



LA MOVILIDAD INTERNACIONAL COMO ESTRATEGIA DEL FORTALECIMIENTO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE CHIAPAS

Adán Hernández Morgan
Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larraínzar"

Ranulfo Sántiz López
Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larraínzar"

Área temática: A.5) Curriculum.

Línea temática: 8. Internacionalización y cosmopolitización del curriculum.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.

Resumen:

En este artículo se discuten aspectos teóricos, metodológicos, así como avances de investigación sobre las experiencias de movilidad y cooperación internacional de estudiantes indígenas que se forman en las Escuelas Normales interculturales y rurales de Chiapas. Se analizan las políticas de internalización de la educación superior, así como las exigencias que se atribuye a la formación inicial docente intercultural en México a partir de las reformas curriculares y el proyecto de transformación (2015-2018) de las escuelas normales en México. El objetivo fue identificar los retos que enfrentan los alumnos indígenas para promoverse en los programas de movilidad, así como las experiencias profesionales que se favorecen y los retos que demanda la formación inicial docente en el marco de internacionalización de la educación superior. El estudio fue de tipo cualitativo, en la que se realizaron entrevistas a profundidad a siete estudiantes indígenas, en 3 Escuelas Normales. Los avances en los resultados, dan cuenta de experiencias de los alumnos en estos programas, aprendizajes, competencias profesionales, el valor de la interculturalidad, así como los retos que impone la internacionalización de la educación superior a la formación docente. En los datos estadísticos se observa la profunda brecha que permea en el ingreso de alumnos indígenas a las escuelas normales, así como la escasa, casi nula participación en los programas de movilidad.

Palabras claves: Internacionalización, Interculturalidad, Docencia, Movilidad, Educación indígena.

Introducción

Los procesos de internacionalización están generando dinámicas distintas de aprendizaje, de conocimiento, de organización y desarrollo del conocimiento que impone reto a las instituciones, entre ellas las escuelas normales. En el Plan de Desarrollo 2013-2018, se establece el programa de movilidad y cooperación internacional propuesta para alumnos de educación superior que cursan estudios de grado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) impulsó los proyectos y programas de movilidad nacional e internacional con universidades. Lo que permitió que en 2015, 135 estudiantes y profesores vivieran las primeras experiencias de cooperación internacional en países como Francia y España (DGESPE, 2018).

Para Arriaga, Cabrera y Enríquez (2018), el Proyecto Paulo Freire entre 2016 y 2017, logró la movilidad de 100 estudiantes, representantes de las 32 entidades federativas del país, y de 60 escuelas normales, realizaron estancias académicas en 9 países de la región, pero al mismo tiempo el proyecto posibilitó que 39 universitarios provenientes de seis países: Chile, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay vivieran experiencias educativas en las Instituciones de Educación Superior el contexto mexicano.

En el caso de Chiapas, de acuerdo con las estadísticas de movilidad (DGESPE, 2019) que corresponde a 19 escuelas normales se tiene un registro de participación de 27 alumnos, de los cuales 7 son de origen indígena Tsotsil, Tseltal y zoque, provenientes de 3 escuelas normales: 5 becarios de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, 1 de la Escuela Normal Experimental "Fray M. A. De Córdoba y Ordóñez" y 1 becaria de Esc. Normal "Lic. Manuel Larraínzar". Por lo que en esta investigación se han propuesto resolver las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje durante la movilidad y cooperación internacional que han afrontado los alumnos indígenas? ¿cómo ha beneficiado el proyecto de movilidad en la formación de docentes interculturales indígenas?, ¿cuáles son las competencias docentes que se han fortalecido a partir de los proyectos de movilidad? y ¿qué retos demanda la propuesta curricular en la formación inicial docentes indígenas en las Escuelas Normales de Chiapas con relación a las experiencias internacionales?.

El objetivo que guía el estudio es identificar los retos que enfrentan los alumnos indígenas para promoverse en los programas de movilidad, así como las experiencias profesionales que se favorecen y los retos que demanda la formación inicial docente en el marco de internacionalización de las propuestas curriculares de las escuelas normales en el sur de México. De las experiencias de movilidad y cooperación internacional de estudiantes de escuelas normales, producto de los proyectos propuestos por la DGESPE, es necesario analizar el impacto se está generando en la formación inicial de docentes indígenas, así como los procesos de formación pertinentes, partiendo del supuesto básico de que las IES juegan un papel importante en el escenario nacional e internacional que favorece el desarrollo económico, social, cultural.

Desarrollo

Cooperación y movilidad internacional en la formación de docentes indígenas interculturales

El proceso de internacionalización de la Educación Superior, producto de los procesos globales ha propiciado la transformación, no sólo de las instituciones educativas, sino que al mismo tiempo obliga, a reconfigurar las políticas internacionales, nacionales y regionales para favorecer programas de cooperación en los procesos de formación, especialización, investigación, difusión y vinculación. Desde 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), centró la discusión en los desafíos para la educación superior como prioridad para el cambio y desarrollo de la educación a partir de una serie de estrategias para que profesores y estudiantes lograran establecer los vínculos que exigen las demandas sociales, académicas y culturales.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) sostiene que la internacionalización se ha convertido en un elemento estratégico para el fortalecimiento de las IES a través del aprovechamiento de las ventajas que surgen de la cooperación académica. Lo que favorece el proceso continuo de transformación integral de las instituciones, que incluye la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, basado en los conceptos clave de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, orientado a la incorporación de contenidos, materiales y actividades de cooperación, colaboración y compromiso internacionales, que prepare a los estudiantes para desempeñarse con eficacia en un mundo interdependiente.

La internacionalización de la educación superior hace referencia a un proceso en el cual la dimensión internacional se incorpora a ellas en sus aspectos culturales y estratégicos, así como en sus funciones de formación, investigación y extensión, situación que se refleja en la oferta ofrecida y en las capacidades institucionales (Sebastián, 2004). Para Hudzik, 2015, la internacionalización, si bien se manifiesta como necesidad global, su principal apoyatura está en lograr una educación integral, que no solo impacta en las instituciones, sino que posibilita alianzas y relaciones en distintos ámbitos académicos.

Con estas premisas, las IES han reconfigurado sus funciones, dinamizar los procesos internos y externos, para establecer políticas que favorezcan estos procesos de internacionalización en los que la competitividad y capacidad académica, son detonadores para la competitividad académica internacional. A este escenario se integran las escuelas normales del país, quienes desde 1984, han estado directamente vinculados a las funciones sustantivas que corresponden a las Instituciones de Educación Superior (IES), destacan aquellas que refieren a la docencia, desarrollo de investigación, gestión y vinculación y tutoría, como parte del fortalecimiento de la capacidad académica, que también integró programas de formación y capacitación de los docentes de las escuelas normales, a partir de las acciones directas de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que desde 2001 hasta el 2018 implementó programas de transformación de las escuelas normales, centrando la atención en los planes y programas de estudios, la capacidad y competitividad académica y la gestión institucional.

En el esquema de apoyo de la DGESPE, para fortalecer las escuelas normales, con los programas denominados Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), el último centrando los esfuerzos en garantizar lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, propuestas para las escuelas normales, aparecen los programas de movilidad académica, en el que movilidad e internalización están estrechamente ligados, ya que la movilidad busca establecer los vínculos más allá de las fronteras nacionales en relación al conocimiento, la ciencia y la cultura. En este caso, el propósito central del Programa Nacional de Movilidad Académica para la Educación Superior, es impulsar y fortalecer la internacionalización dimensión a la que deben estar integradas las escuelas normales e IES, conlleva acciones como: el establecimiento de redes internacionales de cooperación en las funciones sustantivas, el intercambio académico, la movilidad estudiantil y docente, el establecimiento de sistemas de acreditación de estudios.

En el marco de la internacionalización de la educación superior, más allá de las visiones utilitaristas en el fortalecimiento de la formación profesional, o como afirma (Wadhwa, 2016) se requiere pensar la internalización como un proyecto integral de largo aliento que rebase la educación superior caracterizada por intereses económicos, específicamente por maximizar utilidades y capturar el mercado estudiantil en otros países; lo que implica enmarcar la política educativa nacional que asuma la formación en las IES, acorde al mundo al devenir de las necesidades sociales.

Esta relación que se está acentuado entre internacionalización y movilidad, tiene la intención de aclarar como se está comprendiendo la movilidad en las escuelas normales, que en este caso, como refiere Montes (2018) “los programas de movilidad nacional implementados por la DGESPE para las escuelas normales tiene como objetivo principal, fortalecer la formación docente y disciplinaria de los estudiantes. Adicionalmente, en los programas de movilidad internacional de estudiantes se trata de perfeccionar el dominio de lenguas extranjeras y conocer los sistemas educativos, especialmente los relacionados con la formación docente” (p. 3). Esto implica que también se reorganizó la estructura curricular, flexibilizando los procesos de formación y acreditación de los estudiantes que deciden participar en las estancias académicas en su localidad, región, país e internacional con sus homólogas en formación y con universidades nacionales o Internacionales.

En este caso, la investigación busca recuperar la experiencia de estudiantes en el programa de movilidad nacional e internacional, ya que desde la propuesta de fortalecimiento de las escuelas normales los programas de movilidad estudiantil ofrecen a los jóvenes la posibilidad de desempeñarse competentemente a escala nacional e internacional, con alto grado de adaptación y creatividad en el mundo laboral, conscientes de su responsabilidad social y con amplias capacidades para vivir y desarrollarse en un entorno global y multicultural (Andrade, 2013).

Ante este escenario, es importante reconocer que la movilidad y cooperación educativa internacional han tenido un impacto en los procesos de formación de los estudiantes normalistas, en el caso de la región

sur, específicamente Chiapas, los efectos de las políticas educativas han comenzado a surtir efecto en la participación de los alumnos. Sin embargo, en lo que refiere a la participación de alumnos de normales interculturales e indígenas, es tema pendiente, porque las estadísticas muestran que la población de alumnos indígenas que logran ingresar a las escuelas normales es reducida.

Tal como lo sostiene Navarrete (2016) que las posibilidades para estudiantes provenientes de comunidades indígenas que acceden a la educación superior es reducida, y aún menos los que se benefician con los programas de movilidad internacional. De acuerdo con el Censo de población 2010, sólo el 5.4% de los indígenas han realizado estudios universitarios, apenas la mitad del porcentaje registrado de los no indígenas (10%). Cabe destacar que uno de los logros de la promulgación de la Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (INALI) que entre sus demandas destacó el acceso a la educación superior en el marco de la educación superior (Del Val, 2017), lo que obligó a las políticas públicas a implementar, con el marco jurídico e institucional los programas de becas para estudiantes indígenas, así como el desarrollo de programas educativos interculturales.

La inclusión de estudiantes indígenas en los programas de movilidad contribuyen al proceso de democratización y diversificación que requieren los procesos de internalización de la educación superior, sin embargo es urgente dar cuenta de las condiciones de igualdad en las que los proyectos se aplica, en especial para los sectores mas vulnerables, como los indígenas. De ahí la importancia de lo que puntualiza García (2013) que la integración económica se ve acompañada por la integración educativa, en donde la movilidad estudiantil desempeña un papel determinante puesto que complementa la formación de los sujetos, impulsa el desarrollo de una identidad regional, con lo que se promueve la construcción de una región con personas más tolerantes y solidarias.

La investigación se ubica en el enfoque cualitativo, en el que se retoma el enfoque narrativo como método de estudio, principalmente porque interesó resignificar las experiencias de los estudiantes normalistas sobre los proyectos de movilidad y cooperación promovido por la DEGESPE en el periodo 2016-2018. La investigación de tipo narrativa como dispositivo metodológico posibilita una mirada epistémica, identitaria y constructiva del sujeto que investiga, así como de quienes son investigados, por lo que establece una relación de horizontalidad dialógica que de-construye la forma de hacer investigación, de este modo se convierte en una propuesta metodológica humanizada que reconoce al otro en su dimensión de sujeto histórico, crítico.

De acuerdo con Goodson (1996) y Bolívar et al. (2001) la investigación narrativa, es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en la formación académica, a través del punto de vista de los implicados, por medio de testimonios (escritos-orales), se recuperan las experiencias en los programas de participación que fortalecen la formación inicial docente. Las orientaciones de investigación narrativa o biográfica narrativa más sobresalientes en el campo de la educación se centran en el ámbito de la formación docente y su profesionalización (Hernández, 2017;

Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La entrevista en profundidad se realizó con 4 alumnos indígenas de 7 que han participado desde 2016 a 2018 en el Estado de Chiapas, de 3 Escuelas Normales: 1 alumna de la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar”, San Cristóbal de Las Casas, 1 alumna de la Escuela Normal Experimental, San Cristóbal de Las Casas, y 2 alumnos de la Escuela Normal Mactumactzá (1 de movilidad internacional y 1 de movilidad nacional), en Tuxtla, Gutiérrez.

Conclusiones

La brecha de oportunidades para alumnos indígenas en los programas de movilidad

Al respecto podemos observar que en el concentrado de los proyectos de movilidad la DGESE (2018) reporta un total de 1,326 becarios en movilidad en los distintos programas. En el caso de Chiapas se cuenta con 32 participantes, 27 son estudiantes, que en la estadística nacional es poco representativo. Resulta necesario observar en los datos, que 7 son de origen indígena tsotsil, tseltal y zoque, provenientes de 3 escuelas normales: 5 becarios de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, 1 de la Escuela Normal Experimental “Fray M. A. De Córdoba y Ordóñez” y 1 becaria de Esc. Normal “Lic. Manuel Larraínzar”. De acuerdo a estos resultados, es importante observar que la estrategia de fortalecimiento de las escuelas normales propuestos por la DGESE, atendiendo a la política de cooperación internacional se está concentrando en la formación inicial del profesorado con programas “in situ, en instituciones interculturales, indígenas o convencionales, o bien en una movilidad hacia países extranjeros [...] en educación intercultural (Didou, 2013). Aunque de los 5676 alumnos inscritos entre 2015-2017 en las escuelas normales de Chiapas, la representatividad de alumnos indígenas es seriamente escasa (INEE, 2017).

A nivel nacional se observa que del total de alumnos que asisten a la educación normal en el ciclo escolar 2015-2016 y 2017-2018, sólo 2.2% es hablante de una lengua indígena (2419 estudiantes), sin embargo, es importante decir que este porcentaje se ha incrementado en los últimos años, pues en el ciclo escolar 2012-2013 eran 1.5% (1958 alumnos) (INEE, p. 41). Una problemática pendiente que la política educativa tendrá que considerar como prioridad en la atención jóvenes indígenas que solicitan el ingreso a las escuelas normales.

Experiencias de movilidad y cooperación internacional desde los actores

En las experiencias recuperadas de los jóvenes indígenas afirman que *“salir del pueblo o de la comunidad para venir a estudiar ya era mucho, pero esto la beca de movilidad es increíble, algo que nunca imaginé”*, en efecto para muchos estudiantes indígenas, como lo documentan (Vázquez y Hernández, 2014; Czarny, 2015), no solo enfrentan la pobreza, la marginación y discriminación, sino además la falta de oportunidades para continuar estudios en todos los niveles. Las escuelas normales en Chiapas, México, tienen la característica de ingresar alumnos que vienen de las comunidades muy alejadas de la ciudad, quienes solo de esta manera tienen la oportunidad vivir otras experiencias educativas:

Desde la creación de la escuela normal en 1931 no se había realizado un intercambio académico internacional, me preocupó un poco conocer otro lugar, fue una especie de emoción, nerviosismo, no lo sé [...] algo inexplicable, un sentimiento de alegría que no lograba contener en mi interior [...] ir a España era como algo irreal, y luego me puse a buscar información sobre la universidad de Castilla la Mancha, me hizo sentir pequeñito por tanto información que encontraba (Movilidad Internacional, Entrevista A. Gómez, 2018)

Soy la primera alumna que participa en intercambio internacional, soy de Chamula e indígena, por eso no me lo creía, estaba emocionada, no lograba entender porque a mí me daban esa oportunidad entre tantos alumnos, pero también mis padres estaban con sentimientos encontrados por esta experiencia (Zenaida, Movilidad Internacional, 2018)

Una característica de estas instituciones, es que el 70% de los alumnos vienen de comunidades rurales e indígenas, que no siempre reconocen su origen étnico (Hernández, 2016,), es decir, existe una negación de la lengua y la cultura desde el ingreso a la escuela normal, que si bien existe una estadística por cada institución a la que deciden ingresar los alumnos, la realidad es que no puntualizan el lugar de origen y el grupo étnico al que pertenecen, lo que no permite tener un porcentaje real de alumnos indígenas en las escuelas normales.

La experiencia en otros contextos movilizó los procesos de formación, los saberes y procesos académicos que viven los estudiantes en las escuelas normales, la diferencia con la universidad o incluso con normales que son del norte del país, en el que notaron desigualdad, no solo en servicio educativo que se les brinda, sino en la misma organización y funcionalidad de las instituciones, el servicio que se le brinda a los estudiantes, las actividades de aprendizajes, el tratamiento en horas teóricas y prácticas, los procesos de evaluación, la intervención y preparación de los docentes. Lo notorio en las experiencias es que, más que cursar materias, la movilidad abre expectativas y reposiciona de forma crítica a los estudiantes, conocer la dinámica de las universidades, hace notar lo que más uno afirmó "*Las normales en nada se parecen a las universidades*", ni en su funcionamiento, organización, política y operatividad.

En México, las escuelas normales pasaron de ser instituciones de educación superior como parte de una política de profesionalización, pero en su estructura y funcionalidad siguieron siendo las Escuelas de Educación básica, con una organización administrativa reducida, lo que las mantiene en un sistema de administración centrado en las aulas, no se promueven actividades de gestión, vinculación, como el caso de la movilidad. Las universidades cuentan con programas propios para la movilidad, mientras que las normales mantienen una organización que depende directamente de la DGESE, en este caso la movilidad en las normales no es un programa permanente, sino que depende de la política y administración en turno.

Otro aspecto notorio en las narraciones de los alumnos es la constante afirmación "*El norte no es el sur, hay diferencias en todo* [...] no solo en la infraestructura y el apoyo económico de las normales. En los argumentos de los jóvenes indígenas destaca, lo desigual en las condiciones educativas de las instituciones del norte de México:

las normales del norte del país tienen todo, no necesitan pedir nada, la escuela recibe mucho recurso y apoyo del estado, en cambio nosotros acá en nuestra gloriosa normal sino lo pedimos, sino marchamos, si no exigimos ni caso nos hace, al contrario año, como año observamos como se reduce el presupuesto para la educación en Chiapas (Movilidad Nacional, Entrevista, S. Santiz, 2018).

La experiencia en otras instituciones en los programas de movilidad, recrudence la mirada crítica de los alumnos con relación a las condiciones en las que funcionan las instituciones donde estudian:

hay algo que me llamó la atención al estar en otro lugar, eso que dije al principio, que México es diferente el sur del norte, la desigualdad se siente desde que se llega, mientras en el sur estamos pidiendo aulas o recursos tecnológicos, etc., en el norte la preocupación es otra, que nada tiene que ver con la preocupación económica (Movilidad Nacional, Entrevista, S. Santiz, 2018)

También se reconocen los procesos académicos, especialmente la dinámica y organización de las actividades de producción, gestión, vinculación y difusión del conocimiento, expresiones como *“las normales en nada se parecen con las universidades, estas instituciones están en otro lugar, con otro nivel, o como se dice, otro estatus”*, no por demeritar la función de las escuelas normales en México, sino que precisan aspectos muy específicos, por ejemplo, que toda la actividad académica se reduce a dos procesos específicos, la enseñanza en el aula y las jornadas de prácticas docentes en escuelas primarias.

Sin embargo, la formación como profesores rurales e interculturales, representa una recurso importante de interacción, de interaprendizaje, el empoderamiento de los jóvenes indígenas, que se hace visible no como discurso, sino como medio de interacción y convivencia. El reconocimiento de la cultura, de la identidad, el valor de la lengua posibilitan una interacción mucho más abierta, no es el sentimiento de inferioridad de relación multicultural, sino como presencia inter-relación, inter-aprendizaje, inter-convivencia, en palabras de los alumnos se reconoce que su formación está orientado a la atención del pueblo, al rescate de la cultura, al reconocimiento de la lengua *“permitted aprender con los otros, mis iguales, alumnos que en su mayoría establecen una relación de respeto y armonía [...] mi formación en la normal fue determinante para sentirme en igualdad o al mismo nivel con los compañeros de la universidad”* (Movilidad Nacional, Entrevista Y. Hernández, 2018).

La experiencia de movilidad permitió a los alumnos, argumentar sobre lo intercultural, no solo como un proceso educativo, sino como convivencia de la otredad, en el que se reconoce el valor de la cultura propia y la distinta, *“al interactuar se le da el valor, el respeto y se dignifica de donde vengas o de a cultura que seas, porque en la relación noté una igualdad, nadie intentando imponer una forma de ver el mundo”* (Movilidad Internacional, Entrevista A. Gómez, 2018). La movilidad internacional posibilitó una experiencia puntual de convivencia intercultural, en el que es notorio el empoderamiento de los jóvenes indígena que se forman en las escuelas normales del sur de México.

Los resultados acá expuestos, permiten ampliar la mirada con relación a la importancia de las políticas educativas nacionales e internacionales en el país, sin embargo se requiere redoblar esfuerzos para fortalecer con más y mejores programas, con mayor cobertura, que integren cada vez más a estudiantes indígenas de las escuelas normales del sur de México. La eficiencia, eficacia y calidad de los programas de movilidad y cooperación internacional, no solo deben depender de las políticas federales, sino a nivel estatal e institucional las escuelas normales deben propiciar las condiciones para fortalecer los programas con más y mejores servicios. Las experiencias formativas en otras instituciones de nivel superior nacional o internacional, tienen un potente impacto en la formación inicial de profesores rurales e interculturales, las experiencias de aprendizaje más allá de las actividades académicas favorecen la visión crítica de los alumnos, visibilizando el empoderamiento que desde las escuelas normales se promueve para fortalecer la conciencia intercultural, la convivencia humana y el interaprendizaje.

Referencias

- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Czarny, G. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 137-151.
- Del Val, J. (2017). "Estrategias de interculturalidad y educación superior en México". Mato, D. (Coord.) (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Didou-Aupetit, S., (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. iv, núm. II, pp. 83-99, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/339>
- García, P. J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 61 (2013), pp. 59-76 OEI/CAEU
- Goodson, I., (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, M. A., (2016) (Coord.) *Educación y narrativa. Voces y vivencias de profesores de Chiapas y Oaxaca*. México: UPN
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. Routledge.
- Montes, O. J.M. (2018). "Cooperación educativa de Escuelas Normales". 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. México. SEP. DGESPE. <file:///Users/adanmorgan/Documents/CUERPO%20ACADE%CC%8IMICO/PONENCIAS%202019/P666.pdf>
- Navarrete, G. D. (2016) "Movilidad internacional de estudiantes indígenas. Una mirada desde la experiencia de los becarios del Programa Internacional de becas de Posgrado para indígenas". 3er Coloquio Internacional de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. CIESAS
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, G. L.E., y Hernández M. A., (2014). La Juventud, universidad, etnia y profesión: dificultades para permanecer en la educación indígena. Un estudio de caso de los estudiantes de la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el medio indígena (Leppemi 90) De La UPN. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año I, No. 1, 2013-2014.
- Wadhwa, R. (2016). New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change. *Higher Education for the Future*, 3(2) pp.227-246.