que sus propuestas posicionan un posible relanzamiento de la movilidad en el Estado de México y así, repensar la movilidad. Esta reflexión la motivó el valor de la palabra producto de la subjetividad. La recreación de un mundo de la movilidad desde la experiencia vivida como lo sugiere Husserl y otros fenomenólogos, nos asistió para reencontrar lo que significó la movilidad; así como las atribuciones que los informantes le otorgaron.

En cuanto al apartado final de este trabajo, las dos propuestas que integramos son un acercamiento que podrá ser valorado por autoridades correspondientes, en su momento y reorientado, en formato y contenido; si es el caso para que se pueda considerar viable.

Lo que permaneció fue el recuerdo, por lo tanto, esos recuerdos fueron conciencia de algo. Eso significó abrir relaciones entre los informantes y su mundo-vida en movilidad. Por lo expuesto anteriormente, el propósito se logró porque nos aproximamos a la experiencia de cada uno de ellos, mediante preguntas detonadoras de aquello que ya traían en su memoria. Ese contenido es la noesis en relación con la noema. En otras palabras, es la unión de lo trascendental, donde sujeto y objeto se encuentran. La fenomenología trascendental vincula al sujeto que piensa o al ego cogito con lo pensado o que apareció fuera de él. Esto es hay

una relación entre *ego cogito* y *cogitatum* o la imagen del pensamiento a partir de lo pensado. Así, lo que hay en la conciencia de una persona se derivó de su vivencia previa o sedimento en el acervo de conocimiento a la mano. Cuando una persona ve un billete de veinte pesos por primera vez, no necesita verlo quinientas veces para saber que es un billete de esa denominación. Esa esencia del billete le permite construir inmanencia de la realidad vivida. Por lo tanto, el sujeto va recordando a partir de lo que esencialmente permaneció en su conciencia, memoria o recuerdo.

Toda esta convención semántica fenomenológica se pone en juego cuando se le pregunta a un docente sobre su preparación, sus vivencias durante su estancia o su reflexión sobre su regreso de un programa de movilidad. Esto significa aristotélicamente que la fenomenología de Husserl permite mirar cuidadosamente para tener una primera imagen de una experiencia, pensar sobre ella y reflexionar sobre la misma para no permanecer en la actitud natural de la creencia, sobre los acontecimientos narrados por una persona.

Esa estructura tiene un andamiaje cognitivo, metacognitivo, afectivo, axiológico, histórico, ontológico, pedagógico, normativo, cultural, y trascendental. La clasificación de las descripciones en nomológicas, pedagógicas, culturales y teórico-metódicas fue un aporte de ordenamiento de la experiencia docente. Fue insuficiente para mostrar la aparición del fenómeno mediante diversos objetos seleccionados por los informantes en sus narraciones. Pero fueron suficientes para evocar, provocar y convocar recuerdos singulares de la movilidad docente, integralmente. Así, los propósitos fueron superados al fusionarse con el lenguaje fenomenológico.

Allí está la fenomenología: en construir conocimiento a partir de la experiencia. En retomar lo que ya sabíamos sobre la movilidad. En construir una perspectiva de movilidad fresca con los datos empíricos de los informantes. Ahora sabemos que la movilidad tiene cualidades típicas y atípicas.

La tipicidad se caracteriza por el acervo de conocimiento a la mano. Ésta se refiere a “sedimentaciones de experiencias previas, en ocasiones significativas temática o interpretativamente.” (Schütz, 2011, p. 124)

Tabla 3. Tipicidades relativas a movilidad docente.

Típico	Atípico
La normatividad	
La convocatoria	
El deseo de salir	
Lo que está dentro y fuera de la persona	
y su circunstancia	Independencia- Jocelyn Salir- Jocelyn
La cotidianidad	Vivir junto a la pobreza crea conciencia- Paulina
La rutina escolar	Sentimientos encontrados- Paulina
La búsqueda de lo nuevo	Dejarse impactar por la experiencia- Alma Comparar
La expectativa	y competir- Eliana
Las quejas	Aprehender la nueva realidad- Alexandra Un asunto
Las fascinaciones	normativo amplio- Isidro
Los contrastes	Choques culturales y engalanar la vida- Epigmenio
Las comparaciones	Aprender para actuar- Rubén
Miles de singularidades	Asunto primordialmente normativo- Paco Reflexio-
Sentimientos encontrados	nar cumplir y aprovechar- Héctor Dejar que te im-
Mejorar manejo del inglés	pacte la experiencia- Karen Dominar segunda lengua
Mejorar didáctica	socialmente- Steve Amistarse o no- Helena
Comprender	Retos culturales- Ilay Oportunidades de cambiar-
La comida	Aurora
El volar	Ser más empática- Paulina
Regresar y no poder hacer mucho	
Contexto mexicano abruma	
Aplicar lo aprendido en el extranjero	
en el país de origen	

Fuente: elaboración propia.

El cuadro muestra en qué pusieron atención los docentes que viajaron. Cada uno enfocó muchas cosas en la entrevista, pero se eligió lo que aparece en la columna de atípico para denotar en dónde está uno de los mayores énfasis desde su consideración. Como es evidente no hay más que una recurrencia: la normatividad en Paco y en Isidro. Sus entrevistas fueron muy descriptivas en relación con su conocimiento de las reglas de operación vigentes. Ambos dominan los documentos oficiales sobre movilidad. Ambos saben que para actuar hay que navegar los sinuosos ríos de la burocracia. En cuanto a recurrencias de confrontación los casos de Ilay con la burocracia universitaria mexicana es un ejemplo de lo mal que está el manejo administrativo. El caso de Paulina con el salón de clases que la encerró en el aula. Y la situación lastimosa por al que pasó Helena cuando sus conocidos querían ponerla en peligro en Dominicana son solo algunos ejemplos de la condición humana en juego. Los contextos ajenos ponen a prueba a los recién llegados. Por su parte, en cuanto a lo típico sólo señalamos que la movilidad normativa recuperó lugares comunes. Esto se puede ver en el cuadro anterior.

Si bien ya están señalados los rasgos singulares de la experiencia, ahora veremos algunas apodicticidades al estilo husserliano sobre lo sucedido a todos los

informantes. Todos pasaron por una luna de miel. Se nota en su discurso de diferentes formas. Todos pasaron por al menos un momento de soledad. Todos tuvieron en mayor o menor grado gozo, alegría y tristeza, desazón o incomodidad. García-Baró apunta lo siguiente en relación con la clasificación de los fenómenos:

La fenomenología pone todo el cuidado del mundo en distinguir los matices de cada ámbito fenoménico, que son correlativos a los modos esencialmente distintos en que el yo vive la vida. Pues para poder siquiera creer un instante que estamos haciéndole justicia a la vida y que realmente estamos procediendo a describir su variedad en la conciencia originaria, lo primero imprescindible es diferenciar los fenómenos en, por ejemplo y por lo menos: fines, medios, cosas a evitar; bienes, cosas importantes y cosas que se estiman cargadas de disvalor (males); y, por fin, efectivamente, meras cosas con las que simplemente contamos, sin que nos hayan nunca atraído lo más mínimo como importantes y deseables, ni nunca nos hayan repugnado o inspirado alguna forma de temor. Ni ésta ni ninguna otra clasificación fenomenológica pretenden agotar las cosas mismas, si no, sobre todo, abrir nuevas preguntas. Pero, en definitiva, es útil recordar que la vida se vive, cuando menos, en estos tres modos de la práctica, la estimación y la mera representación. En la vida práctica, el mundo se compone de proyectos a mayor o menor plazo; en la vida estimativa, de bienes y males; en la vida representativa, de cosas reales o meramente ilusorias, y de posibilidades y probabilidades. Hay que entender con esta amplitud las palabras fenómeno y vida. (1997, p. 18)

La clasificación que retoma García-Baró es útil para clarificar por dónde se pueden ordenar los fenómenos. Sin ánimo determinista, la clasificación en tres modos aplica para el caso de los quince docentes. Lo práctico en cuanto a proyectos a mayor o menor plazo conlleva las decisiones por intereses para vivir la vida. Vida práctica es todo lo que les sucedió a los informantes y que relataron desde su memoria. Los más de cien pasajes despliegan hechos, circunstancias o situaciones de la vida práctica. Por eso los intitulamos con una frase que evocara su idea principal. De allí otro criterio, el de proyectos a mayor o menor plazo, no incumbe plenamente a los pasajes. Aunque todo que hacer puede ser parte de una finalidad los proyectos o propósitos de movilizarse siempre tendrán una teleología a escala mayor o menor. No es solo la duración, sino su aplicación. La vida estimativa, donde convergen bien y mal se proyecta sobre todo en lo que se estima positivo. Es raro, aunque no imposible, que los informantes hablen de lo mal que les fue. Descripciones largas de experiencias negativas escuché de doce entrevistados. Solo Karen, Héctor y Alexandra no describieron circunstancias negativas. Por lo que predominan las circunstancias estimadas positivas.

En una breve, mas no conclusiva lista hemos ordenado quince enunciados; uno para cada docente, donde sintetizamos lo que significó la movilidad para cada uno de ellos. A partir de allí, se puede utilizar la representatividad de la vida o de la ilusión para ampliar lo que les sucedió. Por su parte, lo que García-Baró coloca como posibilidades o probabilidades en el mundo-vida para la movilidad sigue siendo parte del enigma de la subjetividad. La persona otorgó posibilidades de ser a sus experiencias que remitió sobre todo a su labor docente, como padre o madre de familia, o como miembro; pero siempre como miembro de una comunidad. A eso adjudicamos un valor primordial de las experiencias. Todos ellos siempre usaron su conocimiento aprendido, nuevo, para ayudar a otros. Unas veces más otras menos, pero la construcción de comunidad la hacen los mismos docentes con sus alumnos y colegas. La movilidad fue un *inspirational trigger*, un detonante de inspiración para llegar más profundamente, si se quiere, esencialmente a los nuevos docentes o a los alumnos para que ellos gozaran de clases que valieran la pena, que estuvieran aprendiendo y no dejaran la escuela: por el contrario, que permanecieran y hasta desearan ser docentes.

La sedimentación hace que una persona se comporte con ciertos rasgos cuando está en otro contexto. Si le tiene temor. Cuando se aparece alguna sorpresa como una abeja resplandece su temor. Por eso, la sedimentación es cronotópica: el tiempo y el espacio se relacionan con ella. La idea previa o tema que la persona ya posee, y no se va a alejar de ella, la hace actuar de cierta forma respecto a lo que le vaya sucediendo. Sus creencias o ideología la harán actuar conforme a su conocimiento sedimentado; que ya estaba allí. Para la maestra Alma tener una creencia es una idea compartida, que incluso da por hecho. Lo típico para ella es saber que la gente se mueve a los templos por sus creencias, mas no ella. Lo atípico es que ella participó en una ceremonia religiosa en otro país y le fue significativa. Para Epigmenio lo sedimentado fue la música. En el caso de Steve fue el deporte. Para Alexandra fue las relaciones interpersonales. Y así sucesivamente, mostré lo que se sedimentó en cada docente. No obstante, en todos los casos el sedimento era formativo. Solo en el caso de Eliana no estaba relacionado con la enseñanza de inglés. Pero todos los docentes tenían una latencia de conocimiento pedagógico que emergió, como en la experiencia de Eliana, cuando discutía con los maestros y alumnos de una institución pedagógica cubana.

En el caso del inglés, este idioma se lleva como sedimento que el docente desea que aflore. Inclusive puedo hablar de plateau o fosilización del lenguaje en los maestros que iban a otros países con el ánimo de mejorar su nivel de dominio de esta lengua. El plateau es más que un sedimento. Se refiere a un estancamiento en el desarrollo del desempeño en la competencia comunicativa en un idioma. Al llevar ya un nivel latente los profesores Alma, Alexandra, Rubén, Epigmenio, Paco, Jocelyn, Héctor y Aurora, estuvieron en el contexto que detonó su posesión habitual de conocimiento del inglés. Ergo, la sedimentación motivó el conocimiento que ya

tenían. Allí estaba y se requería un detonante para que emergiera. Los dispositivos que lo detonaron fueron contextuales. El discurso fue uno de ellos. Tanto en todo su trayecto de movilidad como cuando les entrevistamos, el sedimento emanó de la interacción verbal sobre las situaciones que no habían dicho hace tiempo. Por lo tanto, lo sedimentado es lo innato y lo aprendido. Es ambos. No obstante, su rasgo primordial es el estar en la conciencia de la persona como basamento. De ahí que un docente difícilmente parte de experiencia cero sobre algún asunto.

Otro punto de partida fueron los supuestos. El relativo a que la movilidad en esencia es el encuentro con otros. Encontrarse, como menciona Heidegger está vinculado al *Dasein*, al estar allí, en un estado de ánimo en lo conocido o en lo cotidiano. Todos los informantes compartieron su estar allí, desde su cotidianidad en comunidad. De una o de otra forma mencionaron el encuentro con otras personas. Nunca estuvieron solos. Y cuando lo estuvieron también lo compartieron, el solipsismo los templó, así como otras experiencias. Otro supuesto fue que la movilidad no solo es académica en la formación significativa del docente, por las experiencias que le construyen. Definitivamente, la constitución de la experiencia de movilidad pasa por el espacio exterior a la escuela, al salón de clases, es decir, a la institución y normatividad educativa. Sin dejar de lado, que la movilidad para maestros siempre estará regida por la norma, aunque no la financie el estado, implica que se vive en ella, más que solo se aprender de ella. Por eso, este supuesto cobra relevancia para futuros estudios sobre movilidad docente que vayan más allá de lo académico, sin dejarlo de lado como horizonte. El tercer supuesto, está entrelazado a los dos anteriores. La movilidad docente interpela a la transformación educativa. Todos los informantes transformaron algo desde su partida y hasta su regreso. El simple comentario del maestro Paco en relación con el consejo que recibió sobre la comida chatarra antes de irse, ya le hizo transformar su visión o ideología en relación a la comida con la que se iba a enfrentar. Incluso, reflexionando más allá del simple comentario, si recordamos -invitamos al lector a hacerlo- cómo es la comida que se vende en las escuelas mexicanas, no podemos más que asegurar que nuestra educación está en un déficit alimentario. Como maestros transformamos desde que vemos las mismas situaciones, pero con pensamientos transformados y transformadores. La fenomenología invita a ver lo que se ve, pero desde el resplandor de sus posibilidades de ser diferente. Todos los informantes describieron momentos brillantes de transformación, aunque no utilicen esa palabra. Es evidente en su discurso, a la distancia de su movilidad, la forma en que fueron trastocados por su experiencia.



## **Referencias**

- Alcántara, A., y Trejo, A. (2023). *Movilidad y migraciones en contextos actuales de la educación superior*. IISUE-UNAM.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI editores.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bakhtin, M. (1986a). *La cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. (1986b). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. (1993). ¿Qué es el lenguaje?. En A. Silvestri, y G. Blanck, (eds.). *Bakhtin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 7-41). Anthropos.
- Bakhtin, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. Borradores y otros escritos*. Anthropos.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *En Acta Poética*. 27(1), 97-114.
- Bruss, N., y Macedo, D. (1985). Toward a pedagogy of the question: conversations with Paulo Freire. *Journal of Education*, 167(2), 7-21.
- Bygate, M. (2000). *Speaking*. Oxford University Press.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calvete, Branda, S., y Sempé, M. (2023). Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. *Revista argentina de investigación narrativa*, 3(5), 7-24.
- Contreras, J., y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), pp. 1-25.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. [CIEES]. (2008). *Manual para la autoevaluación*. CIEES.
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual matters.
- Churchill, S. (2022). *Essentials of Existential Phenomenological Research*. American Psychological Association.

- Diario Oficial de la Federación. (2018, 03 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica que se indican. <https://n9.cl/egj5f>
- Dörfler, V., y Stierand, M. (2020). "Bracketing: a phenomenological theory applied through transpersonal reflexivity". *Journal of Organizational Change Management*, 34(4). <https://doi.org/10.1108/JOCM-12-2019-0393>
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la poiesis*. CLACSO.
- El poder del consumidor. (2023, 22 de agosto). De continuar invasión de chatarra en las escuelas 1 de cada 2 niños desarrollará diabetes. <https://n9.cl/ypnto>
- Embree, L. (2011). *The Theory of Social Action*. Springer.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4). pp. 1-33.
- Forbes. (2017, 28 de junio). Viajan al año 16,700 mexicanos para estudiar en el extranjero. <https://www.forbes.com.mx/viajan-al-ano-16700-mexicanos-estudiar-extranjero/>
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del Mal*. Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Baró, M. (1997). *Husserl (1857-1938)*. Ediciones del Orto.
- García-Baró, M. (1999). *Vida y mundo. La práctica de la fenomenología*. Editorial Trotta.
- García, F. (2015). *Investigación documental. Leer, pensar y hablar respecto de un tema definido para escribir bien y con provecho*. Limusa.
- García-Baró, M. (2021, 5 de septiembre). Necesidad de la fenomenología. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=icIromshens>
- García-Pascacio, L. E., Yurén Camarena, T., Ramírez Pérez, J. A. y Espinosa Meléndez, J. (2023). Reasons for leaving and returning to Mexico: The case of repatriated scientists (1991-2019). *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7492>
- Gobierno del Estado de México. [GEM] (2015). *Sistema de Gestión de la Calidad*.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de México [GELSM]. (2016, 24 de febrero). *Periódico Oficial. Gaceta del Gobierno*.
- Gobierno del Estado de México. [GEM] (2017). *Sexto Informe de Resultados*. Eruviel Ávila. GEM.
- Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*. Basic Books.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción Editorial*. Morata.

- Holquist, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas at Austin.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Payot.
- Husserl, E. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1990). *El artículo de la encyclopaedia Británica*. Cuaderno Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones Cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: concepts, rationals and frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- León, F. (2018). Génesis de la movilidad estudiantil en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de México 1920-1935. *Perfiles Educativos*, XL(162), 8-21.
- López, C. (1995). La sociofenomenología de A. Schütz: entre el constructivismo y el realismo. *Papers*, 47, 55-74. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v47no.1799>
- Loreto, M. (2008). El personaje inacabado (un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). *Revista Ciencias de la educación*, 1(32).
- Maldonado-Maldonado, A. (Coord), Bustos-Aguirre, M., Cámacho, M.; Castiello, S., Rodríguez, A., Cortes, C., y Ibarra, B. (2016). *PATLANI: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/15 y 2015/16*. ANUIES.
- Martínez, B. (2008). La investigación en la cotidianidad social desde la fenomenología. *Tiempo de educar*, 9(17), 35-56.
- May, D. (2014). *Proust*. Fondo de Cultura Económica.
- Murrieta Ortega, R., Rossano Ortega, A., y Ríos Carrasco, M. B. (2023). Movilidad académica internacional y su impacto en la formación de docentes en Educación Física: estudio de caso BINE. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1519>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers.
- OEI. (2020). Movilidad académica iberoamericana de estudiantes normalistas. Proyecto Paulo Freire-México: Voces, experiencias y propuestas. [OEI-SEP]. <https://n9.cl/movilidadacademica>

- Organización de los Estados Americanos. (2018). Educación. [http://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO- 2011). Anexo Glosario 392. <https://n9.cl/fqwqbt>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2018). Programa de Intercambio y Movilidad Académica PIMA. <http://www.oei.es/historico/pima/convocatoria.php>.
- Padilla, A., y Rosique, C. (2009). El proceso de Bolonia: Hacia la creación del Espacio Común Europeo de Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. *Reencuentro*, (54), 37-51.
- Palma-Vásquez, C., Carrasco, D., y Tapia-Ladino, M. (2022). Teacher Mobility: ¿What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? *Public Health*, 19, 13-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042313>
- Pérez, M. (2010). *Internacionalización de la educación superior en México: una agenda inconclusa. Tesis de maestría en gobierno y asuntos públicos*. FLACSO.
- Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (1989). *La defensa de la soberanía y la promoción de los intereses de México en el mundo; la ampliación de la vida democrática; la recuperación del crecimiento con estabilidad de precios y el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población*.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. (2001). 4. *El poder ejecutivo federal; apartado 4.12 La revolución educativa; educación para todos*.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). *Vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas*.
- Phenolab. (2019, 22 de agosto). Giorgi's descriptive Phenomenological Method. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uhSdSRBdGAY>
- Phenolab. (2022, 6 de diciembre). Teaching and Learning Phenomenology Across Disciplines. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Rh4\\_ieIDYOo&t=3259s](https://www.youtube.com/watch?v=Rh4_ieIDYOo&t=3259s)
- Phenolab. (2023, 24 de enero). A Phenomenologically Based Empathy Training. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IqB4EaHZzTY>
- Pimentel, L. (2001). *El espacio en la ficción*. Siglo XXI-UNAM.
- Programa Estatal de Movilidad Académica: Extensión y Difusión. (2020). *Escuelas Normales Públicas del Estado de México*.
- Quepons, I. (2015). El resplandor de la nostalgia. Esbozo de una descripción. En M. Venebra, y A. Jiménez, (eds.) *Antropología y fenomenología, reflexiones sobre historia y cultura*. CONACULTA.
- Quepons, I. (2023). Curso de introducción a la fenomenología. Centro de estudios filosóficos. <https://www.facebook.com/groups/811029190532077>

- Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V., y Dávalos, E. (2023). Análisis comparativo de Planes de Estudio para la Formación docente de Educación Primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 10(19).
- Rilco, D. (2023). Negocios, Emprendimiento y Educación. *Revista de Desarrollo sustentable*, 5(46), 1-12.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2000). *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2000). *Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Lengua extranjera (inglés)*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *La estructura del sistema educativo mexicano*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). *Programa Nacional de Educación Superior*. SEP.
- Secretaría de Servicios Parlamentarios [SSP]. (2021). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Schütz, A. (1993). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores.
- Schütz, A. (1999). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (2011). *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. Springer.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press.
- Velasco, J. (2023). *Educación y migración. Etnografía-narrativa de la práctica docente en contexto migratorio en el Estado de México*. Religación Press.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Lógico-Philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Editorial Gredos.
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology. The Basics*. Routledge.
- Zapata, O. (2005). *La Aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax.



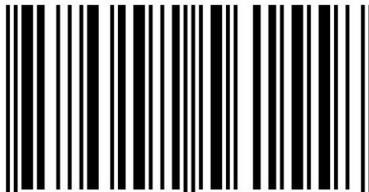


Religación  
**Press**  
Ideas desde el Sur Global



**Religación**  
Press

ISBN: 978-9942-561-55-8



9 789942 561558