

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Alejandro Herran, Emil Nagengast

La obra está bajo la licencia [Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#).

Volumen 38, Número 2, págs. clxi-cxcii

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1171](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1171)

www.frontiersjournal.org



Sin gringos al mando: Un enfoque liderado por la institución anfitriona para descolonizar la educación global de corta duración

Alejandro Herran¹, Emil Nagengast²

Resumen

Los programas de estudio en el extranjero de corta duración suelen mantener a los estudiantes “en la veranda” (Ogden, 2007), observando la diferencia desde una distancia segura. Este artículo examina una colaboración de cuatro años entre una universidad estadounidense y una universidad mexicana que buscó sacar a los estudiantes de la veranda mediante un modelo completamente diseñado y dirigido por la institución anfitriona. En *Eyewitness to Migration* in Mexico, el profesorado mexicano diseña el programa académico, formula las preguntas centrales y guía a los estudiantes estadounidenses a través de encuentros con personas migrantes, educadores indígenas y actores comunitarios en Chiapas. A partir del análisis de las reflexiones escritas por cuatro cohortes (2022–2025), examinamos cómo un diseño intencional favorece tres resultados: inmersión empática, incomodidad epistemológica y descolonización del conocimiento. La empatía surge de la proximidad y el trabajo compartido; la incomodidad, de la confrontación guiada con el privilegio; la descolonización, del desplazamiento de la autoridad interpretativa hacia el Sur. Situamos este modelo en el marco de los debates sobre volunturismo, exportación curricular y epistemologías del Sur, y sostenemos que abandonar la veranda depende menos de la duración que del diseño: de quién dirige y de quién aprende.

¹ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, TUXTLA GUTIÉRREZ, MÉXICO

² JUNIATA COLLEGE, HUNTINGDON, PA, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Autor Correspondiente: Alejandro Herran, alejandro.herran@unach.mx

Fecha de Aceptación: Julio 13, 2026

Palabras clave

Aprendizaje experiencial; aprendizaje transformador; disonancia cognitiva; epistemologías del Sur; estudio en el extranjero liderado por la institución anfitriona; metodologías descolonizadoras; migración y movilidad

Nota editorial

Este artículo es parte de la edición especial plurilingüe de la revista *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Voces de América Latina. La versión en inglés del artículo se puede consultar [aquí](#).

1. Introducción

Con demasiada frecuencia, los programas de estudio en el extranjero de corta duración dejan a los estudiantes en la veranda: lo suficientemente cerca para observar, pero lo suficientemente lejos para permanecer inalterados. La metáfora de Ogden (2007) nombra el problema con inquietante claridad: la postura colonial de observar al “otro” desde una distancia segura. Este artículo se pregunta qué se requiere para abandonar la veranda en un programa de corta duración y entrar en relaciones que transformen la manera en que los estudiantes sienten, razonan y conocen.

Nuestra respuesta surge de cuatro años de práctica. Cada primavera, el profesorado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que no es la institución de origen de los estudiantes, diseña el curso previo al viaje, selecciona las lecturas, formula las preguntas orientadoras y guía a los estudiantes estadounidenses en encuentros con personas migrantes, educadores indígenas y actores comunitarios en Chiapas. En la producción académica en lengua española y en los marcos jurídicos, el término *personas en condición de movilidad* se ha vuelto cada vez más frecuente. Esta expresión enfatiza la movilidad como proceso y no como estatus, y evita la carga estigmatizante que en ocasiones acompaña al término *migrante* (Doughty & Murray, 2016; Schewel, 2020). No obstante, en este texto conservamos el término *migrantes* por claridad dentro del discurso en lengua inglesa, sin perder de vista sus limitaciones.

Con el tiempo, esta transferencia de diseño y liderazgo ha cambiado todo. Cuando la autoridad se desplaza hacia el Sur, también lo hace la perspectiva: las y los estudiantes aprenden a mirar a través de los ojos de la institución anfitriona en lugar de observar desde la distancia. El desplazamiento es más que administrativo: transforma quién define el conocimiento y cómo este se experimenta. Las teorías de la descolonización sostienen que la transformación genuina comienza cuando se reconfiguran las

estructuras del conocer (De Sousa Santos, 2009; Mignolo, 2009; Quijano, 2000; Smith et al., 2018). Nuestra experiencia confirma que los programas de corta duración alcanzan sus resultados más profundos cuando la institución anfitriona asume el liderazgo. El estudio en el extranjero diseñado desde el contexto local, anclado en la experiencia situada y en el aprendizaje relacional, constituye un modelo sólido para fomentar la empatía, la incomodidad productiva y la descolonización del conocimiento (Asada, 2019; Clare y Keenan, 2025; Hudson y Morgan, 2019; Ogden, 2007; Waterval et al., 2017).

Nuestra experiencia también dialoga con dos debates centrales en la investigación sobre estudio en el extranjero. En primer lugar, los programas de corta duración suelen ser criticados como una forma que recentra la perspectiva de la institución de origen (Clare y Keenan, 2025; Ogden, 2007). Sin embargo, la evidencia sugiere que los avances en el aprendizaje global dependen menos de la duración que de la calidad del involucramiento con las comunidades anfitrionas: el diseño importa más que el calendario (Hudson y Morgan, 2019; Asada, 2019). En segundo lugar, los intentos de internacionalizar los planes de estudio pueden derivar en la exportación de programas académicos del norte al sur, reforzando la autoridad del Norte (Waterval et al., 2017). En conjunto, estas críticas apuntan a una proposición sencilla: abandonar la veranda exige transferir la autoridad curricular a la institución anfitriona y privilegiar el conocimiento situado en el territorio.

2. Antecedentes del programa

Antes de colaborar con Alejandro Herrán para crear el programa en Chiapas, Emil Nagengast había llevado a más de 400 estudiantes de Juniata College a programas de estudio en el extranjero en Alemania (una vez), Vietnam (una vez) y Gambia (dieciocho veces). A través de estas experiencias, Nagengast observó que el impacto de los programas en las y los estudiantes variaba significativamente. Comprendió la relevancia del argumento de Ogden sobre la necesidad de que los estudiantes abandonen la veranda (Ogden, 2007). Sus primeros programas de estudio en el extranjero no exigían una inmersión cultural profunda. Las y los estudiantes observaban aspectos interesantes, pero rara vez se involucraban activamente.

Con el tiempo y la experiencia en el diseño y conducción de estos programas, comenzó a incorporar más “locales” en los viajes. Esto implicó contratar personas del mismo rango de edad que las y los estudiantes de Juniata College para que convivieran con ellas y ellos durante toda la estancia. Esta decisión permitió que las y los estudiantes mantuvieran una interacción constante con personas capaces de ayudarles a comprender mejor lo que encontraban en las múltiples visitas de campo. Incorporar jóvenes locales

integrados al grupo marcó una diferencia significativa en el impacto de los viajes. Sin embargo, fue un paso complejo, pues implicaba encontrar personas confiables, responsables y pacientes. Aun después de conformar un excelente equipo de cinco jóvenes gambianos que participaron en sus últimos cinco viajes a Gambia, Nagengast identificaba las limitaciones del programa: él diseñaba y dirigía cada aspecto del viaje. Ninguna persona gambiana participaba en el diseño del programa, pero no podía ceder el control porque no contaba con alguien en el lugar que pudiera asumir esa responsabilidad. La investigación muestra que las estructuras institucionales de la institución anfitriona y las prácticas del personal en sitio pueden facilitar una integración significativa en las comunidades locales o, por el contrario, limitarla, lo que subraya la importancia de un diseño programático que promueva la autonomía estudiantil (Asada, 2019).

El último viaje de Nagengast a Gambia tuvo lugar en enero de 2020. La pandemia de COVID-19 le impidió organizar otro. Mientras esperaba que el riesgo sanitario disminuyera lo suficiente para reanudar los programas de estudio en el extranjero, conoció a Alejandro Herrán, quien fue Profesor Visitante Fulbright en Juniata College durante el semestre de primavera de 2021. Nagengast y Herrán conversaron extensamente sobre educación intercultural y sobre la dificultad de que las y los estudiantes comprendan otras culturas desde una perspectiva interna. Nagengast explicó que sus viajes a Gambia habían sido significativos, pero carecían de una perspectiva verdaderamente situada. Estas conversaciones los llevaron a considerar la creación de un nuevo programa de Juniata College en México. El punto de partida fue el acuerdo de que la experiencia estudiantil debía ser lo más “interna” posible. Nagengast se encargaría de reclutar a las personas estudiantes y de gestionar los aspectos administrativos del programa, incluyendo el diseño e impartición del curso previo al viaje, mientras que Herrán y sus colegas en la UNACH diseñarían y dirigirían la experiencia en territorio.

Empoderar a la institución anfitriona mexicana para diseñar el programa encarna ideas centrales de la teoría descolonial latinoamericana y del aprendizaje experiencial en el estudio en el extranjero. Quijano (2000) y Mignolo (2009) sostienen que el conocimiento es inseparable de la historia, la geografía y el poder. En la mayoría de los programas de corta duración, la experiencia se enmarca desde la perspectiva de la institución de origen. Como advierten Tuck y Yang (2012), esto puede convertir la descolonización en un gesto simbólico en lugar de un cambio estructural. La influyente metáfora de la “veranda” de Ogden (2007) captura el resultado: los estudiantes permanecen como observadores.

3. Trabajo con la UNACH para organizar el programa

Herrán comprendió la frustración de Nagengast ante la dificultad de lograr que las personas estudiantes interactuaran de manera más directa durante la experiencia en el extranjero. Aceptó liderar el componente mexicano del programa utilizando exclusivamente los recursos de la UNACH. El objetivo pasó a diseñar una experiencia que sumergiera a las y los estudiantes en una problemática concreta de tal manera que generara la mayor incomodidad calculada posible. En lugar de exportar un currículo propio —lo cual implica riesgos contextuales y reputacionales— optamos por un modelo diseñado desde la institución anfitriona, que sitúa la experiencia y la autoridad en el territorio (Waterval et al., 2017).

La UNACH es una universidad pública estatal de México. Chiapas es uno de los estados con mayores niveles de pobreza en el país (INEGI, 2025a). Asimismo, cuenta con la población indígena más numerosa a nivel nacional, con aproximadamente 1.46 millones de personas que se identifican como indígenas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), lo que representa alrededor del 22% de la población total del estado —la tercera proporción más alta del país (INEGI, 2025b).

Pero quizá aún más relevante es que Chiapas constituye el principal punto de entrada para migrantes que intentan llegar a Estados Unidos. La migración es uno de los temas más relevantes en la agenda bilateral entre México y Estados Unidos. Gran parte de la retórica de campaña utilizada por el presidente Trump se apoyó en la idea del peligro que representaría la inmigración para Estados Unidos. Las políticas mexicanas y estadounidenses convergen en torno a la migración y sus consecuencias. La UNACH se encuentra estratégicamente posicionada para abordar este fenómeno, y su profesorado cuenta con especialistas con amplios vínculos en instituciones públicas y privadas, lo que representa una ventaja evidente para una experiencia de estudio en el extranjero.

Desde el inicio, supimos que el programa no podía convertirse en otra excursión académica ni en un “safari de pobreza”. Debía ser un encuentro humano: una experiencia formativa anclada en la proximidad y la reciprocidad. Estructuramos el programa en torno a tres objetivos interrelacionados.

En primer lugar, la inmersión empática: las personas estudiantes debían adquirir una comprensión vivida de las fuerzas que impulsan a los migrantes a abandonar su hogar y arriesgarlo todo. Diseñamos el programa

para fomentar el contacto, no el consumo: escuchar, cocinar, jugar, dialogar, reflexionar conjuntamente. La empatía surge del espacio compartido, no de la simpatía abstracta (Biber, 2021; Chiocca, 2021; Moak, 2020). En los marcos de ciudadanía global, esta es la base de la responsabilidad social y la imaginación moral (Perry et al., 2013).

En segundo lugar, la incomodidad axiológica y epistemológica: los supuestos de los estudiantes debían ser cuestionados hasta que las narrativas simples colapsaran. Queríamos que “habitaran la incomodidad”, que permitieran que la disonancia cognitiva se convirtiera en maestra, desestabilizando certezas y abriendo espacio para la humildad (Li y Costa, 2022; Mitchell y Paras, 2018; Strange y Gibson, 2017). La reflexión fue integrada en cada etapa —antes, durante y después del viaje— porque, cuando se estructura intencionalmente, incluso los programas de corta duración pueden producir una conciencia crítica profunda (Walters et al., 2017).

En tercer lugar, la descolonización del conocimiento y de la cultura: la autoridad sobre qué cuenta como conocimiento —y cómo se enseña— debía desplazarse hacia el Sur. El profesorado mexicano, educadores indígenas y actores locales lideraron el diseño curricular y la interpretación de la experiencia, encarnando el principio de que la descolonización debe ser estructural y no simbólica (De Sousa Santos, 2009; Smith, 2016; Smith et al., 2018; Tuck y Yang, 2012).

Como muestra Ficarra (2025), los educadores locales en contextos de estudio en el extranjero suelen navegar expectativas desiguales dentro de sistemas dominados por instituciones estadounidenses. El diseño liderado por la institución anfitriona contrarresta directamente ese desequilibrio al centrar su experiencia y reposicionarlos como arquitectos del programa, y no como auxiliares de una experiencia diseñada desde fuera. En este sentido, el programa fue simultáneamente aula y experimento: una prueba de si la redistribución del poder interpretativo podía producir una transformación más profunda. Estos objetivos reflejan evidencia creciente de que los programas de corta duración alcanzan su mayor impacto cuando la mentoría, la integración obligatoria y la responsabilidad ética empujan a los estudiantes más allá de su zona de confort (Melchor-Bazalar et al., 2022); de que un encuadre basado en derechos humanos previene el “turismo disfrazado de experiencia académica” (Villarreal Sosa y Lesniewski, 2021); y de que aprender con, en lugar de sobre, la comunidad anfitriona es pedagógicamente sólido y políticamente justo (Haeger et al., 2024; Kasun, 2017).

Tras regresar de su estancia en Juniata College, Herrán inició el trabajo de diseño del programa. El primer paso fue incorporar la colaboración de

especialistas en migración. Debido a su ubicación en el sur del país, la migración constituye un campo de estudio central para la UNACH. Herrán logró integrar a dos expertas de la universidad, con experiencia académica, jurídica y de campo en materia migratoria como fenómeno legal y social. Su participación permitió diseñar actividades alineadas con los resultados de aprendizaje previstos y que normalmente no estarían disponibles para visitantes o estudiantes sin vínculos institucionales.

Estas profesoras no solo aportaron un conocimiento académico profundo, sino también acceso a una red estratégica de instituciones públicas y privadas relacionadas con la migración, como la oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Instituto Nacional de Migración—la agencia federal encargada de la gestión migratoria, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), organismo estatal que brinda servicios sociales y atención a familias y grupos vulnerables, así como organizaciones de la sociedad civil y albergues en Tapachula y otras ciudades.

Si bien la incorporación de estas expertas fortaleció el diseño del programa, Herrán también debió superar diversos obstáculos administrativos para hacerlo viable.

Una colaboración del tipo imaginado por las y los profesores requería más que el compromiso individual: necesitaba el respaldo institucional de ambas universidades. Era evidente que la UNACH tendría que proporcionar servicios a las personas estudiantes visitantes, asumir responsabilidades relacionadas con su seguridad y operar el programa de corta duración. Por su parte, Juniata College debía coordinar el calendario y los requisitos administrativos en conjunto con sus pares mexicanos.

Afortunadamente, ambas instituciones reconocieron el valor del proyecto y destinaron los recursos necesarios para respaldarlo. Herrán contribuyó a la elaboración de un Convenio General (MOU, por sus siglas en inglés), que estableció el marco para colaboraciones específicas entre las instituciones. Un resultado central de este acuerdo fue estructurar el programa como un intercambio en especie. Bajo este esquema, los recursos invertidos por la UNACH durante el programa —docencia, transporte, servicios de personal— permitirían que Juniata College recibiera estudiantes de la UNACH como estudiantes de intercambio, exentándolos del pago de matrícula por un semestre completo.

Tras múltiples ajustes y cálculos, se estableció que por cada diez estudiantes de Juniata College que participaran en el programa, la UNACH podría enviar a un estudiante de intercambio a Juniata College sin pago de matrícula durante un semestre completo. Este acuerdo aseguró que los

objetivos del programa trascendieran la experiencia inmediata, permitiendo que estudiantes de la UNACH accedieran a una experiencia de movilidad académica de larga duración y a los beneficios que esta conlleva.

4. El curso previo al viaje

Nagengast asumió inicialmente el diseño del curso previo al viaje. Había impartido más de veinte cursos preparatorios para sus programas en Alemania, Vietnam y Gambia, y confiaba en su capacidad para preparar adecuadamente a los estudiantes para la experiencia en Chiapas. En la primera iteración del curso, aconsejó a Herrán que buscara estudiantes de la UNACH que representaran al gobierno mexicano en una negociación simulada con los estudiantes de Juniata College, quienes representarían al gobierno de Estados Unidos. Durante la mayor parte del semestre, ambos grupos se reunieron (vía Zoom) para negociar un tratado bilateral sobre migración.

El ejercicio fue intenso y valioso desde el punto de vista formativo, pero al finalizar el semestre, Nagengast y Herrán coincidieron en que había resultado contraproducente en términos de superar la mentalidad colonial. En lugar de ayudar a las y los estudiantes de Juniata College a comprender la perspectiva mexicana sobre la relación bilateral y la migración, la simulación reforzó en algunos de ellos una postura más alineada con una visión proestadounidense y restrictiva frente a la migración. Herrán convenció entonces a Nagengast de permitir que el equipo de profesores de la UNACH diseñara el curso previo al viaje de manera autónoma. En lugar de adoptar un enfoque confrontativo basado en la negociación, Herrán consideró más constructivo estructurar el curso de forma que introdujera a los estudiantes en la perspectiva mexicana.

Desde esta visión, el curso semestral previo al viaje debía establecer el tono descolonizador del programa. Era necesario ofrecer a las y los estudiantes de Juniata College una perspectiva mexicana sobre la historia de México, las relaciones México–Estados Unidos, las luchas culturales y jurídicas relacionadas con los pueblos indígenas y el enfoque mexicano hacia las personas en condición de movilidad. Aunque Nagengast continuó siendo el profesor responsable oficialmente del curso ante Juniata College, cedió a Herrán y a sus colegas de la UNACH la selección de lecturas y la definición de los temas de discusión semanales (el curso se reunía una vez por semana durante dos horas).

Al rediseñar la experiencia preparatoria, Herrán estructuró el curso en torno al trabajo académico de varios colegas de la UNACH. Reunió a especialistas que impartieron sesiones de una hora y media (vía Zoom),

combinando exposición y discusión. El objetivo era ofrecer a las y los estudiantes una comprensión anticipada de los temas que enfrentarían durante el programa en Chiapas. Los temas incluyeron: el movimiento zapatista, impartido por el profesor Lauriano Rodríguez, originario de una comunidad indígena; las razones por las que las personas abandonan sus hogares, a cargo de la profesora Ivonne Álvarez; el derecho migratorio mexicano e internacional, impartido por la profesora Elisa García; la historia temprana de México, a cargo de la profesora Adriana Flores; género, encarcelamiento y migración en México, impartido por la profesora Corina Giacomello, quien trabaja con mujeres en situación de encarcelamiento y pobreza; perspectivas mexicanas sobre la política exterior estadounidense, impartidas por Herrán; y actitudes mexicanas hacia la migración, también a cargo de Herrán.

Además de estas sesiones previas, este profesor participó durante el viaje en Chiapas. Condujeron espacios de retroalimentación con las personas estudiantes, respondieron preguntas sobre las experiencias vividas y apoyaron en la interpretación durante los múltiples encuentros con migrantes y comunidades indígenas. Adoptamos una estructura secuencial semejante al modelo Planear–Aprender–Integrar, articulando el encuadre previo al viaje, el aprendizaje experiencial en territorio y la integración posterior mediante sesiones de reflexión (Gren et al., 2020).

Nagengast aceptó la sugerencia de Herrán de incluir el libro *Enrique's Journey* en el curso previo. En esta obra, la periodista argentino-estadounidense Sonia Nazario narra la experiencia de migrantes, con especial atención a algunos de los albergues en Tapachula que forman parte del programa diseñado por la UNACH. Asimismo, Herrán incorporó dos películas: *Sin Nombre* y *La Jaula de Oro*.

Un componente final del curso preparatorio fue ofrecer a las y los estudiantes nociones básicas de español. Nagengast invitó a un estudiante hispanohablante nativo para enseñar saludos y expresiones elementales. Sin embargo, dado que el curso se reunía solo una vez por semana, el tiempo resultó insuficiente para cubrir las conferencias de la UNACH, las discusiones sobre *Enrique's Journey*, *Sin Nombre* y *La Jaula de Oro*, las sesiones logísticas obligatorias con el Centro de Educación Internacional de Juniata College y la enseñanza básica de lengua española.

Una de las limitaciones más evidentes del programa fue que muchas de las personas estudiantes de Juniata College no podían comunicarse en español. Esto les obligó a depender de traductores para dialogar con los migrantes que conocieron durante el viaje. Herrán y Nagengast consideraron restringir la

participación a personas estudiantes con al menos un nivel básico de español, pero decidieron mantener el programa abierto. Imponer un requisito de competencia lingüística habría excluido precisamente a quienes más podían beneficiarse de la experiencia. Por ejemplo, varias personas participantes eran estudiantes de pre-medicina y pre-derecho sin experiencia internacional previa durante la universidad. Con frecuencia, estas personas estudiantes fueron quienes describieron el programa como una experiencia “transformadora”.

Tras la primera versión del curso preparatorio —centrada en la simulación confrontativa entre estudiantes de ambas instituciones—, el rediseño liderado por la UNACH resultó exitoso durante los tres años siguientes. La única queja recurrente de las y los estudiantes fue que el semestre no ofrecía tiempo suficiente para profundizar aún más en los contenidos.

5. El programa en Chiapas

Siguiendo el consejo del profesorado de la UNACH, se decidió que la manera más efectiva de alcanzar los objetivos de aprendizaje (1) y (2) sería mediante el contacto directo con las realidades vividas de la migración en la región. Aprovechando su red de contactos, fue posible diseñar un itinerario que llevara a las y los estudiantes directamente a la ciudad de Tapachula para visitar albergues, donde podrían interactuar de primera mano con migrantes. Dos cuestiones fueron fundamentales al diseñar la experiencia: que el programa ofreciera la mayor diversidad posible de experiencias y que las visitas se realizaran con respeto hacia las personas en los albergues.

El programa contempló cuatro o cinco días de actividades en Tapachula. Existen distintos tipos de albergues que atienden a diferentes perfiles de migrantes. Para exponer a las y los estudiantes a la mayor variedad posible de perspectivas, los albergues fueron seleccionados por las distintas características políticas, económicas y sociales que representan.

Entre ellos se incluyó un albergue del DIF —organismo estatal— que recibe únicamente a menores varones no acompañados (de 12 a 17 años). Aunque fue creado con la finalidad de proteger los derechos humanos de estos jóvenes, en la práctica se asemeja más a un centro estatal de detención juvenil para el procesamiento de deportaciones. En contraste directo, también se incluyó el albergue “Jesús el Buen Pastor”, de puertas abiertas, dirigido por una mujer y un grupo de voluntarios. Este albergue no rechaza a nadie, suele estar saturado y enfrenta constantemente carencias de recursos.

Para ofrecer otra perspectiva, se integró el albergue “Hospitalidad y Solidaridad”, que recibe la mayor parte de su financiamiento de organizaciones vinculadas directamente con ACNUR. En comparación con los otros, es un albergue con mejores instalaciones, más limpio y con personal especializado e incluso voluntariado internacional. Sin embargo, aunque es “más cómodo”, es también restrictivo: solo admite personas que han solicitado asilo en México y no recibe personas directamente de la calle, sino únicamente mediante canalización institucional.

Otros dos espacios completaron el programa en Tapachula. “Belén” es un albergue administrado por la Diócesis de Tapachula; aunque tiene carácter católico, no discrimina por religión ni por ninguna otra razón. Su organización es particular y, al aceptar personas directamente de la calle, suele encontrarse saturado. Finalmente, “Casa Frida” es un refugio para personas de la comunidad LGBTQ+. Forma parte de una organización nacional que apoya a esta población y, en Tapachula, se ha especializado en atender a migrantes pertenecientes a la comunidad. Ofrece espacios seguros, asesoría legal, apoyo económico y otros servicios. Las gestiones con los administradores de los albergues y las negociaciones necesarias fueron posibles gracias a la colaboración indispensable del profesorado de la UNACH.

Un espacio que aún no ha podido integrarse al programa es la Estación Migratoria “Siglo XXI”, administrada por el Gobierno Federal en Tapachula. Esta instalación es probablemente la más grande del país y constituye una pieza central del fenómeno migratorio en México y la región. Sin embargo, hasta ahora las autoridades federales no han autorizado la visita.

Otra preocupación central para los organizadores ha sido la responsabilidad ética de las y los estudiantes durante las visitas a los albergues. El punto más importante es evitar la exotización u objetivación de las personas migrantes. Desde el diseño del programa existía plena conciencia del riesgo de que la visita pudiera convertirse en una forma de exhibición. La metáfora de la “veranda” funcionó como recordatorio constante de cómo incluso una visita organizada con buenas intenciones puede terminar perpetuando la objetivación del “otro”, especialmente cuando estudiantes estadounidenses privilegiados observan realidades del Sur. Un encuadre basado en derechos humanos resulta esencial para evitar el volunturismo y para vincular los encuentros locales con estructuras más amplias de desigualdad (Villarreal Sosa & Lesniewski, 2021).

Se tomaron decisiones concretas para minimizar el efecto espectador. En primer lugar, se establecieron lineamientos de vestimenta y comportamiento. Se acordó que los estudiantes no debían parecer turistas de

vacaciones; se les indicó vestir de manera adecuada para los espacios visitados, evitando pantalones cortos, sandalias, ropa de playa o atuendos asociados al turismo. Esto ha resultado más difícil de lo previsto, dada la afinidad de los estudiantes de Juniata College por ese tipo de vestimenta. Las pautas de comportamiento se abordan durante el curso preparatorio, enfatizando el reconocimiento de la humanidad compartida entre ellos y las personas en los albergues.

La barrera del idioma constituye un reto, ya que no se exige dominio del español para participar en el programa. Cada año, algunas personas estudiantes estadounidenses hablan español y apoyan a sus compañeras y compañeros en la comunicación. Además, las y los estudiantes utilizan aplicaciones de traducción en sus teléfonos inteligentes para facilitar el diálogo.

Un segundo elemento esencial para garantizar visitas éticas es el trabajo voluntario. Pretendemos que las personas estudiantes no sean observadoras pasivas. Integrar reflexión crítica con aprendizaje-servicio en contextos de corta duración puede generar resultados transformadores y prevenir el “turismo disfrazado de experiencia académica” (Moak, 2020). Con el apoyo de los administradores de los albergues, se organizan actividades en las que las y los estudiantes pueden colaborar: preparación de alimentos, limpieza y otras tareas necesarias. Asimismo, se reserva tiempo para la interacción sin estructura formal. Las personas estudiantes llevan balones de fútbol y materiales de arte para las y los niños en los albergues, lo cual facilita el contacto inicial. Estas reglas constituyen el marco básico que guía las visitas y, como se señalará en la sección de evaluación, han demostrado ser efectivas.

Con el respaldo de los administradores de los albergues y el acompañamiento del profesorado de la UNACH, fue posible diseñar una experiencia de alto impacto. Se decidió que la segunda parte del programa se trasladara de la frontera con Guatemala a los Altos de Chiapas, una región rica en culturas originarias. San Cristóbal de Las Casas fue elegida como segunda sede operativa, permitiendo a las y los estudiantes experimentar la diversidad cultural característica de México. San Cristóbal es una ciudad colonial de casi 500 años, situada en una región con fuerte presencia de pueblos originarios. En muchas de estas comunidades, el español se aprende como segunda lengua y se conservan prácticas culturales ancestrales.

Desde San Cristóbal, y con el apoyo de profesores de la UNACH provenientes de comunidades indígenas, las personas estudiantes visitan una escuela autónoma de oficios vinculada al movimiento zapatista. San Cristóbal fue el epicentro del levantamiento zapatista de 1994, cuyo impacto en la ciudad

y la región ha sido profundo. En esta escuela autónoma, las y los estudiantes se exponen a una concepción distinta de enseñanza y aprendizaje: un sistema sin calificaciones ni grados escolares, donde los oficios y saberes se transmiten mediante la práctica y la experiencia.

Asimismo, las y los estudiantes visitan localidades cercanas como Chamula y Zinacantán, espacios con fuertes raíces culturales. Chamula alberga la única iglesia católica del mundo administrada por una comunidad indígena. Es conocida por la combinación de ritos católicos y mayas en su interior, lo que constituye una experiencia cultural significativa. Zinacantán, por su parte, es uno de los lugares más representativos del arte textil. En Chiapas, la cultura está profundamente vinculada al tejido; cada comunidad ha desarrollado estilos y patrones propios, de gran diversidad y colorido. La visita incluye el hogar de una tejedora tradicional que comparte su conocimiento mediante una experiencia práctica. Las personas estudiantes aprenden el proceso completo: desde la elaboración del hilo a partir de la lana hasta el producto terminado. Otras actividades culturales complementan el programa antes del regreso a casa.

El traslado del programa a San Cristóbal respondió a dos objetivos fundamentales de aprendizaje. Por un lado, la migración está estrechamente vinculada a factores económicos. Con frecuencia, son personas provenientes de contextos de pobreza quienes deciden abandonar sus comunidades en busca de mejores oportunidades. En Chiapas, esto implica que muchas personas jóvenes de comunidades indígenas migran hacia el norte, hacia Estados Unidos, dejando atrás familias y comunidades profundamente afectadas. El impacto de la migración en las realidades económicas y culturales del estado puede observarse directamente: desde conversaciones con habitantes locales hasta escenas cotidianas como largas filas para recibir remesas enviadas desde el extranjero. Vivir en una ciudad del Sur, en el sentido amplio del término, expone a los estudiantes a múltiples dimensiones sociales de la migración. La experiencia ha sido descrita como “reveladora”.

Por otro lado, las personas estudiantes presencian el choque cultural que atraviesa México, reflejo de un fenómeno global. Observan cómo comunidades indígenas buscan preservar su herencia cultural mientras incorporan nuevas tecnologías y valores contemporáneos. La modernización, asociada frecuentemente con valores occidentales, genera tensiones que inciden directamente en la identidad colectiva. El resultado es un proceso dinámico de transformación cultural, con consecuencias religiosas, jurídicas, económicas y profundamente personales. La integración de estos elementos en el programa se apoyó en el concepto de “indigenizar el currículo”, una idea central para un programa orientado a perspectivas y saberes del Sur.

6. La experiencia de las y los estudiantes

La evaluación de la experiencia ha sido una parte fundamental del proyecto. Era necesario determinar si las actividades estaban produciendo los efectos deseados y si se estaban alcanzando los objetivos de aprendizaje planteados. Cada año, al concluir el viaje, se solicitó a las personas estudiantes la entrega de un ensayo de aproximadamente diez páginas en el que reflexionaran sobre su experiencia. Asimismo, se les pidió proporcionar retroalimentación específica sobre el programa.

Los ensayos nos han ofrecido aprendizajes valiosos. Algunos comentarios han permitido mejorar aspectos concretos del diseño. Un ejemplo claro fue la incorporación de una estancia de una o dos noches en un destino de playa después del exigente itinerario en Tapachula. El ambiente más relajado, posterior a una experiencia emocional y físicamente intensa, ha generado un espacio propicio para sesiones de reflexión profunda y discusión colectiva. Además, funciona como un reconocimiento al compromiso de los estudiantes y contribuye a mantener su motivación.

Cada año nos ha sorprendido gratamente la disposición de las y los estudiantes para dialogar y debatir una amplia gama de temas relacionados con sus visitas a los albergues.

7. Metodología y ética

Este artículo se basa en un análisis cualitativo de ensayos reflexivos elaborados por estudiantes a lo largo de cuatro ediciones del programa *Eyewitness to Migration in Mexico* (2022–2025). Se recopilieron un total de 58 ensayos finales de estudiantes participantes. Todos los ensayos entregados fueron incluidos en el análisis. Para efectos de este estudio, el análisis se centró en las secciones reflexivas que abordaban la experiencia del diseño del programa y su impacto; las partes dedicadas principalmente a recomendaciones logísticas sobre el curso no fueron consideradas.

Los ensayos fueron recodificados específicamente para este proyecto mediante un análisis temático estructurado utilizando NVivo. La codificación se guio por un conjunto reducido de categorías predefinidas alineadas con los ejes centrales del artículo, incluyendo expresiones de impacto emocional, incomodidad y compromiso sostenido. Las citas ilustrativas fueron seleccionadas después del proceso de codificación para representar patrones que se repitieron a lo largo de las distintas cohortes.

Este proyecto fue sometido a revisión institucional en materia de ética y fue determinado como exento. La participación en el componente de

investigación fue voluntaria; los estudiantes otorgaron consentimiento informado previo a su participación y toda la información identificable fue eliminada antes del análisis. El estudio se llevó a cabo conforme a las políticas institucionales de ética en investigación de la institución de origen. El trabajo estudiantil fue evaluado con base en la calidad de la reflexión y el análisis, no en la adhesión a posturas específicas. Los autores declaran no tener conflictos de interés y no haber recibido financiamiento externo para este estudio.

A lo largo de cuatro cohortes (2022–2025), las reflexiones estudiantiles convergen en varios temas relevantes: los encuentros cara a cara generaron empatía; la incomodidad propició aprendizaje; y el encuadre liderado por la institución anfitriona transformó supuestos previos, produciendo con frecuencia un sentido de responsabilidad. En esta sección, organizamos los comentarios escritos de los estudiantes en torno a los tres resultados de aprendizaje previstos.

7.1. Objetivo de Aprendizaje 1: Inmersión empática

El primer objetivo de aprendizaje del programa fue fomentar la inmersión empática: crear un entorno en el que las y los estudiantes no solo comprendieran la migración de manera intelectual, sino que la experimentaran emocionalmente a través del contacto humano. El diseño les colocó intencionalmente en proximidad con migrantes, líderes comunitarios y profesorado anfitrión, de modo que se desdibujara la abstracción. El propósito era que las personas estudiantes pasaran de saber sobre la migración a sentir con los migrantes; comprender sus historias como experiencias humanas y no como problemas geopolíticos distantes.

Una de las expresiones más contundentes de esta transformación provino de una persona estudiante de la cohorte 2022, quien escribió (para facilidad de lectura se presentan las citas textuales de las y los estudiantes en español, todas las traducciones fueron hechas por los autores):

Reunirse con migrantes en los albergues es la única manera de obtener la mejor comprensión de sus condiciones de vida. Estos albergues colocan a los estudiantes directamente en un lugar en el que nunca antes podrían haberse imaginado. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de ver cómo es la vida cotidiana de los migrantes. Los estudiantes pueden aprender sobre la migración y sus riesgos sin salir al extranjero, pero no pueden ver cómo es cada día en particular sin presenciarlo de primera mano.

Esta reflexión muestra cómo la proximidad y la presencia logran lo que las lecturas y las clases no pueden alcanzar por sí solas. La persona estudiante

identifica los albergues como espacios insustituibles de aprendizaje experiencial, donde la empatía se ancla en los sentidos: la vista, el sonido y el contacto humano. La frase “en el que nunca antes podrían haberse imaginado” captura simultáneamente extrañamiento y despertar, marcando el umbral que el programa buscaba provocar. El diálogo con comunidades locales, combinado con reflexión hermenéutica y desequilibrio emocional, constituye una vía documentada hacia latransformación de perspectivas en programas de corta duración (Chiocca, 2021).

Una realización similar aparece en las palabras de otra persona participante de 2024:

Me di cuenta de que, a pesar de haber escuchado o leído sobre las experiencias de las personas en el proceso migratorio o sobre la vida en albergues para migrantes antes de visitar México, nada puede realmente replicar el hecho de conocer a los migrantes, empatizar con ellos, escuchar sus historias y luego identificarse con ellas. Creo que la hora que pasé jugando con los niños en los columpios y dibujando con algunos de ellos en mi cuaderno fue lo que tuvo el mayor impacto en mí durante todo el viaje.

Aquí la empatía adquiere una dimensión corporal y personal: dibujar y jugar con niños y niñas, en lugar de observarles o entrevistarles. Este tipo de interacción, no mediada y espontánea, humaniza lo que antes era un tema académico. Transforma al estudiante de espectador en participante. La reflexión también subraya un rasgo central del diseño del programa: encuentros que no son extractivos ni performativos, sino relacionales y recíprocos. Esa “hora en los columpios” se convierte en una puerta de entrada al mundo emocional de la migración.

Una persona participante de la cohorte 2023 describió un cambio similar, enfocado en el reconocimiento moral:

Cuando regresé a casa de este viaje, le dije a mi padre que no quería discutir sobre la migración, pero que necesitaba expresarle lo que sentía al respecto. Le dije que no había una sola persona que conocí durante todo el viaje que no mereciera estar en Estados Unidos.

Esta cita demuestra la durabilidad de la experiencia empática. La persona estudiante no relata únicamente lo que sintió durante el viaje, sino cómo ese sentimiento persistió en el proceso de retorno. La empatía aquí no es sentimental; se ha convertido en convicción. La movilidad hacia el Sur Global suele reconfigurar el sentido de identidad y de “hogar” de las y los estudiantes, donde la (in)comodidad estructura productivamente el reingreso. El encuentro

redefinió los límites morales de la “merecibilidad”, concepto central en los debates políticos sobre migración. La fuerza de la afirmación radica en su sencillez: la persona estudiante deja de distinguir entre “migrante” y “ciudadano” y ve únicamente personas cuya humanidad exige reconocimiento.

Para muchas y muchos estudiantes, la inmersión empática estuvo estrechamente ligada a una nueva conciencia de privilegio. Como señala una reflexión de 2021:

A lo largo del viaje, tomé conciencia de manera brutal del privilegio que tengo como ciudadano de Estados Unidos, como persona con estabilidad económica y, incluso en aspectos tan simples como tener a mis familiares directos vivos y en contacto conmigo. Constantemente se me recordó lo afortunado que soy por ser quien soy y estar donde estoy. Puede que sienta que tengo dificultades en mi vida, pero ninguno de mis problemas se comparará jamás con verse obligado a huir del lugar y de las personas que amo como consecuencia de la violencia, la inestabilidad y la pobreza extrema.

La palabra “brutal” es reveladora: captura la incomodidad que puede implicar la empatía. El encuentro no produce lástima, sino confrontación moral. Reconocer el privilegio se convierte en una forma dolorosa pero productiva de autoconocimiento. La reflexión ejemplifica lo que la teoría pedagógica denomina empatía crítica: una emoción vinculada al reconocimiento del poder y la desigualdad, no solo a la compasión.

Las personas estudiantes también señalaron que la carga emocional de estos encuentros transformó la manera en que perciben su propia vida y responsabilidades. Una persona integrante de la cohorte 2024 escribió:

Después de ver de primera mano a los migrantes, desgastados y con la ropa que llevaban puesta como única pertenencia, y aun así conducirse con respeto y dignidad, me di cuenta de que no tengo derecho a quejarme por lo que no tengo. Cada día debería despertar agradecido porque mi cama es cálida y estoy bien alimentado bajo un techo. Nunca volveré a dar por sentado lo que tengo.

Aquí la empatía se convierte en introspección. La observación de dignidad en medio de la adversidad conduce a una resolución ética personal: vivir con gratitud y conciencia. La cita también resalta un tema recurrente: la dignidad es recíproca. Los estudiantes reconocen no solo el sufrimiento de los migrantes, sino también su resiliencia, fortaleza y humanidad. Al hacerlo, transitan de una postura caritativa (“ayudar a los menos afortunados”) hacia una de reconocimiento mutuo.

En conjunto, estas reflexiones muestran que el primer objetivo de aprendizaje se alcanzó mediante un diseño deliberado de encuentros humanos directos. La inmersión empática no fue un efecto accidental de la exposición, sino el resultado intencional de experiencias relacionales estructuradas: visitas a distintos tipos de albergues, convivencia y trabajo compartido, y espacios de reflexión guiada. Las palabras de las y los estudiantes revelan consistentemente que la empatía surgió no de la instrucción, sino del contacto: sentarse, conversar, jugar y escuchar. Como escribió una persona participante de manera sencilla: “Estas son personas reales y no solo estadísticas.”

7.2. Objetivo de Aprendizaje 2: Incomodidad axiológica y epistemológica

El segundo objetivo de aprendizaje del programa fue cultivar incomodidad axiológica y epistemológica: desafiar intencionalmente los marcos morales e intelectuales de las y los estudiantes. El diseño buscó empujarlos más allá de la empatía emocional hacia una confrontación con sus propios supuestos: sobre la migración, sobre la justicia y sobre los límites de su conocimiento. Esta incomodidad no fue incidental; fue el instrumento central de transformación del currículo.

Una de las primeras reflexiones, de la cohorte 2022, capta este proceso en marcha:

Me cuesta mucho participar en diálogos sobre temas incómodos, y este viaje definitivamente llevó mis límites en ese sentido y me enseñó a permanecer en la incomodidad. Es en ese espacio donde más aprendí. Conocer el sufrimiento que enfrentan las personas menos privilegiadas fue un recordatorio de que alguien como yo, con un enorme privilegio, tiene el deber de hacer todo lo que esté a su alcance para usar ese privilegio y contribuir a un cambio positivo en el sistema.

Esta persona estudiante reconoce la incomodidad como un espacio pedagógico, no como un obstáculo. La expresión “permanecer en la incomodidad” se ha convertido en una consigna de la teoría del aprendizaje reflexivo: marca el momento en que los valores propios son puestos a prueba en lugar de reafirmados. El tránsito de la evitación (“Me cuesta mucho participar en diálogos”) al involucramiento (“Es en ese espacio donde más aprendí”) muestra que la incomodidad generada por la experiencia directa fue procesada y transformada en comprensión ética. La última frase evidencia un reajuste moral: comprender que el privilegio implica responsabilidad.

Otras personas estudiantes describen la misma desestabilización emocional, pero enmarcada como un choque intelectual. Una persona

participante de 2023 escribió: “Como este curso no tuvo miedo de “darle un golpe en la cara” a los estudiantes con la importancia de este tema, ellos entendieron rápidamente que su forma de pensar estaba a punto de invertirse.”

Esta expresión hiperbólica —“darle un golpe en la cara”— captura la fuerza del choque entre preconcepción y realidad. El giro en el pensamiento de la persona estudiante no es únicamente emocional, sino epistemológico: un momento en que las categorías ordenadas del debate académico ceden ante las realidades complejas del sufrimiento humano. En lugar de replegarse, la persona estudiante reconoce la necesidad de permanecer involucrada. El lenguaje visceral del impacto (“golpe en la cara”, “invertido”) recuerda que el programa no busca comodidad, sino ruptura cognitiva: una desestabilización intencional de marcos previos para abrir espacio a una nueva comprensión. Como señalan Li y Costa (2022), los encuentros con diferencias profundas —y la lucha emocional que provocan— pueden interrumpir supuestos naturalizados y preparar el terreno para una transformación genuina.

Otra persona estudiante relata un momento concreto de confrontación moral durante una visita a un albergue:

Había un hombre que parecía muy tímido y no quería hablar. Con algo de persuasión, dijo en inglés: “No me gusta hacer estas cosas porque literalmente estoy huyendo por mi vida aquí.” Eso cambió por completo el ambiente...porque es una verdad dura de enfrentar para personas como nosotros.

Aquí la incomodidad se convierte en conciencia existencial. La frase “personas como nosotros” nombra el privilegio sin necesidad de explicitarlo: reconoce simultáneamente distancia e implicación. El encuentro desestabiliza la ilusión de seguridad que estructura la cosmovisión de las y los estudiantes estadounidenses. El hecho de que el interlocutor estuviera “literalmente estoy huyendo por [su] vida” elimina cualquier distancia retórica. Esta incomodidad es epistemológica porque obliga a reevaluar qué cuenta como “conocimiento”. La disonancia cognitiva funciona como motor del aprendizaje intercultural cuando las y los estudiantes enfrentan realidades que contradicen sus expectativas previas (Mitchell & Paras, 2018). Escuchar la verdad directamente de quienes la viven invalida el discurso académico distante.

Varias reflexiones vinculan la incomodidad con una mayor tolerancia a la complejidad. Una persona participante de 2023 escribió: “Esta crisis es dura, así que no puedo fingir que sé cuál es la solución. Además, debemos ser realistas y pragmáticos, ayudando al mayor número posible de personas.”

Esta breve afirmación señala un giro intelectual relevante. Mientras que muchas personas estudiantes inician este tipo de programas con posiciones morales definidas, la exposición a la complejidad vivida sustituye la certeza por humildad. Un movimiento similar aparece en otra reflexión:

La migración no se trata únicamente de la seguridad nacional en la frontera sur de Estados Unidos. Debemos considerar factores como la prosperidad económica en Centroamérica, la influencia de los cárteles en comunidades de México, los derechos humanos y otros más.

Estos fragmentos muestran que la incomodidad conduce a la matización. Las personas estudiantes dejan de buscar culpables o soluciones únicas y comienzan a articular explicaciones multicausales. La capacidad de sostener verdades en tensión —seguridad, soberanía, compasión, pragmatismo— es indicio de un razonamiento ético más maduro.

Otra persona estudiante señaló: “Comenzaré a tener menos paciencia con quienes muestran abiertamente su falta de empatía.” Estas reacciones muestran que el reingreso puede convertirse en una prueba ética en sí misma. Las personas estudiantes regresan a entornos sociales que no han cambiado, y la fricción resultante confirma que la transformación es real. La incomodidad, en este sentido, persiste —no como confusión, sino como convicción.

En suma, el segundo objetivo de aprendizaje se concretó mediante la introducción estratégica de disonancia: encuentros que minaron certezas, conversaciones que exigieron humildad y reflexiones que demandaron autoexamen moral. Las propias palabras de las y los estudiantes demuestran que la incomodidad no fue un efecto colateral del programa: fue el currículo mismo. Al permanecer en esa incomodidad, comenzaron a sustituir la opinión por comprensión, y la simpatía por responsabilidad.

7.3. Objetivo de Aprendizaje 3: Descolonización del conocimiento y la cultura

El tercer objetivo de aprendizaje del programa fue fomentar la descolonización del conocimiento y la cultura. Esto implicó desplazar deliberadamente la autoridad epistémica de la institución “de origen” hacia la institución anfitriona, permitiendo que las personas estudiantes aprendieran a través de marcos locales en lugar de interpretaciones centradas en Occidente. Con ese propósito, el profesorado de la UNACH, mentores pares y líderes comunitarios dirigieron tanto el curso previo al viaje como la experiencia en territorio. La intención era que las y los estudiantes comprendieran cómo distintas historias, valores y concepciones de justicia configuran aquello que se reconoce como conocimiento —y que confrontaran los límites de sus propios

lentes culturales. Como señalan Smith et al. (2018), los estudios indígenas y descolonizadores en educación exigen recentrar epistemologías locales y redistribuir la autoridad interpretativa. En ese espíritu, nuestro enfoque se alinea con el llamado de Mignolo (2009) a la desobediencia epistémica, que rechaza la supuesta neutralidad de los marcos de conocimiento del Norte e insiste en la pluralidad de formas de entender el mundo.

Las reflexiones de las y los estudiantes indican que este desplazamiento ocurrió de manera reiterada, y con frecuencia con profunda autoconciencia. Una persona integrante de la cohorte 2022 describió su proceso de la siguiente manera:

Antes pensaba que todo lo que ocurría en Estados Unidos era el punto de referencia para todas las demás culturas y regiones. Ya estaba empezando a superar ese marco de referencia, pero este viaje me ayudó a ir más allá, hacia un nivel completamente nuevo. Ahora sé que la migración no se trata únicamente de la seguridad nacional en la frontera sur de Estados Unidos. Debemos considerar factores como la prosperidad económica en Centroamérica, la influencia de los cárteles en comunidades de México, los derechos humanos y otros más. A nivel global, la migración tiene factores aún más complejos y diversos que también debemos estudiar y abordar. Ahora entiendo que una mirada exclusivamente estadounidense no es suficiente para comprender la migración.

Esta reflexión sintetiza la transformación epistémica que el programa buscaba provocar. La persona estudiante nombra explícitamente a Estados Unidos como “punto de referencia” —un término que alude tanto a poder como a ignorancia. Al reconocer y abandonar ese punto de referencia, comienza a comprender la migración como un fenómeno configurado por múltiples geografías e historias. El tránsito de un marco centrado en la seguridad nacional hacia uno global y humanitario demuestra que, en este contexto, descolonizar implica descentramiento cognitivo: la disposición a mirar desde otro lugar.

Otras personas estudiantes vinculan este giro epistémico directamente con la estructura del programa y la autoridad de la institución anfitriona. Una persona participante de 2021 escribió:

El viaje fue intelectualmente desafiante. Aprendí mucho sobre las leyes que regulan el ingreso a México, los derechos de los migrantes una vez que se encuentran en el país y los procesos tanto de deportación como de solicitud de estatus de refugiado. Los directores de los albergues y las profesoras Elisa e Ivonne fueron verdaderas fuentes de conocimiento

sobre estos temas, y el tiempo que dedicaron a dialogar con nosotros fue sumamente enriquecedor.

Aquí el conocimiento fluye desde expertos locales —profesoras, directores de albergues y profesionales en campo— y no desde instructores estadounidenses. La expresión “fuentes de conocimiento” subraya el reconocimiento de autoridad fuera de la jerarquía académica tradicional (Chiocca, 2021). En términos prácticos, esto es lo que logra un modelo liderado por la institución anfitriona: desplaza la noción de que la experticia debe importarse y la reconfigura como algo arraigado en el territorio y la experiencia.

Las actividades dirigidas por el profesorado durante el programa tuvieron como propósito guiar a los estudiantes a reconocer que conocimientos y experiencias vitales ajenas a su contexto pueden constituir fuentes ricas de aprendizaje. Las sesiones lideradas por la institución anfitriona modelaron “repertorios de práctica” descoloniales que fomentan la desobediencia epistémica en los estudiantes (Domínguez, 2021). Las discusiones académicas permitieron a las y los estudiantes expresar su incomodidad y sus experiencias, al tiempo que eran confrontados con las perspectivas de expertos y actores locales; estas actividades les ofrecieron oportunidades para examinar sus valores con rigor académico y con empatía.

Algunas personas estudiantes vincularon su transformación intelectual con consecuencias morales y cívicas. Una persona participante de la cohorte 2025 escribió:

Esta experiencia me ha obligado a reconsiderar lo que significa ser tanto conocedora como compasiva. Ya no creo que la empatía sea suficiente por sí sola; se requiere acción. Ahora entiendo que mi responsabilidad es continua, ya sea al intervenir en conversaciones que sensacionalizan o difunden información falsa, al abogar por leyes más justas o simplemente al mantenerme informada sobre la actualidad. Si realmente quiero ser coherente con mis convicciones, debo usar mi privilegio de manera responsable como mujer blanca, como estudiante, como hija, como amiga, como votante y como ciudadana de una nación próspera.

Esta reflexión muestra que la descolonización del aprendizaje no permanece en el plano teórico. Una vez que la persona estudiante reconoce que el conocimiento está situado y atravesado por el poder, la comprensión se traduce en responsabilidad. La voz es reflexiva y autocrítica, pero también marca una transición de la conciencia a la agencia. La empatía deja de ser el

punto final y se convierte en el inicio de la acción ética, un indicador clave de aprendizaje internalizado.

Para otras personas participantes, esta reorientación epistémica se extendió a cuestiones de fe y moralidad. Una persona estudiante escribió: “Creo firmemente que adoptar una postura favorable a la migración, acorde con la ética cristiana, es la dirección hacia la cual nuestra nación debe avanzar, en lugar de una ética pagana excluyente.”

Aunque la formulación es idiosincrática, revela un intento de reconciliar una cosmovisión religiosa con una posición moral descolonizada. En lugar de alinear la fe con el nacionalismo, la persona estudiante reinterpreta el cristianismo como una ética universal de inclusión. La reflexión no se centra en México en sí mismo, sino en reinterpretar el propio sistema de creencias a la luz de la realidad de otra cultura. Esa inversión constituye en sí misma un acto descolonial: el contexto anfitrión se convierte en autoridad interpretativa.

A lo largo de todas las cohortes, las y los estudiantes atribuyen reiteradamente su reconfiguración intelectual a elementos específicos del diseño liderado por la institución anfitriona: conferencias impartidas por profesorado mexicano, visitas guiadas por administradores de albergues y líderes indígenas, y sesiones de reflexión que contextualizaron lo observado. Estas experiencias hicieron visible que el conocimiento siempre se produce en algún lugar, anclado en geografía, historia y cultura. En sus palabras, la descolonización no fue un concepto abstracto, sino un encuentro con distintas formas de saber.

Nuestras cohortes han incluido estudiantes con ascendencia latinoamericana. Algunas son hijas e hijos de segunda generación de personas que emigraron a Estados Unidos. Sus raíces se encuentran en México, Centroamérica o Sudamérica. El grado de cercanía con su herencia varía, pero la mayoría mantiene el español como lengua fluida e incorpora diversos elementos culturales latinoamericanos en su vida cotidiana. La descolonización del estudio en el extranjero puede implicar la recuperación de identidades y herencias culturales, particularmente para estudiantes de latinoamérica que navegan las normas educativas estadounidenses (Kasun et al., 2023).

Como sintetizó una reflexión de 2024:

Escuchar cómo los cambios en las leyes de asilo afectan directamente a las personas en los albergues y a sus decisiones conecta la legislación con su impacto humano real, algo que rara vez se percibe a menos que se interactúe con las personas afectadas por ella.

Esta línea reúne los hilos epistémicos y éticos: comprender la política pública deja de basarse únicamente en documentos y se vincula con consecuencias vividas.

En conjunto, estas reflexiones muestran que el tercer objetivo de aprendizaje fue alcanzado. Mediante la transferencia de la autoridad curricular a la institución anfitriona y la estructuración de encuentros directos y contextualmente ricos, las y los estudiantes experimentaron lo que significa aprender desde el Sur global —no sobre él. Sus palabras revelan un desplazamiento de la simpatía intelectual a la humildad epistémica, de estudiar a “los otros” a ser enseñados por ellos. Esa es la esencia de la descolonización en la práctica.

8. Limitaciones y reflexiones metodológicas

Evaluar la transformación en un programa de corta duración y liderado por la institución anfitriona presenta desafíos metodológicos particulares. Los resultados que buscamos —empatía, incomodidad y descolonización— son intrínsecamente cualitativos. Se despliegan a través de la emoción y la reflexión, no mediante métricas estandarizadas. Por esa razón, nuestra evaluación se apoyó en los ensayos reflexivos de los estudiantes y en las discusiones realizadas al final del programa entre 2021 y 2025. Estos textos y conversaciones ofrecen una perspectiva vívida sobre cómo los estudiantes experimentaron el programa; sin embargo, también ponen de relieve los límites de nuestra capacidad actual para evaluar —y para materializar plenamente— nuestras propias aspiraciones descoloniales.

Cada cohorte entregó ensayos reflexivos después de regresar a Estados Unidos, en los que describieron cómo el viaje transformó su comprensión de la migración y del privilegio. Los ensayos finales de los estudiantes, complementados con sesiones grupales de retroalimentación y notas de campo del profesorado, fueron analizados de manera inductiva. Ambos autores leyeron y codificaron las reflexiones de forma independiente, y posteriormente compararon los temas identificados en relación con los tres objetivos de aprendizaje previstos: inmersión empática, incomodidad axiológica y epistemológica, y descolonización del conocimiento y la cultura.

Elegimos intencionalmente los ensayos reflexivos como instrumento principal de evaluación porque permiten capturar las dimensiones afectivas e interpretativas de la transformación, que con frecuencia permanecen invisibles en herramientas cuantitativas. Este enfoque privilegia la coherencia narrativa y la convergencia temática sobre la medición numérica, alineándose con las tradiciones cualitativas del aprendizaje experiencial y con marcos

consolidados para evaluar resultados en programas de estudio en el extranjero que integran teoría, instrumentos y práctica (Savicki & Brewer, 2023). Si bien algunos estudios han demostrado mejoras medibles en la reflexión crítica seis semanas después de la conclusión del programa (Walters et al., 2017), nuestros ensayos fueron recopilados inmediatamente después del regreso, lo que nos permitió documentar la intensidad del involucramiento emocional y cognitivo de los estudiantes en su punto máximo —un momento en el que la transformación se articula con mayor claridad, aunque aún no se haya consolidado plenamente.

Estas reflexiones capturan transformaciones percibidas, expresadas en momentos de alta intensidad emocional. No pueden confirmar cuán profunda o permanente ha sido la modificación de las cosmovisiones de los estudiantes. Los datos se limitan a quienes completaron y autorizaron el uso de sus ensayos. Sus voces pueden sobrerrepresentar experiencias positivas o articular el cambio con mayor facilidad que otras. La participación del profesorado tanto en el diseño como en la evaluación introduce un grado adicional de subjetividad, aunque durante el análisis se mantuvo el anonimato.

El idioma constituye también una limitación. La mayoría de los participantes estadounidenses se comunicaron mediante intérpretes o compañeros bilingües. Si bien esto garantizó inclusión, también medió la inmediatez del diálogo. Los estudiantes se conmovieron profundamente con los encuentros, pero su comprensión de las historias de los migrantes estuvo necesariamente filtrada por la traducción. Esto plantea una pregunta aún abierta: ¿cómo profundizar la empatía y la humildad epistémica cuando persiste la asimetría lingüística?

La duración del programa puede ser un factor que limite el alcance de los objetivos. Si bien los programas cortos (menos de 18 días) pueden presentar menores probabilidades de transformación plena de perspectivas, las características de diseño —componentes experienciales prácticos y reflexión estructurada— resultan decisivas (Strange & Gibson, 2017). Por ello, es esencial que los programas de corta duración integren de manera sustantiva elementos de aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio, aumentando así, en la medida de lo posible, las probabilidades de generar un impacto duradero.

Más allá de las cuestiones metodológicas, existe una limitación filosófica que no podemos ignorar. Las metodologías descolonizadoras nos recuerdan que las comunidades indígenas y marginadas nunca deben ser tratadas como objetos de estudio, sino como copartícipes en la producción de conocimiento (Smith, 2016). Las comunidades anfitrionas también experimentan beneficios y costos derivados de los programas de estudio en el extranjero; diseñar hacia

un mutualismo genuino exige atención constante a sus perspectivas y prioridades (Haeger et al., 2024). Aunque este programa ha dado pasos deliberados para abandonar la “veranda” —transfiriendo la autoridad curricular a la institución anfitriona, centrando la experticia local y diseñando encuentros que confrontan el privilegio— reconocemos que aún no estamos completamente más allá de ella.

Los migrantes cuyas vidas dan sentido al programa siguen siendo, por ahora, participantes en conversaciones y visitas, pero no en el diseño o la autoría del currículo mismo. En ese sentido, continúan posicionados como sujetos de empatía y análisis, más que como coproductores de conocimiento. Diversos estudios advierten que los privilegios no reconocidos y los legados coloniales en la salud global y en los programas de estudio en el extranjero pueden generar daños en las comunidades anfitrionas; la humildad cultural y el diseño orientado a la equidad son esenciales (Gondwe et al., 2024).

Nuestras propias reflexiones como docentes reflejan la incomodidad que también experimentan las y los estudiantes. El desafío que enfrentamos es cómo pasar de observar a colaborar, de facilitar encuentros con migrantes a incorporarlos como socios y coeducadores en el proceso formativo. Solo entonces la intención descolonizadora del programa alcanzará su conclusión lógica: una justicia epistémica realizada no mediante representación, sino participación.

La humildad metodológica expresada aquí no se refiere únicamente a los datos; se refiere al diseño. Seguimos buscando formas creativas y éticas de involucrar directamente a migrantes y comunidades en la configuración de lo que los estudiantes aprenden y de cómo lo aprenden. Hacerlo permitiría superar definitivamente la “veranda” y avanzar hacia una forma de educación en la que los migrantes dejen de ser objeto de empatía para convertirse en arquitectos de una comprensión compartida, empática y descolonizada de la migración.

9. Reflexiones finales

El programa descrito en este artículo surgió de una convicción compartida: que el estudio en el extranjero podía —y debía— ser algo más que observación. La alianza entre la UNACH y Juniata College se construyó como un experimento de colaboración estructural: ¿qué ocurriría si la institución anfitriona no solo recibiera estudiantes, sino que diseñara el aprendizaje mismo? A lo largo de cuatro ediciones, la respuesta ha sido consistente. Cuando la autoridad se desplaza hacia el sur, también lo hace la comprensión. Nuestros tres resultados se articulan con las dimensiones de la ciudadanía global —

responsabilidad social, conciencia global y compromiso cívico (Perry et al., 2013).

Mediante la interacción deliberada entre empatía, incomodidad y reorientación epistémica, el programa invitó a las y los estudiantes a habitar un paisaje moral e intelectual distinto. Los encuentros en los albergues, guiados por profesorado y líderes comunitarios de Chiapas, sustituyeron la simpatía distante por una conciencia encarnada. La intensidad emocional de estas experiencias —que las personas estudiantes describieron como “humillante”, “brutal” y “transformadora”— no fue un subproducto accidental; fue el currículo mismo. Al aprender a permanecer en la incomodidad, los estudiantes encontraron la vía más honesta hacia la comprensión.

Como recuerda la psicóloga Lisa Damour (2024, p. 36), “[e]l dolor emocional promueve la maduración. Esto es cierto cuando se inspira en el arte y la literatura, y probablemente aún más cuando proviene de experiencias personales difíciles”. La pedagogía del programa opera bajo esa misma premisa: que la tensión emocional puede ser fuente de crecimiento intelectual y moral. La incomodidad que los estudiantes experimentan en Chiapas no es punitiva; es formativa.

Pero la empatía y la incomodidad, por sí solas, son insuficientes. La verdadera transformación reside en la reorganización de la perspectiva que ocurre cuando el lente del anfitrión se convierte en el centro de interpretación. Cuando el profesorado de la UNACH dirige discusiones sobre derecho migratorio, o cuando educadores indígenas explican la autonomía y la comunidad desde sus propias tradiciones, las y los estudiantes estadounidenses experimentan no solo nueva información, sino nuevas epistemologías. Aprenden que el conocimiento es plural, situado y relacional.

Retomando la crítica de Ogden (2007) a la “veranda”, diseñamos el programa para llevar a las y los estudiantes más allá de la observación, hacia una participación éticamente estructurada. En consonancia con la advertencia de Tuck y Yang (2012), abordamos la descolonización no como metáfora, sino como una reorganización de la autoridad misma: quién diseña, quién enseña y quién interpreta. En su mejor expresión, este modelo demuestra que la descolonización en educación no es un sentimiento, sino una estructura: una redistribución de voz, agencia y significado. Sin embargo, nuestras reflexiones nos recuerdan que esta estructura sigue incompleta. Hemos comenzado a desmontar la veranda, pero aún no la hemos abandonado del todo. Los migrantes continúan siendo narradores de experiencia más que coautores del diseño, y mientras no participen en la configuración de lo que se enseña y de cómo se enseña, la justicia epistémica que buscamos seguirá siendo parcial.

Aun así, estos cuatro años de colaboración han demostrado que un programa de estudio en el extranjero de corta duración puede convertirse en un espacio de transformación genuina —para las personas estudiantes, para las instituciones y para quienes enseñamos. Las personas estudiantes regresan con un nuevo vocabulario moral: uno que combina empatía con responsabilidad, humildad con agencia. Comienzan a ver la migración no como una crisis o un espectáculo, sino como una continuidad humana; no como un problema a resolver, sino como una dimensión compleja de la realidad que exige comprensión.

Para nosotros, como docentes, estos años también han sido un proceso de aprendizaje y desaprendizaje. Trabajar juntos a través de fronteras ha redefinido lo que significa la colaboración. Nos ha mostrado que las experiencias educativas más poderosas ocurren cuando ninguna de las partes controla la narrativa —cuando cada una hace lo que la otra no puede, y cuando ambas están dispuestas a transformarse en el proceso. Si la veranda alguna vez simbolizó distancia y seguridad, nuestra tarea es seguir desmontándola —incluso sabiendo que nunca lo haremos por completo.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las profesoras y al profesor Lauriano Eliseo Rodríguez Ortiz, Ivonne Alvarez Gutiérrez, María Elisa García Lopez, Adriana Yolanda Flores Castillo y Corina Giacomello, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), por sus valiosas contribuciones al diseño y desarrollo del programa. Asimismo, agradecemos al profesor Dennis L. Plane, a las autoridades de la UNACH y de Juniata College, y al Centro de Educación Internacional de Juniata College por su apoyo fundamental para establecer el acuerdo institucional que hizo posible esta colaboración. También agradecemos a los estudiantes de la UNACH y de Juniata College que participaron en el programa a lo largo de los años, a las personas responsables y al personal de los albergues para migrantes y de las organizaciones comunitarias de Chiapas, así como a los intérpretes y colaboradores locales cuyo conocimiento y apoyo hicieron posible el programa. Agradecemos especialmente a las personas migrantes y a los miembros de las comunidades que compartieron sus experiencias con los estudiantes.

Aprobación ética

El protocolo de investigación correspondiente a la evaluación continua de los programas de estudio en el extranjero de corta duración de Emil Nagengast fue clasificado como exento, categoría 2B, por el Comité Institucional de Revisión de Juniata College (protocolo 46-2015, 8 de diciembre de 2015). Posteriormente,

Juniata College informó al investigador principal que esta exención continuaba siendo aplicable al programa en México por tratarse de una continuación de la investigación previamente revisada. Se informó a los estudiantes que sus reflexiones escritas podrían utilizarse con fines de investigación y publicación, que su participación en el componente de investigación era voluntaria y que podían rechazar la inclusión de sus trabajos sin consecuencia alguna para su calificación. Toda la información identificable fue eliminada antes del análisis y el artículo no incluye información que permita identificar a los participantes.

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos cualitativos analizados en este estudio no están disponibles públicamente porque el consentimiento de los participantes no incluyó la divulgación pública de los datos y dicha divulgación podría comprometer su confidencialidad. El artículo incluye extractos desidentificados que sustentan los hallazgos.

Declaración de contribuciones de autoría CRediT

Alejandro Herrán: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recursos, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto. **Emil Nagengast:** Conceptualización, Metodología, Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

ChatGPT de OpenAI se utilizó exclusivamente como apoyo para la corrección ortográfica, gramatical y lingüística. Los autores desarrollaron de manera independiente el contenido, la metodología, el análisis, las interpretaciones y las conclusiones del manuscrito. Alejandro Herrán, quien domina tanto el inglés como el español, redactó, revisó y modificó sustancialmente ambas versiones lingüísticas y asume la responsabilidad por la precisión del texto en español. Los autores revisaron y aprobaron todas las correcciones realizadas con apoyo de inteligencia artificial y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

- Asada, S. R. (2019). Possibilities and constraints of fostering deeper study abroad experiences: The lived experiences of 50 years of US students in Japan. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11(3), 44–51.
<https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol11/iss3/8/>
- Biber, D. (2021). Transformative learning curriculum for short-term study abroad trips. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 198–204.
<https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1775757>
- Chiocca, E. S. (2021). Talking with 'Others': Experiences and Perspective Transformation in a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(2), 35–60. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i2.484>
- Clare, N., & Keenan, L. (2025). Exploring the role of study abroad in decolonizing geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 49(1), 57–75.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2024.2338118>
- Damour, L. (2024). *The emotional lives of teenagers: Raising connected, capable, and compassionate adolescents*. Ballantine Books.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo xxi.
- Domínguez, M. (2021). Cultivating epistemic disobedience: Exploring the possibilities of a decolonial practice-based teacher education. *Journal of teacher education*, 72(5), 551–563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
- Doughty, K., & Murray, L. (2016). Discourses of mobility: Institutions, everyday lives and embodiment. *Mobilities*, 11(2), 303–322. <https://doi.org/10.1080/17450101.2014.941257>
- Ficarra, J. (2025). “I’m Here as a Guest in Your System”: Exploring the Complexities of Local Faculty Teaching Visiting U.S. Students in Study Abroad Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 37(1), 96–116.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v37i1.996>
- Gondwe, K. W., Collins, K., Hearst, M. O., Nkhoma-Mussa, Y., & Wendland, C. L. (2024). Decolonizing study-abroad programs in nursing in low-and middle-income countries. *Nursing outlook*, 72(5), <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2024.102231>
- Gren, L. H., Benson, L. S., & Frost, C. J. (2020). Global U: Exploring curricular development and outcomes in three university of Utah experiential learning abroad programs. *Pedagogy in Health Promotion*, 6(1), 36–45. <https://doi.org/10.1177/2373379919895037>
- Haeger, H., Banks, J. E., Christiaens, R., & Amador, L. (2024). Steps Towards Decolonizing Study Abroad: Host Communities’ Perceptions of Change, Benefits, and Harms from Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 36(1), 81–102.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i1.836>
- Hudson, T. D., & Morgan, R. T. (2019). *Examining Relationships between Education Abroad Program Design and College Students’ Global Learning*. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 1–31.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v31i2.452>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Población de 3 años y más que habla lengua indígena, por entidad federativa y sexo (Censo de Población y Vivienda 2020).
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_01_c8bb4e68-eb2b-48ce-8226-550afc45ed6f

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025a). Pobreza y marginación. <https://www.inegi.org.mx/desarrollosocial/pm/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025b, August 6). Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto) [Comunicado de prensa 115/25]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_PuebIndig_25.pdf
- Kasun, G. S. (2017). A decolonizing study abroad program in Mexico for pre-service teachers: Taking on the cultural mismatch between teachers and students. In *Handbook of research on efficacy and implementation of study abroad programs for P-12 teachers* (pp. 190-205). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1057-4.ch011>
- Kasun, G. S., Marks, B., & Jefferies, J. (2023). *Decolonizing study abroad through the identities of latinx students: A manifesto to reclaim identities and heritage*. Routledge.
- Li, H., & Costa, C. (2022). 'Why do we think we are doing everything right [just] because we do it': what transforms Chinese and Scottish student-teachers' taken-for-granted views in study abroad experiences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1170-1188. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1852915>
- Melchor-Bazalar, A., Vargas-Sardon, J.L., Gallardo-Echenique, E. (2022). Influence of Short-Term Study Abroad Program Design in Adjustment Experiences. In: Rocha, Á., Barredo, D., López-López, P.C., Puentes-Rivera, I. (eds) Communication and Smart Technologies. ICOMTA 2021. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol 259. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_52
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, culture & society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mitchell, L., & Paras, A. (2018). When difference creates dissonance: Understanding the 'engine' of intercultural learning in study abroad. *Intercultural education*, 29(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1436361>
- Moak, S. C. (2020). Short-Term Study Abroad Including Service-Learning with Critical Reflection Provides Transformative Experience for Students: Case Study from Kenya. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 10 86-107.
- Ogden, A. (2007). The View from the Veranda: Understanding Today's Colonial Student. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 35-56. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.215>
- Perry, L., Stoner, K. R., Stoner, L., Wadsworth, D. P., Page, R., & Tarrant, M. A. (2013). The importance of global citizenship to higher education: The role of short-term study abroad. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 3(2), 184-194. DOI: 10.9734/BJESBS/2013/2910
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). CLACSO, Buenos Aires.
- Savicki, V., & Brewer, E. (2023). *Assessing study abroad: Theory, tools, and practice*. Taylor & Francis.
- Schewel, K. (2020). Understanding immobility: Moving beyond the mobility bias in migration studies. *International Migration Review*, 54(2), 328-355. <https://doi.org/10.1177/0197918319831952>

- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: a descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.
- Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (2018). *Indigenous and decolonizing studies in education*. Routledge New York.
- Strange, H., & Gibson, H. J. (2017). An investigation of experiential and transformative learning in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1), 85-100. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i1.387>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 1(1), 1-40.
- Villarreal Sosa, L., & Lesniewski, J. (2021). De-colonizing study abroad: Social workers confronting racism, sexism and poverty in Guatemala. *Social Work Education*, 40(6), 719-736. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1770719>
- Walters, C., Charles, J., & Bingham, S. (2017). Impact of short-term study abroad experiences on transformative learning: A comparison of programs at 6 weeks. *Journal of Transformative Education*, 15(2), 103-121. <https://doi.org/10.1177/1541344616670034>
- Waterval, D., Tinnemans-Adriaanse, M., Meziani, M., Driessen, E., Scherpbier, A., Mazrou, A., & Frambach, J. (2017). Exporting a student-centered curriculum: a home institution's perspective. *Journal of Studies in International Education*, 21(3), 278-290. <https://doi.org/10.1177/1028315317697542>

Biografía

Alejandro Francisco Herrán Aguirre es profesor investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas y notario público en Chiapas, México. Es doctor en Derecho y sus líneas de investigación incluyen la libertad de expresión, el derecho digital, el *blockchain* y la relación entre el derecho y la tecnología. Fue profesor visitante Fulbright-García Robles en Juniata College y desarrolla colaboraciones internacionales de educación experiencial centradas en México y la migración.

Emil Nagengast es profesor de Política y Estudios Internacionales en Juniata College. Es doctor en Ciencia Política por la Universidad de Pittsburgh. Sus intereses docentes y de investigación incluyen la política europea y africana, las organizaciones internacionales, los derechos humanos y la educación global. Cuenta con amplia experiencia en el diseño y dirección de programas de estudio en el extranjero de corta duración en Gambia, Alemania, Vietnam y México.