

ANDRÉS ARGÜELLO PARRA
(Compilador)

MIGRACIÓN Y PEDAGOGÍA

Historias docentes y reflexiones educativas



Colección
Educadores Latinoamericanos

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

X

MIGRACIÓN Y PEDAGOGÍA
Historias docentes y reflexiones educativas

MIGRACIÓN Y PEDAGOGÍA

Historias docentes y reflexiones educativas

Andrés Argüello Parra
(Compilador)



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA
Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad
Latinoamericana (HISULA)
Colección Educadores Latinoamericanos (Tomo X)
2020

Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas /
Argüello Parra, Andrés. Tunja: Editorial UPTC, 2020. 226 p.

ISBN 978-958-660-378-2

1. Pedagogía; 2. Migración; 3. Historias docentes; 4. Reflexiones educativas.

(Dewey 379/21)



Primera Edición, 2020

200 ejemplares (impresos)

Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas

ISBN 978-958-660-378-2 Tomo X

ISBN Colección Educadores Latinoamericanos, 978-958660140-8

Colección Libros de Investigación No. 148

UPTC

© Andrés Argüello Parra, 2020

© William Mejía Ochoa, 2020

© Adriana Dias de Oliveira, 2020

© José Pascual Mora García, 2020

© Jorge Enrique Duarte Acero, 2020

© José Enrique Cortez Sic, 2020

© Haydee Lucrecia Crispín López, 2020

© Alba Luz Reinoso Cano, 2020

© Narvelis Rondón Araújo, 2020

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020

© Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA, 2020

© Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad latinoamericana" HISULA, 2020

Rector, UPTC

Oscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph.D.

Enrique Vera López, Ph.D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph.D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph.D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph.D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph.D.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph.D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Alejandra Karina Flórez Bayona, Mg.

Revisión Editorial

Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA

Diego Eduardo Naranjo Patiño, Mg.

Diseño de portada

Antonio David Ramírez Galeano

Diagramación

Baudilio Galindo Avila

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Tunja - Boyacá - Colombia

Impresión

SB Digital - Publicidad

Calle 17 No. 13-52 Tuja.

Tel. 7449246

Libro resultado del Proyecto de Investigación "Historia de vida de educadores/as migrantes en Colombia, Guatemala y España. Siglo XX-XXI, SGI: 2391" desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de investigación.

Argüello Parra, Andrés (Comp.). *Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas*. Colección Educadores Latinoamericanos, Tomo X. Tunja: Editorial UPTC, 2020.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
REFLEXIONES EDUCATIVAS	
<i>Inventario de temas sobre migración y educación, con perspectivas de origen y destino</i> William Mejía Ochoa	15
<i>Pedagogías contemporáneas: migraciones y otras dinámicas sociohistóricas del tercer milenio.</i> Andrés Argüello Parra	49
<i>Retratos da realidade escolar frente aos alunos estrangeiros: um estudo de caso sobre a complexa discussão do respeito à alteridade</i> Adriana Dias de Oliveira	81
<i>Para una pedagogía de las migraciones en Colombia y América Latina.</i> José Pascual Mora García	115
HISTORIAS DOCENTES	
<i>Aportes de maestros migrantes colombianos al proyecto educativo universitario: Centroamérica y México</i> Jorge Enrique Duarte Acero	145
<i>Historia de la maestra migrante Maya-ixil, Juana Terraza Raymundo.</i> José Enrique Cortez Sic, Haydee Lucrecia Crispín López, Alba Luz Reinoso Cano	185
<i>Relato autobiográfico de una docente venezolana migrante en Colombia.</i> Narvelis Rondón Araujo	203

PRESENTACIÓN

*Discriminados por deficientes, pobres, negros,
mujeres, indios, homosexuales, trabajadores, árabes, africanos, etc.
Tenemos que luchar contra la discriminación.
La discriminación nos ofende porque hiere la sustantividad de nuestro ser.*

Paulo Freire

Las permanentes transformaciones del actual milenio han evidenciado que uno de los fenómenos globales de mayor consideración es la movilidad humana, presente desde el inicio mismo de la historia de las sociedades, pero fortalecida exponencialmente en el transcurrir de las últimas décadas. Mientras factores multicausales alientan la salida de poblaciones enteras de sus comunidades de origen, los países de destino afrontan los desafíos adjuntos a la presencia masiva y reiterada de extranjeros en sus territorios. Por eso, la migración se presenta hoy más que nunca como un fenómeno multimodal, complejo y sistémico que requiere la atención de los distintos sectores sociales, políticos y culturales.

Si bien Colombia ha sido principalmente un país expulsor de migrantes, debido al recrudecimiento persistente del conflicto armado interno y otros factores, las recientes oleadas migratorias venezolanas están exigiendo de manera sistemática no solo la profundización en el debido campo de estudio, sino los alcances de las decisiones gubernamentales y la respuesta humanitaria ante estos grupos poblacionales. La comodidad de una nación que añora arraigar el “proyecto del mundo único” se fragmenta inevitablemente ante la escena inédita de cientos de caminantes por las carreteras del país, de nuevas hordas de desposeídos en las ciudades con sus cuadros de una agónica humanidad, sintonizados con los silencios hundidos en el Mediterráneo o en el azaroso tránsito de millares entre Centroamérica y Estados Unidos.

La migración no es solo un tema necesario, sino imprescindible para la comprensión del mundo en que vivimos. En ese esfuerzo de intentar entender mejor la sociedad global, es que comienza a tejerse su relación

con el campo de la pedagogía. En efecto, la educación abierta a los debates de actualidad encuentra aquí un motivo de resignificación constante, pues la migración entendida desde el horizonte de los estudios sociales destaca el papel del docente como constructo y agente cultural. Interesa, entonces, conocer cómo se han desarrollado algunas de esas historias de maestro/as migrantes y cómo dichas movilidades aportan nuevas reflexiones y sugieren nuevas prácticas al quehacer pedagógico.

Ante la preocupación que plantean estas reflexiones en la academia actual, surge el proyecto “Historias de vida de educadore/as migrantes en Colombia, Guatemala y España, siglo xx-xxi”, adscrito a la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), con el código SIG: 2391, perteneciente al Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (Hisula).

El presente libro, resultado de esta investigación, está organizado en dos grandes partes. La primera de ellas, “Reflexiones educativas”, está compuesta por cuatro capítulos que tratan, desde distintas miradas, las articulaciones derivadas de la migración en la pedagogía.

En primer lugar, William Mejía Ochoa desarrolla una visión que conjuga los datos estadísticos con los requerimientos sociales del vínculo migración-pedagogía. Según el autor, esta relación es sustantiva, debido a que los movimientos humanos comprometen, de distintas formas, niños y jóvenes con requerimientos educativos. Lo anterior da cuenta de las múltiples maneras en que la movilidad y la educación se afectan mutuamente, con miras a la superación de las dificultades que dicha relación acarrea para la formación escolar, a todos los niveles, y el aprovechamiento de las oportunidades asociadas. A partir de una metodología de tipo bibliométrico y con un enfoque técnico de los factores intervinientes en la migración, el alcance de la reflexión se limita al inventario, la organización y una breve descripción de temas que pueden ser útiles para la actividad académica y la fundamentación social del tema migratorio. El objetivo principal es motivar la generación de aquellas acciones que la problemática demande, así como el análisis y las propuestas por parte de la academia y los sectores de la sociedad civil comprometidos con los asuntos tratados, desde la misma población involucrada.

Este planteamiento resulta de especial interés, pues, según lo planteado por el profesor Mejía en la conclusión del capítulo, los principios de la política deberían ser: el reconocimiento de las diferencias y necesidades, su respeto y el aprovechamiento de su potencialidad en los procesos educativos; la

contribución a la integración institucional y social de la población asociada a la migración que lo requiera; la educación en la diferencia y la prevención y control de expresiones de discriminación y xenofobia.

El segundo capítulo, “Pedagogías contemporáneas: migraciones y otras dinámicas sociohistóricas del tercer milenio”, de Andrés Argüello Parra, se plantea como sistematización de una experiencia docente en el desarrollo de un seminario posgradual, que descubre en los grandes problemas sociales de la actualidad los insumos reflexivos de la praxis pedagógica. Para comprender las pedagogías contemporáneas, esta perspectiva requiere de un fundamento decolonial y “rizomático” de las dimensiones de la educación, en el que se explicita el carácter de interseccionalidad de los diversos fenómenos posibilitantes del ser/quehacer pedagógico, uno de los cuales es la migración, junto a los niveles de preservación cultural, el desarrollo del pensamiento científico, la economía, la neindustrialización y la tecnología y las corresponsabilidades planetarias y los sistemas escolares. De esta forma, se insinúan los desafíos de la realidad escolar no solo en la construcción de un conocimiento educativo pertinente, sino en la formación de valores éticos, estéticos y políticos que asuman las implicaciones de las movilidades humanas que caracterizan a la sociedad global.

El aporte de la investigadora Adriana Dias de Oliveira, con el tercer capítulo titulado “Retratos da realidade escolar frente aos alunos estrangeiros: um estudo de caso sobre a complexa discussão do respeito à alteridade”, presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada con alumnos de una escuela pública en Brasil, con el fin de comprender la representación social sobre el respeto en las relaciones educativas. Para eso, discute los principales desafíos que la institución escolar encuentra en la contemporaneidad, entre ellos, la presencia de estudiantes provenientes de distintos flujos migratorios. Destacan las referencias teóricas, principalmente, desde Hannah Arendt y también desde otras perspectivas, para favorecer una mirada interdisciplinaria sobre el fenómeno de la migración en la escuela basado en la relacionalidad, en el hecho mismo que supone el encuentro con el otro-extranjero como otro-diverso y, comúnmente, como otro-vulnerable. La investigación demuestra que, aunque los profesores se relacionan de diversas formas con la diversidad migratoria en la escuela, solo el respeto mutuo en las relaciones educativas es capaz de asegurar un modelo intercultural de educación basado en la alteridad y en el fortalecimiento de las sociedades democráticas.

Cierra esta primera parte el capítulo de José Pascual Mora García, quien presenta algunos lineamientos para comprender la migración como

fenómeno social integrado a los problemas de los grupos vulnerables. Con este fin, se hace necesario mirar la relación migración-pedagogía “desde abajo”, desde las pedagogías silenciadas, en la construcción de una pedagogía contrahegemónica que revise la visión tradicional de la pedagogía. De igual forma, el profesor Mora destaca la vinculación entre migración y pedagogía como un valor agregado en el marco del intercambio del capital intelectual. Deja así, a juicio del lector, cómo asumir la articulación entre un enfoque de migración basado en la perspectiva sociocrítica y otro que resalta una mirada más tecnocrática del conocimiento.

El segundo eje, “Historias docentes”, se ofrece como un acercamiento a historias concretas de maestro/as migrantes desde una perspectiva historiográfica, en algunos casos, o desde un planteamiento de recuperación de narrativas orales del presente.

Jorge Enrique Duarte Acero aborda, en el quinto capítulo, a partir de una perspectiva histórica, específicamente, desde la metodología de historia de las ideas, el caso de la migración saliente de tres maestros insignes del siglo XIX que aportaron en la construcción del proyecto educativo universitario de Centroamérica (Guatemala) y de México. El primero de ellos, César Conto Ferrer (1836-1892), gobernador del Cauca, dirigente del Liberalismo radical, destacado por apoyar la educación laica, contraria a la educación católica, vigente por la Constitución Política de 1886 y el Concordato de 1887. Su llegada a la Universidad en Guatemala le permitió regentar la cátedra de Derecho y recibir un significativo homenaje, tras su fallecimiento en ese país. El segundo maestro colombiano migrante en las Américas es el hombre de las letras, Porfirio Barba Jacob (Miguel Ángel Osorio Benítez, 1883-1942), quien decidió apoyar con su pluma la escritura de artículos y documentos literarios que consolidaron la crítica a los gobernantes centroamericanos (caso Guatemala) y de México. Como representante del modernismo y de la poesía lírica, destaca dentro del elenco de escritores que, en la temprana hora de las Repúblicas, suscitó la reflexividad social con especial sentido de imaginación, crítica y simbolismo. Finalmente, se expone el aporte de Mariano Ospina Rodríguez (1805-1885), en la construcción del proyecto educativo universitario y la formación de profesionales en las lides del Derecho canónico y civil en Guatemala, entre los cuales, sobresale el arzobispo Ricardo Casanova y Estrada.

Los autores de la Universidad San Carlos de Guatemala, José Enrique Cortez Sic, Haydee Lucrecia Crispín López y Alba Luz Reinoso Cano, presentan el capítulo “Historia de la maestra migrante maya-ixil, Juana

Terraza Raymundo". Esta es la historia de vida de una educadora que sufrió en carne propia la crueldad de la violencia contra los grupos indígenas en el marco del conflicto armado interno guatemalteco, entre 1960-1996. La historia particular de la maestra migrante maya-ixil ofrece un potencial colectivizador, pues visualiza una parte del sufrimiento vivido por todas las poblaciones indígenas que tuvieron que desplazarse para preservar sus vidas en la búsqueda de otros senderos y el desarrollo personal y comunitario. Como bien relatan los autores, la maestra Terraza engloba un ejemplo de supervivencia, perseverancia y desarrollo familiar, profesional y comunitario, como una mujer emblemática y ejemplar en la lucha por sus ideales, por el desarrollo de la comunidad y, particularmente, por incidir en los procesos educativos entre los niños y jóvenes de su grupo étnico tanto en el periodo vivido como población desarraigada en México como en el proceso de retorno hacia Guatemala.

Por último, el libro cierra con el capítulo de Narvelis Rondón Araújo, quien aporta su propia experiencia de vida como maestra venezolana migrante a Colombia en los últimos años, por cuenta de la crisis social y política del país vecino. Este texto, construido desde una narrativa autobiográfica espontánea y ordenada, nos permite comprender el carácter histórico del ser docente y la influencia de las situaciones límite en la constitución del saber pedagógico. En razón a esto, el material aportado por la maestra Narvelis ha sido de especial interés en el desarrollo de la investigación que da origen a este volumen.

Finalmente, es importante reiterar que la relación migración-pedagogía es, en sí misma, una obra aún por construir. Las distintas implicaciones que la imparable experiencia migratoria plantea a la educación exigen comprender las transformaciones de la cultura por la transacción de experiencias e identidades que inciden en un nuevo relato de Nación. Desde aquí, se establecen criterios para alimentar la actividad académica en los campos de la pedagogía, la perspectiva biográfica y los estudios sociales, en general. El esfuerzo de los autores y autoras de este volumen se propone solo como una pauta para iniciar la conversación.

Esperamos que el lector encuentre aquí motivos para continuar desarrollando esta necesaria articulación.

Andrés Argüello Parra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC
Grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" -HISULA

REFLEXIONES EDUCATIVAS



INVENTARIO DE TEMAS SOBRE MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN, CON PERSPECTIVAS DE ORIGEN Y DESTINO

*William Mejía Ochoa*¹

Introducción

En 2012, las grandes cifras de la migración (cambios de residencia) internacional relacionadas con Colombia podían resumirse así: cerca de 2700000 emigrados; menos de 200000 inmigrados; africanos y asiáticos, en volumen no cuantificado, pero no masivo (¿cientos, miles?), en tránsito desde el sur, que buscaban llegar a Estados Unidos²; y 3 % de hogares urbanos de una región de alta emigración (Eje Cafetero y Antioquia) con la presencia de personas retornadas³.

En 2018, por cuenta, principalmente, del éxodo venezolano reciente, la situación ha cambiado de forma significativa, lo que ha derivado en que Colombia, además de ser un país de origen importante, sea también uno de destino y tránsito y presente un incremento, también importante, en el retorno de emigrados. Los nacidos en Colombia residentes en el exterior ya deben superar los 3000000; mientras tanto, para el 30 de septiembre, solo los inmigrantes venezolanos llegaban a 1032016 y el acumulado durante el año de personas de la misma nacionalidad que habían pasado por Colombia

-
- 1 Integrante del Grupo de Investigación en Movilidad Humana (UTP-UNAD-SUEJE), Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira. Grupo de Investigación en Movilidad Humana. wmejia8a@yahoo.com
 - 2 William Mejía, "Colombia y las migraciones internacionales. Evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras", *REMHU*, 20(39), 185-210, 2012.
 - 3 William Mejía, *et al.* "Segunda Encuesta Nacional de Migración Internacional y Remesas (Enmir II). Informe final". *Informe técnico* (inédito). 2013.

hacia otros países era de 675716⁴. Por su parte, los retornados colombianos desde Venezuela y sus hijos nacidos allá, sobre lo cual no hay cifras, deben haber superado los 200000 en años recientes, con estimaciones que llegan hasta 350000⁵.

Estos datos, de por sí altos, son relevantes también cuando son relacionados con los 45,5 millones de habitantes del país⁶, frente a los cuales representan proporciones significativas. Se entiende, entonces, que la migración internacional y particularmente la inmigración, aun sin considerar el drama humano del caso venezolano, haya cobrado una especial notoriedad en Colombia, incluso en regiones donde, por sus bajas tasas de emigración, no era asunto de preocupación.

Si a la migración internacional se le suma la interna (cambio de residencia entre distintas áreas administrativas o zonas del país), así como otros movimientos temporales, internos o internacionales, del tipo circular (ciclos de ida y vuelta repetidos, sin cambio de domicilio) por razones de trabajo, estudio, pastoreo, etc., los volúmenes de personas involucradas se incrementan. Con respecto a las migraciones internas, en 2005, el 36 % de las personas vivía en un municipio colombiano distinto al de nacimiento (según el censo de 2005, procesado con Redatam), cifra mucho mayor que la tasa de los países en desarrollo (11,2 %) y la latinoamericana (18,2 %)⁷. Más recientemente, se encontró que, en el total del país, un 10,6 % de la población de los hogares es clasificada como inmigrante reciente (de los últimos cinco años), entre los cuales el 51,3 % son mujeres⁸.

En los movimientos, particularmente en las migraciones, en las que ha jugado un papel importante el conflicto interno⁹, participan indígenas

4 Migración Colombia. *Todo lo que quiere saber sobre la migración venezolana y no se lo han contado*. Bogotá: Migración Colombia, 2018.

5 María Clara Robayo, "Las víctimas de la violencia en Colombia que retornan de Venezuela", *El Espectador*, 5 de diciembre de 2018. <https://colombia2020.elespectador.com/pais/las-victimas-de-la-violencia-en-colombia-que-retornan-de-venezuela> (consultado el 5 de diciembre de 2018).

6 DANE, Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, *¿Cuántos somos?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos> (consultado el 5 de diciembre de 2018).

7 Ana María Ibáñez, *Migración interna en Colombia: una estrategia efectiva para encontrar un mejor futuro*. Foco Económico, 22 de septiembre de 2015. <https://focoeconomico.org/2015/09/22/migracion-interna-en-colombia-una-estrategia-efectiva-para-encontrar-un-mejor-futuro-por-ana-maria-ibanez/>

8 ENDS Colombia, *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*, tomo 1, Componente demográfico. Bogotá: Minsalud-Profamilia, 2015.

9 A 1° de julio de 2018, la Unidad de Víctimas reportaba un acumulado de 7970797 personas desplazadas en Colombia (Red Nacional de Información, RNI).

de algunos de los más de 100 pueblos originarios existentes en Colombia, que han desarrollado hábitos migratorios o han sido expulsado de sus territorios, para entrar a compartir hábitat con el resto de la población del país. De esta forma, asumen la calidad de inmigrantes¹⁰, generalmente, con diferencias culturales importantes — incluido el lenguaje —, que superan las existentes entre los distintos matices de mestizaje cultural característicos de las regiones colombianas y, ahora, de los inmigrantes venezolanos.

Como los movimientos aludidos comprometen, de distintas formas, a niños y jóvenes con requerimientos educativos, es pertinente la reflexión — bajo el pretexto de la situación colombiana — en torno a las maneras en que la movilidad y la educación se afectan mutuamente, con miras a la superación de las dificultades que esta relación entraña para la formación escolar, en todos los niveles, y el aprovechamiento de las oportunidades asociadas, si las hubiera.

Tal reflexión, con su alcance limitado al inventario, organización y breve descripción de temas, es el propósito de este capítulo, con el que se quiere llegar a un público académico, posiblemente interesado en investigar y discutir temáticas específicas, y a los tomadores de decisiones en el campo gubernamental y educativo. El objetivo principal es motivarlos a generar las acciones que la problemática demande, a fin de que la academia y los sectores de la sociedad civil comprometidos con los asuntos tratados — a partir de la misma población afectada — puedan producir análisis y propuestas.

Consideraciones metodológicas

Como fuente principal se usaron los conocimientos acumulados por el autor en temas de movilidad humana — especialmente, sobre las migraciones internacionales —, en su condición de investigador y consultor de agencias internacionales, entidades de Gobierno y ONG. A partir de ese bagaje, se hizo primero una anotación, sin ningún orden específico, de los recuerdos y asociaciones que surgían con respecto al tema. Posteriormente, estos fueron revisados y organizados, con base en los ámbitos migratorios (origen, destino, tránsito, retorno), las interacciones a través de ellos (perspectiva transnacional) y los actores y los niveles de ocurrencia, desde los individuales hasta los espacios sociales más amplios.

10 William Mejía, *Presencia embera en el área metropolitana centro Occidente*. Pereira: Fundación Cultural Germinando, 2007.

Con el inventario temático, se procedió a clasificar los documentos recordados por el autor asociados con los ítems definidos y a buscar otros, a través de Google Académico, más con la pretensión de ejemplificar que de exhaustividad o de construcción de estado del arte alguno. Como primer criterio de búsqueda, se indagaron documentos relacionados simultáneamente con las palabras *migración* y *educación* u otras derivadas o sinónimos de estas tanto en español como en inglés. Luego, se adelantaron nuevas búsquedas con otros ítems más específicos. En medio de la abundante bibliografía arrojada por el buscador, se estimaron como criterios de selección, en primer lugar, la cantidad de veces que el documento había sido citado y, en algunos casos, la fecha de publicación, frente a la cual destacaron, en general, los más recientes.

La pertinencia del material y su contenido fundamental se verificaron a través de los resúmenes y conclusiones; en los casos de libros, se revisaron las tablas de contenido, procedimiento suficiente para la ejemplificación de las ideas propuestas por el autor. Excepcionalmente, la búsqueda bibliográfica permitió identificar asuntos no propuestos en el inventario inicial; pero, de cualquier forma y contrario a lo que el uso y la lógica parecen indicar, la revisión bibliográfica no fue uno de los primeros pasos dados.

1. Las temáticas resultantes

1.1 Selectividad educacional en la migración

Desde los comienzos de los estudios migratorios, resulta evidente que dentro de las poblaciones de origen algunos grupos tienden a migrar más que otros¹¹. Los migrantes no son muestras aleatorias de esas poblaciones, en la medida en que hay circunstancias personales distintas y respuestas diferentes a los factores que inducen o dificultan los movimientos; asimismo, existen múltiples formas de superar los obstáculos. En últimas, hay selectividad en las migraciones, la cual se denomina positiva cuando toma los migrantes de alta calidad y negativa en el caso inverso¹².

Es claro que la valoración se hace desde los intereses de los países de destino y que lo positivo para ellos puede ser negativo para los de origen. Chiswick¹³ precisa que la selectividad puede darse desde la oferta, en cuyo

11 Ernest George Ravenstein, "The laws of migration", *Journal of the statistical society of London*, 48(2), 167-235, 1885.

12 Everett Lee, "A Theory of Migration", *Demography*, 3(1), 47-57, 1966.

13 Barry Raymond Chiswick "Are Immigrants Favorably Self-Selected? An Economic Analysis", *Discussion Paper Series IZA DP*, 131, 2000.

caso se denomina autoselectividad, y desde la demanda, modulada en buena medida por las regulaciones migratorias de los países de destino y, agregamos nosotros, por las necesidades del mercado laboral.

El nivel educativo parece tener una importancia significativa en la composición de los flujos y *stocks* migratorios, en tanto que muchos estudios empíricos indican selectividad en la migración y en el retorno, según la educación alcanzada. Entonces, de acuerdo con los mercados laborales a los que se apunta, tenderían a migrar los más o los menos educados¹⁴. No obstante, esto debe verse como una tendencia o comportamiento común y cada caso debería verificarse; por ejemplo, para la migración mexicana hacia Estados Unidos, para probar una hipótesis de selectividad negativa, se ha llegado a resultados inconsistentes que, en cambio, sugieren la existencia de una selección “intermedia”¹⁵.

Los análisis pueden hacerse más complejos al verificar la relación de otras variables con la selectividad, como ocurre cuando McKenzie y Rapoport¹⁶ consideran la existencia de redes sociales y encuentran, en la misma migración, una selección positiva o *neutral* en la educación en comunidades con redes de migrantes débiles, pero una autoselección negativa en comunidades con redes más fuertes.

Generalmente, los signos de las tendencias a la ida y al regreso son contrarios, lo que conduce a que los *stocks* en destino se refuercen en el sentido de la migración inicial; por ejemplo, si emigran más quienes cuentan con mayores niveles educativos (selectividad positiva), tenderán a retornar, proporcionalmente, más los de menores niveles, como se ha verificado para Colombia en algunos casos¹⁷.

14 Daniel Chiquiar y Gordon H. Hanson, “International migration, self-selection, and the distribution of wages: Evidence from Mexico and the United States”, *Journal of political Economy*, 113(2), 239-281, 2005 y Cynthia Feliciano, “Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants’ Children”, *International Migration Review*, 39(4), 841-871, 2005.

15 Daniel Chiquiar y Gordon H. Hanson, “International migration, self-selection, and the distribution of wages: Evidence from Mexico and the United States”.

16 David McKenzie y Hillel Rapoport, “Self-selection patterns in Mexico-US migration: the role of migration networks”, *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 811-821, 2010.

17 Carlos Alberto Medina y Christian Manuel Posso, “Colombian and South American immigrants in the United States of America: Education levels, job qualifications and the decision to go back home”, *Borradores de Economía*, 572, 1-42, 2009 y William Mejía, “Capítulo 3. Tres medidas del retorno en la etnoencuesta LAMP Colombia: propensión o selectividad, intensidad y probabilidad”, en Roa, María Gertrudis, *Migración Internacional. Patrones y determinantes. Estudios comparados Colombia-América Latina*. Cali: Universidad del Valle, Proyecto LAMP, 67-88, 2016.

Asociada a la selectividad, se encuentra la salida de personal calificado (selección “positiva”) desde la perspectiva de los países de destino, que es, quizás, el impacto migratorio negativo sobre los países de origen que ha merecido más atención. En razón a esto, se acuñó en 1963 el término *brain drain*¹⁸, traducido al español como ‘fuga de cerebros’. Esa emigración, además del supuesto desperdicio de recursos en su formación¹⁹, significa, para los países que la sufren, desabastecimiento de personal –incluso en áreas críticas, como se ha documentado, entre otros, respecto a la salud²⁰– o un verdadero impedimento para el desarrollo²¹. Entre las circunstancias que incrementarían la “fuga de cerebros” estarían los desastres naturales, lo que privaría a los países no desarrollados de un recurso necesario en un momento de vulnerabilidad especial²².

Tal pérdida se vería compensada en algún grado por las remesas de esos emigrados²³, por el eventual retorno de parte de esa población²⁴ y de la que se formó en el exterior y por la transferencia, sin retornar, de conocimientos, a través de la participación en proyectos, programas de asistencia, procesos de formación, etc., de algunos de esos profesionales. Dichos fenómenos han sido llamados *brain gain*²⁵, ganancia de cerebros, y *brain circulation*, circulación

18 M. Carolina Brandi, “La historia del brain drain”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(7), 65-85, 2006.

19 Michel Beine, Frédéric Docquier y Hillel Rapoport, “Brain drain and economic growth: theory and evidence”, *Journal of Development Economics*, 64(1), 275-289, 2001.

20 Tikki Pang, Mary Ann Lansang y Andy Haines, “Brain drain and health professionals: a global problem needs global solutions”, *BMJ: British Medical Journal*, 324(7336), 499, 2002 y William Mejía, *Panorama de la migración internacional en el Caribe. Santiago de Chile*. Cepal, Serie Población y Desarrollo, 12265, 2018.

21 José Luis Hernández, “La migración de trabajadores calificados como un problema para lograr el desarrollo”, *Problemas del Desarrollo*, 44(172), 81-104, 2013.

22 Alassane Drabo y Linguère Mously Mbaye, “Natural disasters, migration and education: an empirical analysis in developing countries”, *Environment and Development Economics*, 20(6), 767-796, 2015.

23 Richard H. Adams Jr., “International migration, remittances, and the brain drain: A study of 24 labor-exporting countries”, *World Bank Policy Research Working Paper*, 2972, 2003.

24 Christian Dustmann, Itzhak Fadlon y Yoram Weiss, “Return migration, human capital accumulation and the brain drain”, *Journal of Development Economics*, 95(1), 58-67, 2011.

25 Google Académico arroja alrededor de 1600000 resultados de artículos relacionados con *brain drain* y 2040000 con *brain gain*. Esto da una idea del interés que han suscitado estos asuntos.

de cerebros o de conocimiento²⁶, términos cuyo empleo ha tendido a superar el de la fuga de cerebros²⁷.

1.2. *Moverse para educarse*

La sociedad moderna ha terminado entendiendo la educación como una necesidad; su acceso se considera un derecho humano básico y el nivel alcanzado, un indicador de bienestar y desarrollo. Los individuos –que, en general, tienen percepciones consistentes con tal valoración– consideran su logro como un requerimiento y una condición para el ascenso social propio o de sus descendientes.

La posibilidad de acceso, los costos o la calidad, pueden ser, por sí mismos, causales de movilidad en distintos niveles educativos y geográficos. En los movimientos internos, del campo a los centros urbanos o entre estos, predomina la búsqueda de los niveles o tipos de enseñanza no ofrecidos cerca del lugar de residencia o la falta de instituciones de mejor calidad. En ocasiones, se trata de cambios de residencia de la familia, migraciones en el estricto sentido de la palabra, que demandan condiciones especiales y tiene impactos también significativos. Sin embargo, lo que parece darse constantemente son los movimientos circulares de los estudiantes, por periodos de diversa frecuencia, que fluctúan entre lo diario y la duración completa de los estudios buscados.

26 Jacques Gaillard, Anne-Marie Gaillard y Venni venkata Krishna, "Return from migration and circulation of highly educated people: the never-ending Brain Drain", *Science, Technology and Society*, 20(3), 269-278, 2015; Jenny J. Lee y Dongbin Kim, "Brain gain or brain circulation? US doctoral recipients returning to South Korea", *Higher Education*, 59(5), 627-643, 2010; Rasa Daugeliene y Rita Marcinkeviciene, "Brain circulation: theoretical considerations", *Engineering Economics*, 63(4), 2009; Heike Jöns, "'Brain circulation' and transnational knowledge networks: studying long term effects of academic mobility to Germany, 1954-2000", *Global Networks*, 9(3), 315-338, 2009; Mark R. Rosenzweig, "Higher education and international migration in Asia: brain circulation", en Lin Yifu Justin y Pleskovic Boris, *Annual World Bank conference on development economics*. Washington D. C.: The World Bank, 59-100, 2008 y Jean M. Johnson y Mark C. Regets, "International Mobility of Scientists and Engineers to the United States-Brain Drain or Brain Circulation?", *SRS Issue Brief*, 1998, <https://www.nsf.gov/statistics/issuebrf/sib98316.htm>

27 Thanh Le, "'Brain Drain' or 'Brain Circulation': Evidence from OECD's International Migration and R y D Spillovers", *Scottish Journal of Political Economy*, 55(5), 618-636, 2008; Susan L. Robertson, "Brain drain, brain gain and brain circulation", *Globalization, Societies and Education*, 4(1), 1-5, 2006; AnnaLee Saxenian, "From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional upgrading in India and China", *Studies in Comparative International Development*, 40(2), 35-61, 2005 y Oded Stark, "Rethinking the brain drain", *World Development*, 32(1), 15-22, 2004.

A pesar de la pertinencia y el potencial investigativo que entrañan muchos aspectos de estos movimientos, como los que se producen en los niveles primarios y secundarios sin el acompañamiento de los padres, particularmente en relación con la seguridad, el desarrollo y el bienestar físico y emocional de los estudiantes, poco se conoce. Por nuestra parte, no logramos identificar estudios relacionados con estos aspectos que, además, deben incluir expresiones de solidaridad entre parientes y estrategias de sobrevivencia importantes, que pueden representar activos sociales significativos.

Otra cosa son los movimientos de los estudiantes en los niveles técnico y universitario, que se dan en los ámbitos nacionales e internacionales, generalmente protagonizados por estudiantes solos y ligados a los mismos tipos de frecuencia y circularidad anotados para los niveles inferiores. Aquí, la carencia y potencialidad de estudios al respecto son semejantes a las anotadas en el párrafo anterior, aunque sobre los movimientos internacionales sí se han trabajado algunos aspectos.

Uno de estos tiene que ver con la oferta de estudios universitarios para estudiantes extranjeros, que se ha convertido en un negocio importante para algunos países, analizado por Rodríguez-Gómez²⁸ desde la perspectiva mexicana. Por su parte, Johnstone y Lee²⁹ han visto, adicionalmente, una estrategia inmigratoria del Canadá, que esperaría que una parte de los estudiantes atraídos permanezca en el país, una vez completados sus estudios.

En ocasiones, el componente estudiantil alcanza una importancia grande, como en la migración colombiana a la Argentina, de la que hay una percepción muy generalizada de que constituye un rasgo característico del flujo y *stock* generales de esa migración. Así mismo, Melella³⁰ ha dedicado un trabajo a mirar las características de los colectivos colombianos y ecuatorianos de estudiantes y sus estrategias de inserción cultural en Argentina, donde “no proyectan una residencia definitiva”.

28 Roberto Rodríguez-Gómez, “Students' migration: an International trade aspect of higher education services”, *Working Paper National University of Mexico*, 44, 2005.

29 Marjorie Johnstone y Eunjung Lee, “Branded: International education and 21st-century Canadian immigration, education policy, and the welfare state”, *International Social Work*, 57(3), 209-221, 2014.

30 Cecilia Melella, “Migraciones emergentes hacia la Argentina: colombianos y ecuatorianos. Breve panorama y estrategias de inserción cultural”, *Sí Somos Americanos*, 14(2), 15-46, 2014.

La movilidad de estudiantes en zonas de frontera entraña particularidades que pueden involucrar distintos niveles educativos y tipologías muy diversas en cuanto a causas, actores, intensidad, frecuencia y participación de otros miembros de la familia en los movimientos, entre otras cosas. Por ejemplo, en una región fronteriza de México con Guatemala, la inmigración irregular y las condiciones de vida y de trabajo de migrantes temporales y de residentes transfronterizos afectan el acceso educativo de niños y niñas vinculados a esta dinámica³¹.

En la frontera colombo venezolana, sobre todo entre Norte de Santander y Táchira, hay flujos estudiantiles en todos los niveles educativos circulares y con distintas frecuencias, que están pendientes por estudiar. Los de primaria y secundaria se han desplazado predominantemente hacia Colombia y los de secundaria, que se han acentuado con la devaluación del bolívar, hacia Venezuela.

Consideración especial merece el caso, analizado por Finch y Kim, de las familias coreanas conocidas como *kirõgi*, caracterizadas por el establecimiento temporal en un país anglo parlante de la madre con sus hijos, con el propósito de que estos aprendan el correcto manejo del inglés, para facilitar su inserción en el mundo globalizado³².

1.3 Educación en destino

Cuando se analiza la educación de los inmigrantes y sus descendientes, es frecuente que se consideren, en primera instancia, el acceso, el tipo, la calidad, la permanencia y los logros y su contribución de integración social, que tienden a explicarse o asociarse con la misma condición migratoria, pero también con variables como el sexo, el origen étnico o nacional y otras condiciones del estudiante y su familia. Los estudios son abundantes y exploran una o más de las variables mencionadas –o de otras–, a partir, casi siempre, de la hipótesis de las desventajas de las poblaciones inmigrantes frente a las nativas, como lo hicieron Boado³³ en Francia,

31 Martha Luz Rojas, "Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes centroamericanos en Chiapas, México, un tema pendiente", *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 133-162, 2010.

32 John Finch y Seung-kyung Kim, "Kirõgi families in the US: Transnational migration and education". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(3), 485-506, 2012.

33 Hector Cebolla Boado, "Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France", *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430, 2011.

Ledwith y Reilly³⁴ en Irlanda y Borgna y Contini³⁵ en Europa occidental. A continuación, se exploran las distintas subtemáticas correspondientes a este punto.

1.3.1 El acceso y la permanencia

Con respecto a la garantía legal a la educación, cuyo acceso a veces es restringido por condiciones de irregularidad migratoria, Spencer y Hughes³⁶ la evaluaron (junto al derecho a la salud) en los 28 Estados Miembros de la Unión Europea (UE28), en ausencia de estatus regular, y encontraron que el derecho se anula cuando las instituciones deben informar sobre sus usuarios a las autoridades migratorias.

Para migración campo-ciudad, en Bangladesh, se halló que no es claro que esta socave la educación y que las relaciones entre ambas variables son más complejas de lo que parecen³⁷. Distinto es en China, para el mismo tipo de migración que requiere de un permiso o registro de hogar (HuKou), sin el cual no se puede acceder a la educación pública, considerada de mejor calidad que la privada³⁸. No obstante, en otro estudio, niños migrantes permanentes resultaron con más probabilidades de ser matriculados en la escuela que los niños locales, debido, supuestamente, en gran parte, a la naturaleza altamente selectiva de sus padres³⁹.

En otros escenarios como en el caso Estados Unidos, el acceso se cierra en los niveles superiores⁴⁰. Algo semejante ocurre en Francia y Finlandia,

34 Valeri Ledwith y Kathy Reilly, "Two Tiers Emerging? School Choice and Educational Achievement Disparities among Young Migrants and Non-migrants in Galway City and Urban Fringe", *Population, Space and Place*, 19(1), 46-59, 2013.

35 Camilla Borgna y Dalit Contini, "Migrant achievement penalties in western Europe: do educational systems matter?", *European Sociological Review*, 30(5), 670-683, 2014.

36 Sarah Spencer y Vanessa Hughes, *Outside and In: Legal entitlements to health care and education for migrants with irregular status in Europe*. Compas, University of Oxford, 2015. <https://www.com.pas.ox.ac.uk/2015/outside-and-in/> (Consultado el 7 de junio de 2016).

37 Laura Giani, "Migration and education: Child migrants in Bangladesh", *Sussex Migration Working Paper*, 33, 2006.

38 Guibao Chen y Jin Yang, "Access to compulsory education by rural migrants' children in urban China: A case study from nine cities", *Journal of Education for International Development*, 4(3), 1-12, 2010 y Yuanyuan Chen y Shuaizhang Feng, "Access to public schools and the education of migrant children in China", *China Economic Review*, 26, 75-88, 2013.

39 Zai Liang y Yiu Por Chen, "The educational consequences of migration for children in China", en Liu, Gordon G, Zhang, Shufang y Zhang, Zongyi., *Investing in Human Capital for Economic Development in China*. Singapore: World Scientific, 159-179, 2010.

40 Leisy J. Abrego y Roberto G. Gonzales, "Blocked paths, uncertain futures: The postsecondary education and labor market prospects of undocumented Latino youth", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(1-2), 144-157, 2010.

donde se han encontrado desventajas de los estudiantes inmigrantes para pasar de la escuela secundaria inferior a la superior, lo que haría más probable la elección de rutas menos prestigiosas para su formación; de esa manera, terminan orientándose, particularmente, por los programas vocacionales⁴¹.

Pero, aun reconocido el derecho al acceso, pueden darse muchas exigencias de carácter administrativo, entre las que están la disponibilidad de documentación complementaria, los registros de nacimiento⁴², los planes de estudio y las calificaciones, cuya ausencia, en algunos casos, podría conducir a una equivocada asignación de curso, probablemente inferior, y terminar en atraso escolar. Dicho atraso se verificó, por causas distintas, en migraciones interestatales frecuentes, asociado a niños cuyos padres no eran graduados universitarios⁴³.

Igualmente, la deserción en la población inmigrante podría ser distinta; por ejemplo, para Finlandia se encontró una mayor probabilidad de que ocurriera, atribuida a logros escolares más bajos (de lo que se habla en la sección siguiente) y a mayor desempleo de los padres⁴⁴.

1.3.2 Circunstancias dentro del sistema

Una vez en el sistema escolar, la población inmigrante está expuesta a circunstancias que la pueden hacer vulnerable o colocar en situaciones desventajosas, como en el caso de asuntos de salud y nutrición. Los recién llegados pueden mantener enfermedades comunes en sus zonas de origen, como se verificó en Australia con la presencia de *tinea capitis* o tiña de la cabeza⁴⁵. En Alemania, los niños de minorías étnicas tienen más sobrepeso u obesidad, asociados a la condición social y a la duración de la estancia

41 Hector Cebolla Boado, "Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France", *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430, 2011 y Elina Kilpi, *The education of children of immigrants in Finland* (doctoral dissertation), University of Oxford, 2010.

42 Mónica Jacobo y Frida Espinosa, "Retos al pleno derecho a la educación de la niñez transnacional en contexto de migración en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera", en *Actas del V Encuentro Internacional Migración y Niñez Migrante*. Sonora, México, 2015.

43 Larry H. Long, "Does migration interfere with children's progress in school?", *Sociology of Education*, 48(3), 369-381, 1975.

44 Elina Kilpi, *The education of children of immigrants in Finland* (doctoral dissertation), University of Oxford, 2010.

45 Michelle E McPherson *et al.*, "High prevalence of tinea capitis in newly arrived migrants at an English-language school, Melbourne", *Medical Journal of Australia*, 189(1), 13-16, 2008.

familiar después de la inmigración⁴⁶. En Estados Unidos, la condición nutricional de un grupo de niños colombianos se asoció a su proceso de asimilación de hábitos alimenticios locales⁴⁷.

Para algunos, las peores circunstancias están asociadas a diferencias culturales, pedagógicas e idiomáticas, incluso en migraciones internas, especialmente cuando se trata de poblaciones indígenas, como ocurre en San Cristóbal de Las Casas, México⁴⁸. Tales hechos tienden a generar discriminación y xenofobia en las instituciones educativas, identificadas en Grecia por Dimakos y Tasiopoulou⁴⁹.

Estas situaciones afectarían negativamente, entre otras cosas, la permanencia y el desempeño escolares de los niños inmigrantes. Sin embargo, se ha documentado el caso en una escuela primaria en Sudáfrica (que debería verificarse en otros lados), en la que niños de países devastados por la guerra en África central no internalizaban los estereotipos negativos contra ellos; por el contrario, mostraban, en una forma de resistencia, una identidad cosmopolita en torno a las oportunidades y los recursos disponibles y establecían grandes aspiraciones para su éxito⁵⁰.

De otro lado, la presencia de inmigrantes en la escuela tiene implicaciones en los estudiantes no migrantes, algunas de las cuales han sido estudiadas. En la interacción en la comunidad educativa entre directores y educadores, y estudiantes y padres de familia inmigrantes y nativos, surgen situaciones especiales, que han sido presentadas en conjunto⁵¹ o como asuntos particulares. Algunos estudios se han centrado en el efecto que tiene la presencia de niños inmigrantes sobre los no inmigrantes, en el comportamiento o el rendimiento

46 Beata Will, Hajo Zeeb y Bernhard T. Baune, "Overweight and obesity at school entry among migrant and German children: a cross-sectional study", *BMC Public Health*, 5(1), 45, 2005.

47 Maria Claudia Duque-Páramo, *Colombian immigrant children in the United States: Representations of food and the process of creolization* (tesis for: Ph. D. Anthropology, Advisor: Michael V. Angrosino). University of South Florida, 2004.

48 Flor Marina Bermúdez Urbina, *Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior* (tesis para la obtención del título de doctor en Pedagogía). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.

49 Ioannis Dimakos y Katerina Tasiopoulou, "Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?", *Intercultural Education*, 14(3), 307-316, 2003.

50 Crispin Hemson, "Fresh grounds: African migrants in a South African primary school", *Southern African Review of Education with Education with Production*, 17(1), 65-85, 2011.

51 Leah Adams y Anna Kirova, *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007

escolar, con resultados débiles o supeditados a circunstancias institucionales específicas⁵². Por su parte, Stark, Mäs y Flache⁵³ concluyeron que tener más compañeros de grupos minoritarios, con los que se simpatiza, conduce a actitudes más positivas fuera del grupo, mientras que las relaciones con aquellos con los que no simpatizan tendrían un efecto contrario. Por esta causa, la investigación sobre la influencia de la cantidad de compañeros de grupo de minorías étnicas en las actitudes interétnicas de los estudiantes de grupos mayoritarios produjo resultados conflictivos.

El papel clave del maestro ha sido también —y debe continuar siendo— objeto de estudio. En sus libros, dirigidos a profesores que actúan en medios multiculturales, García⁵⁴ y Coelho⁵⁵ pasan revista a los aspectos fundamentales sobre la función docente en esos medios y, a la vez que teorizan sobre el asunto, aconsejan sobre aspectos prácticos del desempeño en aulas con diversidad cultural entre sus estudiantes. En la misma línea, pero a partir de la globalización, Zhao⁵⁶ destaca la necesidad imperiosa de la preparación de los maestros dadas las nuevas circunstancias.

Relacionado con la formación de los docentes, Martínez Martínez y Ortega⁵⁷ estudiaron las actitudes y percepciones del alumnado de magisterio, en la especialidad de educación primaria, ante los procesos migratorios, con el fin de identificar elementos útiles en su proceso en la universidad. También como insumo para la formación de maestros destinados a medios

-
- 52 Marco Tonello, "Peer effects of non-native students on natives' educational outcomes: mechanisms and evidence", *Empirical Economics*, 51(1), 383-414, 2016; Rosario Maria Ballatore, Margherita Fort y Andrea Ichino, "The Tower of Babel in the classroom: immigrants and natives in Italian schools", *London, Centre for Economic Policy Research Discussion Paper*, 10341, 2015; Giorgio Brunello y Lorenzo Rocco, "The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores", *Economics of Education Review*, 32, 234-246, 2013; Marina Šapira, "An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries", *European Educational Research Journal*, 11(1), 68-95, 2012 y Horst Entorf y Martina Lauk, "Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 633-654, 2008.
- 53 Tobias H Stark, Michael Mäs y Andreas Flache, "Liking and disliking minority-group classmates: Explaining the mixed findings for the influence of ethnic classroom composition on interethnic attitudes", *Social Science Research*, 50, 164-176, 2015.
- 54 Eugene E. García, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*. Houghton Mifflin, 1999.
- 55 Elizabeth Coelho, "Enseñar y aprender en escuelas multiculturales", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 283-284, 2006.
- 56 Yong Zhao, "Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education", *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431, 2010.
- 57 Asunción Martínez Martínez y Félix Zurita Ortega, "Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios", *Aula abierta*, 39(2), 91-102, 2011.

con inmigrantes, Bryan y Atwater⁵⁸ trabajaron sobre creencias respecto a temas multiculturales y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, mientras que Goodwin⁵⁹ describió los problemas clave que deben tenerse en cuenta al preparar a los maestros para trabajar de manera efectiva con los niños inmigrantes.

Por último, pero no menos importante, aparece el papel del aparato educativo como espacio de integración en la sociedad de destino y de formación en su ideología dominante, signado por el modelo previsto para esa integración en las políticas y programas de Estado, a lo que se hará referencia más adelante. En razón a lo anterior, cabe mencionar el trabajo de Sosa y Zubieta⁶⁰, acerca del proceso de aculturación-psicológica y los valores asociados en estudiantes universitarios extranjeros en la Argentina y el examen de las posibilidades de la inmigración para motivar en los estudiantes la vinculación con los asuntos políticos del país⁶¹ y para contribuir a la comprensión de discursos coloniales sobrevivientes⁶². Resulta también pertinente mencionar en este punto el trabajo de D'Angelo y Ryan⁶³ sobre los procesos de adaptación, acomodación, negociación y formación de identidad de polacos en escuelas primarias de Londres, con inclusión de estudiantes y sus padres.

1.3.3 Desempeño y logros

Parece lógico esperar que los diferenciales entre estudiantes inmigrantes y nativos vistos hasta ahora, y otros, afecten en algún sentido, más posiblemente negativo, el desempeño y los logros de los primeros en el sistema. En Suiza, los migrantes adolescentes obtuvieron puntuaciones significativamente más altas por problemas de internalización y externalización; se encontraron indicios de que algunos de ellos están en riesgo de mala adaptación

58 Lynn A Bryan y Mary M Atwater, "Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs", *Science Education*, 86(6), 821-839, 2002.

59 A. Lin Goodwin, "Teacher preparation and the education of immigrant children", *Education and urban society*, 34(2), 156-172, 2002.

60 Fernanda Mariel Sosa y Elena Zubieta, "Aculturación psicológica y creencias en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes", *Hologramática*, 2(17), 45-70, 2012.

61 Wayne Journell y Erin Castro, "Culturally Relevant Political Education: Using Immigration as a Catalyst for Civic Understanding", *Multicultural Education*, 18(4), 10-17, 2011.

62 María Paula Ghiso y Gerald Campano, "Coloniality and education: Negotiating discourses of immigration in schools and communities through border thinking", *Equity y Excellence in Education*, 46(2), 252-269, 2013.

63 Alessio D'Angelo y Louise Ryan, "Sites of socialisation-Polish parents and children in London schools", *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 37(139), 237-258, 2011.

psicosocial, con el origen étnico como moderador importante⁶⁴. En Alemania, entre los niños turcos, se encontraron competencias académicas por debajo del promedio, sustentadas principalmente por la baja condición socioeconómica y las deficiencias del idioma alemán del estudiante turco promedio⁶⁵.

Al examinar los logros de los hijos de inmigrantes al final de la educación obligatoria en Finlandia, se hallaron diferencias pequeñas – asociadas al sexo de los estudiantes y al nivel educativo de los padres – entre el desempeño de los inmigrantes y los nativos; sin embargo, estas diferencias fueron mayores según el nivel económico de los padres⁶⁶. En el mismo sentido los resultados arrojados en Alemania y el Reino Unido, Entorf y Tatsi⁶⁷, sugieren que la brecha educativa entre los nativos y los migrantes se debe principalmente al “efecto de dotación” provisto por los antecedentes socioeconómicos de los padres y el capital cultural en el hogar.

Por su parte, a partir de una muestra de migrantes turcos de áreas rurales a urbanas, Goksen y Cemalcilar⁶⁸ sugirieron que la pérdida de fuentes de capital social basadas en la comunidad podía ser la razón subyacente de los niveles significativamente más bajos de logro escolar de los jóvenes inmigrantes en comparación con los jóvenes nativos en sociedades culturalmente diversas. En Estados Unidos, Feliciano⁶⁹ verificó si el grado de selectividad educativa de 32 grupos de inmigrantes influía en los resultados educativos y encontró que aumentaba el logro en la universidad.

Para Europa Occidental, se hizo un examen comparativo del rendimiento educativo de inmigrantes de segunda generación, que reveló que, en la

64 Hans-Christoph Steinhausen, Cinzia Bearth-Carrari y Christa Winkler Metzke, “Psychosocial adaptation of adolescent migrants in a Swiss community survey”, *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(4), 308-316, 2009.

65 Janina Söhn y Veysel Özcan, “The educational attainment of Turkish migrants in Germany”, *Turkish Studies*, 7(1), 101-124, 2006.

66 Elina Kilpi, “Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources”, *Nordic Journal of Migration Research NJMR*, 2(2), 167-181, 2012 y Elina Kilpi, *The education of children of immigrants in Finland* (doctoral dissertation), University of Oxford, 2010.

67 Horst Entorf y Eirini Tatsi, “Migrants at school: educational inequality and social interaction in the UK and Germany”, *IZA DP*, 4175, 2009.

68 Fatos Goksen y Zeynep Cemalcilar, “Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants”, *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163-175, 2010.

69 Cynthia Feliciano, “Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants’ Children”, *International Migration Review*, 39(4), 841-871, 2005.

mayoría de los países, están sustancialmente en desventaja respecto a los logros de los nativos con el mismo entorno socioeconómico; además, se verificó que están marginados en escuelas de baja calidad tanto en sistemas educativos estratificados como integrales⁷⁰.

Así mismo, Portes y Fernández-Kelly⁷¹ encontraron que en Estados Unidos la segunda generación estaba progresando educativa y ocupacionalmente, pero una minoría significativa se quedaba atrás y guardaba una gran correspondencia con las predicciones basadas en el capital humano, el tipo de familia y los modos de incorporación de los padres inmigrantes. Para los autores, estaba ocurriendo una asimilación segmentada entre la población estudiada, conclusión que sería consistente con otros hallazgos del estudio de Feliciano⁷², respecto a que la selección más positiva de inmigrantes asiáticos ayudaba a explicar las tasas más altas de asistencia a la universidad de sus segundas generaciones en comparación con los europeos, afrocaribeños y latinos.

Preguntas de investigación semejantes han surgido en los Países Bajos, donde la deserción escolar y el desempleo entre los jóvenes de segunda generación de migrantes han hecho pensar en una movilidad descendente que llevaría también a una forma de asimilación segmentada, sobre la que De Graaf y Van Zenderen⁷³ concluyeron que no era la tendencia dominante.

En otra línea, en España, González Motos y León⁷⁴ observaron el nivel de interculturalidad de las redes relacionales del alumnado extranjero y encontraron que, cuando es poco y se concentra en sus pares culturales (guetización en la institución), tiende a afectar negativamente sus resultados y expectativas, mientras que su diversificación tiene efectos contrarios.

70 Camilla Borgna y Dalit Contini, "Migrant achievement penalties in western europe: do educational systems matter?", *European Sociological Review*, 30(5), 670-683, 2014.

71 Alejandro Portes y Patricia Fernández-Kelly, "No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 12-36, 2008.

72 Cynthia Feliciano, "Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children", *International Migration Review*, 39(4), 841-871, 2005.

73 Willibrord de Graaf y Kaj van Zenderen, "Segmented assimilation in the Netherlands? Young migrants and early school leaving", *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1470-1488, 2009.

74 Sheila González Motos y Margarita, León, "Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos.", 2015.

1.4 Educación en origen

1.4.1 Educarse o abandonar la escuela para migrar

Algunos proyectos migratorios son preparados con mucha anticipación y con frecuencia están condicionados a la terminación de algún nivel educativo. En Colombia, por ejemplo, se ha encontrado, en zonas de alta emigración, que los establecimientos de secundaria de ciclo corto (dos cursos por año) tienen una especial demanda por parte de adolescentes en trance de emigrar, en muchos casos por reagrupación familiar, exigida por sus padres, o porque ellos desean viajar con su bachillerato terminado⁷⁵.

El asunto parece obvio y resulta igualmente significativo respecto al aprendizaje de idiomas tanto en centros especializados como en instituciones convencionales bilingües. En la misma zona de Colombia, se estudió la intención de migración internacional entre estudiantes universitarios, con resultados positivos (cerca al 40 %), en su mayoría con posterioridad a la graduación⁷⁶.

El estudio de carreras con especial demanda internacional – medicina y enfermería – resulta un medio válido para quienes ven la migración como meta. En una investigación en México entre estudiantes de licenciatura en enfermería de escuelas públicas, más de las dos terceras partes expresaron la intención de migrar para trabajar, principalmente a Canadá, España y Estados Unidos, con la motivación, entre otras, de una percepción optimista sobre el mercado laboral en esos países⁷⁷.

Sabido es que el Caribe es “productor-exportador” de personal sanitario, con Cuba como caso especial, que convierte los excedentes de egresados de sus escuelas de salud en fuente de financiación estatal, al contratar con otros gobiernos “misiones” o servicios sanitarios. Lo anterior genera migraciones temporales, algunas de las cuales se tornan definitivas, que han superado, por momentos, las 50 000 personas. Entre los clientes de Cuba se encuentran otros estados caribeños con déficits en las áreas menos pobladas, motivados, como ya se dijo, por el éxodo de sus profesionales, lo que muestra el reverso de la misma moneda⁷⁸.

75 Diana Vanegas, *Colegios CLEI como alternativas educativas para jóvenes con migración parental de la ciudad de Pereira* (informe). Beca Joven Investigador, Colciencias, 2010.

76 Camilo Mejía y Melissa Gómez, *Relación de las migraciones internacionales con la formación y/o destino del capital humano de la Universidad Tecnológica de Pereira* (trabajo de grado para obtener el título de ingeniero industrial). UTP, 2010.

77 Yetzi Rosales-Martínez *et al.*, “Expectativas de migración internacional en estudiantes de enfermería en México, Distrito Federal”, *Salud Pública de México*, 52(3), 244-253, 2010.

78 William Mejía, *Panorama de la migración internacional en el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal, Serie Población y Desarrollo, 12265, 2018.

Otra situación destacada es la de Filipinas⁷⁹, cuyo Estado ha establecido acuerdos bilaterales con los países interesados en reclutar su personal de enfermería, entre ellos, Arabia Saudita, a donde se dirigen las tres cuartas partes de esos migrantes⁸⁰.

Una veta investigativa al respecto es la del rendimiento o retorno que, por sus estudios previos a la migración, alcanzan los migrantes. En Colombia, un trabajo con individuos emigrados del campo a la ciudad mostró que habían logrado obtener mejores remuneraciones, en comparación con los que no migraron, y conseguir salarios similares a los de quienes se educaron en las ciudades⁸¹.

En dirección inversa, va el abandono de las aulas para migrar, como se ha planteado frente al caso de México, donde, en algunos segmentos del sistema educativo, el crecimiento de la migración laboral se asocia al de la deserción estudiantil, situación que, según Macías y Reyes⁸², afecta más a los hombres. Igualmente, para población rural se ha estudiado el tema en Bangladesh, aunque allí se ha enfatizado en que los vínculos entre educación y migración son complejos y van más allá de la deserción, por lo que se hace referencia a resultados ambivalentes en la literatura al respecto⁸³.

1.4.2 Educación de quienes los emigrantes dejan en origen

La educación de quienes quedan en origen se vería, en principio, favorecida a través de las remesas. El mecanismo es muy sencillo, en tanto que estas —que, en general, no son otra cosa que ingresos laborales ganados en el exterior y gastados en casa— se usan, como cualquier salario, para suplir las necesidades básicas del hogar, entre las cuales estaría la educación. Los trabajos al respecto son abundantes y, en buena medida, repetitivos.

79 M.E Perrin, "Migraciones de enfermeras y sus implicaciones para los hospitales filipinos", *International nursing review en español: revista oficial del Consejo Internacional de Enfermeras*, 54(3), 237-244, 2007.

80 "Proteger a las enfermeras y los enfermeros filipinos que emigran". Entrevista con Gloria Moreno-Fontes Chammartin, Especialista en Migraciones, [or. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-news-releases/WCMS_101159/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-news-releases/WCMS_101159/lang-es/index.htm) (Consultado el 27 de noviembre de 2018).

81 Beatriz Urrutia, "Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia", *Revista Desarrollo y Sociedad*, (72), 205-223, 2013.

82 Saúl Macías Gamboa y Araceli Reyes Vergara, "Migración laboral y deserción educativa", *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 29(57-58), 173-202, 2004.

83 Laura Giani, "Migration and education: Child migrants in Bangladesh", *Sussex Migration Working Paper*, 33, 2006.

En Colombia, los resultados indican una proporción importante del gasto de remesas aplicado en educación básica privada, sobre la cual existe el imaginario de que presenta mejor calidad que la pública, que generalmente es de acceso universal y gratuito. En cuanto a la educación superior, la contribución de las remesas para alcanzarla puede ser superior, dada la limitación de cupos en las instituciones públicas y los costos en las privadas⁸⁴.

No obstante, la cuestión es más compleja. Adams Jr.⁸⁵ hizo una revisión de 50 estudios empíricos sobre las relaciones entre migración y desarrollo, con la inclusión de la educación como uno de los indicadores, e identificó problemas metodológicos, por lo que podría ser un buen punto de partida para quien quiera continuar en esa línea. Sasin y McKenzie⁸⁶ también analizaron asuntos de método en las investigaciones que buscan medir el impacto de la migración y las remesas en algunas variables, entre ellas, el "capital humano". Asimismo, identificaron las dificultades que enfrentan los profesionales del desarrollo para convertir los resultados de esas investigaciones en política, a partir de la consideración, entre otras cosas, del carácter privado de las remesas.

Hay resultados divergentes entre varios estudios empíricos. Por ejemplo, en El Salvador, Acosta⁸⁷ deduce que hay un impacto global nulo o insignificante de las remesas en la educación, mientras que las niñas parecen aumentar efectivamente la asistencia escolar en la recepción de remesas mediante la reducción de las actividades laborales. En este último asunto coincide Antman⁸⁸, respecto a las hijas de padres inmigrados en Estados Unidos.

En algunas zonas rurales de México, la migración afectaría negativamente la asistencia y el logro escolar en ciertos grupos de edad; vivir en un hogar de migrantes reduciría las posibilidades de superar algunos

84 Camilo Mejía y Melissa Gómez, *Relación de las migraciones internacionales con la formación y/o destino del capital humano de la Universidad Tecnológica de Pereira* (trabajo de grado para obtener el título de ingeniero industrial). UTP, 2010.

85 Richard H. Adams Jr., "Evaluating the economic impact of international remittances on developing countries using household surveys: A literature review", *Journal of Development Studies*, 47(6), 809-828, 2011.

86 Marcin J Sasin y David McKenzie, *Migration, remittances, poverty, and human capital: conceptual and empirical challenges*. Washington D. C.: The World Bank, 2007.

87 Pablo Ariel Acosta, "School attendance, child labour, and remittances from international migration in El Salvador", *Journal of Development Studies*, 47(6), 913-936, 2011.

88 Francisca M Antman, "Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind", *Journal of Population Economics*, 25(4), 1187-1214, 2012.

niveles educativos⁸⁹. También para México, los jóvenes de familias con emigrantes tendrían menos probabilidades de completar las transiciones educativas que conducen a la escuela postsecundaria⁹⁰.

En otra línea, en Filipinas, entre estudiantes de escuela elemental se encontró que la migración parental no afecta necesariamente el desarrollo de los estudiantes, especialmente si quien migra es el padre y la madre permanece en el hogar; eso depende principalmente del apoyo de la familia extensa⁹¹. En Colombia –donde es frecuente la percepción de los hijos de los emigrados como alumnos “difíciles” y de bajo rendimiento académico, motivada por una supuesta “orfandad de padres vivos” –, con base en las calificaciones anuales promedio y las anotaciones de los profesores en sus libros de seguimiento como indicadores, tampoco se halló evidencia de efectos negativos⁹². Al respecto surge y está por evaluar el acompañamiento, cotidiano a veces, observado en los migrantes, particularmente de las madres a sus hijos menores, a través de Internet, que incluye apoyo para la realización o revisión de los deberes escolares.

En China, por el contrario, Hu⁹³ concluyó que la ausencia de miembros del hogar tiene un impacto negativo en la asistencia a la escuela secundaria del niño, en especial en los hogares más pobres. En Albania, también se ha evaluado como negativo el papel de la migración internacional sobre la educación, especialmente, para las mujeres en zonas rurales⁹⁴. Sin embargo, en otro estudio en El Salvador, los resultados arrojarían que las remesas internacionales contribuyen a una mayor retención escolar⁹⁵, conclusión

89 David McKenzie y Hillel Rapoport, “Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico”, *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358, 2006.

90 Andrew Halpern-Manners, “The effect of family member migration on education and work among nonmigrant youth in Mexico”, *Demography*, 48(1), 73-99, 2011.

91 Graziano Battistella y Ma. Cecilia G Conaco, “The impact of labour migration on the children left behind: a study of elementary school children in the Philippines”, *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 13(2), 220-241, 1998.

92 Luis Fernando Echeverri y Nohora María Hernández, *La migración de los padres: un desafío en el sector educativo de Santa Rosa de Cabal* (tesis de Maestría en Migraciones Internacionales). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2015.

93 Feng Hu, “Migration, remittances, and children's high school attendance: The case of rural China”, *International Journal of Educational Development*, 32(3), 401-411, 2012.

94 Andrew Dabalen y Juna Miluka, “Who is bearing the burden? Exploring the role of Albanian international migration on education”, *Eastern European Economics*, 48(6), 36-56, 2010.

95 Alejandra Cox Edwards y Manuelita Ureta, “International migration, remittances, and schooling: evidence from El Salvador”, *Journal of Development Economics*, 72(2), 429-461, 2003.

semejante a la producida en Colombia para el nivel universitario⁹⁶ y para la escolarización infantil en Pakistán⁹⁷.

Conclusión: a dónde conduce la información presentada

Cuando un país como Colombia cuenta con volúmenes importantes de emigrantes e inmigrantes y muchos de ellos o sus familias, están expuestos de manera directa, con sus particularidades, a un conjunto de circunstancias tan complejo como el bosquejado, es clara la necesidad de formular políticas públicas, planes y programas, específicos, pertinentes y adecuados, a diferentes niveles de gobierno⁹⁸.

Si se considera solo a los estudiantes dentro del sistema y a quienes tienen necesidad de vincularse a él, algunos grupos principales relacionados con los asuntos de movilidad serían: con padre o madre emigrados, con proyectos migratorios, inmigrados, nacionales nacidos en el exterior, migrantes retornados, con residencias multilocalizadas, sujetos a movimientos circulares cotidianos o de otra temporalidad y miembros de pueblos indígenas inmigrados fuera de sus territorios. Al tener en cuenta que cada una de estas subpoblaciones está cruzada, entre otras, por variables que las caracterizan como el sexo, la edad, la etnia, la cultura, el idioma, la condición económica y la zona de residencia, se entiende que solo su identificación y caracterización es un desafío importante como insumo para la definición e implementación de las políticas aludidas.

La formulación de políticas –que, bajo la perspectiva de una buena gobernanza, debe involucrar, además de los agentes del Estado,

96 Camilo Mejía y Melissa Gómez, *Relación de las migraciones internacionales con la formación y/o destino del capital humano de la Universidad Tecnológica de Pereira* (trabajo de grado para obtener el título de ingeniero industrial). UTP, 2010.

97 Ghazala Mansuri, "Migration, school attainment, and child labor: evidence from rural Pakistan", *World Bank Policy Research Working Paper*, 3945, 2006.

98 Hallel Pinson, "Immigration and schooling in the Republic of Ireland: making a difference?", *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 146-154, 2014; Damian Spiteri, "Can my perceptions of the 'other' change? Challenging prejudices against migrants amongst adolescent boys in a school for low achievers in Malta", *Research in Education*, 89(1), 41-60, 2013; Krista M Perreira, Lisa Kiang y Stephanie Potochnick, "Ethnic discrimination: Identifying and intervening in its effects on the education of immigrant children", en Grigorenko, Elena L, *US immigration and education: Cultural and policy issues across the lifespan*. New York: Springer Publishing 137-161, 2013; Susanna Soler Prat, Gonzalo Flores Aguilar y María Prat Grau, "La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local", *Pensar a Práctica*, 15(1), 2012 y Giovanna Campani y Olga Serradell Pumareda, "Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 57-67, 2011.

la representación de actores sociales comprometidos⁹⁹ – podría (mejor, debería) ser liderada desde la academia, en particular, por las escuelas de educación, que empiezan ya a preocuparse por los temas de movilidad humana en relación con su disciplina, como lo evidencia la publicación de este libro.

Dado que existe una tendencia a centrarse en el tema de la educación de los inmigrantes –por muchas razones que no se mencionarán–, especialmente los internacionales –con lo cual se abandonan los demás grupos comprometidos–, se procurará un esfuerzo por integrarlos a todos. Quizá a esa tendencia se deba el hecho de que los debates empiecen por considerar categorías como asimilación, vinculación, aculturación, segregación, integración, multiculturalismo e interculturalismo¹⁰⁰, algunas de las cuales están en desuso en muchas partes.

Frente a las experiencias educativas con otros grupos, se identificaron algunos trabajos: el de Schmelkes¹⁰¹, sobre la educación de indígenas migrantes; el de Yurén¹⁰², con una estrategia educativa para familias

99 Macarena Lamas y José Luis Lalueza, “Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social”, *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191, 2012.

100 J. Dennis Lord y John C Catau, “School desegregation policy and intra-school district migration”, *Social Science Quarterly*, 57(4), 784-796, 1977; Jamie Kowalczyk, “The Immigration Problem and European Education Reforms: From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education”, *European Education*, 42(4), 5-24, 2010; Cornelia Kristen et al., “The education of migrants and their children across the life course”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 121-137, 2011; Daniel Faas, Christina Hajisoteriou y Panayiotis Angelides, “Intercultural education in Europe: policies, practices and trends”, *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318, 2014; Miguel A. Santos-Rego et al., “Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación?”, *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205, 2012; Mambo Tabu Masinda, Marianne Jacquet y Danièle Moore, “An Integrated Framework for Immigrant Children and Youth's School Integration: A Focus on African Francophone Students in British Columbia-Canada”, *International Journal of Education*, 6(1), 90-107, 2014; Joel Spring, *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States*. Abingdon: Routledge, 2016; María Jesús Martínez Usarralde, María del Carmen Lloret Català y Manuel Céspedes Rico, “Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (29), 41-54, 2017 y Javier Enrique Díez Gutiérrez, “Políticas públicas educativas sobre migración en los institutos de secundaria de España”, *Ánfora*, 19(32), 15-30, 2012 y *La práctica educativa intercultural en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, 2014.

101 Sylvia Schmelkes, “Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. Presente y futuro de la educación iberoamericana”, en *Pensamiento Iberoamericano*, 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana, 203-222, 2010.

102 Teresa Yurén, *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, D. F.: Casa Juan Pablos Editor, 2008.

jornaleras migrantes; y los de Jacobo¹⁰³, Zúñiga¹⁰⁴, Rodríguez Solera y Santander Martínez¹⁰⁵ y Battistella y Conaco¹⁰⁶, respecto a la educación en el retorno.

Algunos principios de la política deberían ser: el reconocimiento de las diferencias y necesidades, el respeto y aprovechamiento de su potencialidad en los procesos educativos, la contribución a la integración institucional y social de la población asociada a la migración que lo requiera, la educación en la diferencia y la prevención y control de expresiones de discriminación y xenofobia.

Entre las áreas para revisar y ajustar se encuentran: el tamaño del aparato educativo, en relación con las nuevas demandas, en cuanto a su infraestructura, personal y recursos pedagógicos y financieros¹⁰⁷; los procedimientos administrativos, así como el tipo de registros y de documentación base solicitada a los estudiantes¹⁰⁸; los currículos, estrategias pedagógicas¹⁰⁹ y formas de evaluación; la relación con los padres de familia y acudientes de los estudiantes; la asesoría, la consejería y el acompañamiento extracurricular¹¹⁰; y la formación de los docentes¹¹¹. A su vez, todo esto

103 Mónica Jacobo, "Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano", en Heredia, C., *El sistema migratorio mesoamericano*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 215-245, 2016.

104 Víctor Zúñiga, "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa", *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-12, 2013.

105 Carlos Rafael Rodríguez Solera y Nancy Santander Martínez, "La educación de hijos de migrantes internacionales: El caso de las escuelas primarias de Huasca de Ocampo. Pobreza y migración", en Acosta, M de L, *Pobreza y Migración*. Pachuca: El Colegio del Estado de Hidalgo/Miguel Ángel Porrúa, 129-143, 2011.

106 Graziano Battistella y María Cecilia C. Gastardo-Conaco, "The impact of labour migration on the children left behind: a study of elementary school children in the Philippines", *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 13(2), 220-241, 1998.

107 Danielle. Coen-Pirani, "Immigration and spending on public education: California, 1970-2000", *Journal of Public Economics*, 95(11-12), 1386-1396, 2011.

108 Mónica Jacobo y Frida Espinosa, "Retos al pleno derecho a la educación de la niñez transnacional en contexto de migración en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera", en *Actas del V Encuentro Internacional Migración y Niñez Migrante*. Sonora, México, 2015.

109 George Muskens, "Inclusion and education in European countries: methodological considerations", *Quality y Quantity*, 47(1), 237-255, 2013 y R. A. Dentler y Robert A Hafner, "Hosting Newcomers: Structuring Educational Opportunities for Immigrant Children", *Sociology of Education Series*. New York: Teachers College Press, 1997.

110 Paula M Barrett, Robi Sonderegger y Sophia Xenos, "Using FRIENDS to combat anxiety and adjustment problems among young migrants to Australia: A national trial", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(2), 241-260, 2003.

111 Ken Cruickshank, "Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers", *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138, 2004 y Lynn A Bryan y Mary M Atwater, "Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs", *Science Education*, 86(6), 821-839, 2002.

debería pensarse en el marco de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (TIC).

Algunos de los actores sociales referidos que deben contribuir con su respuesta a los desafíos, aparte de las autoridades, son: las escuelas normales y las facultades y programas de educación; el personal administrativo, de supervisión y docente de las instituciones; los investigadores sociales; los estudiantes y padres de familia y las organizaciones de base (gremios, asociaciones de padres y vecinos, juntas de acción comunal, organizaciones de migrantes, estudiantiles, culturales, etc.).

La tarea es, entonces, grande, pero muy interesante.

Epílogo

Si el lector ha llegado hasta este punto, puede presumirse que el tema le interesa, por lo que se le recomienda la consulta del informe de seguimiento de la educación mundial 2019, titulado *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, No Walls*, disponible en línea. Este llegó a nuestras manos cuando estaba ya terminando este modesto capítulo, que probablemente no se habría escrito si al iniciarlo hubiera existido esa obra de la Unesco, cuyo índice y referencias sugieren un excelente y completo trabajo, que parece cubrir con creces nuestros objetivos.

Referencias bibliográficas

- Abrego, Leisy J. y Gonzales, Roberto G., "Blocked paths, uncertain futures: The postsecondary education and labor market prospects of undocumented Latino youth". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(1-2), 144-157, 2010.
- Acosta, Pablo Ariel, "School attendance, child labour, and remittances from international migration in El Salvador". *Journal of Development Studies*, 47(6), 913-936, 2011.
- Adams, Leah y Kirova, Anna, *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007
- Adams Jr, Richard H, "Evaluating the economic impact of international remittances on developing countries using household surveys: A literature review". *Journal of Development Studies*, 47(6), 809-828, 2011.
- Adams Jr, Richard H, "International migration, remittances, and the brain drain: A study of 24 labor-exporting countries". *World Bank Policy Research Working Paper*, 2972, 2003.

- Antman, Francisca M, "Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind". *Journal of Population Economics*, 25(4), 1187-1214, 2012.
- Ballatore, Rosario Maria, Fort, Margherita. y Andrea Ichino, A., "The Tower of Babel in the classroom: immigrants and natives in Italian schools". *London, Centre for Economic Policy Research Discussion Paper*, 10341, 2015.
- Barrett, Paula M, Sonderegger, Robi y Xenos, Sophia, "Using FRIENDS to combat anxiety and adjustment problems among young migrants to Australia: A national trial". *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(2), 241-260, 2003.
- Battistella, Graziano y Conaco, Ma. Cecilia. G., "The impact of labour migration on the children left behind: a study of elementary school children in the Philippines". *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 13(2), 220-241, 1998.
- Beine, Michel, Docquier, Frédéric y Rapoport, Hillel, "Brain drain and economic growth: theory and evidence". *Journal of development economics*, 64(1), 275-289, 2001.
- Bermúdez, Flor Marina, *Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior (doctoral dissertation, tesis para la obtención del título de doctor en Pedagogía)*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.
- Borgna, Camilla y Contini, Dalit, "Migrant achievement penalties in western europe: do educational systems matter?". *European Sociological Review*, 30(5), 670-683, 2014.
- Brandi, M Carolina, "La historia del brain drain". *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3(7), 65-85., 2006.
- Brunello, Giorgio y Rocco, Lorenzo, "The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores". *Economics of Education Review*, 32, 234-246, 2013.
- Bryan, Lynn A y Atwater, Mary M, "Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs". *Science Education*, 86(6), 821-839, 2002.
- Campani, Giovanna y Serradell Pumareda, Olga, "Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación". *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 57-67, 2011.

- Cebolla Boado, Hector, "Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France". *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430, 2011.
- Chen, Guibao y Yang, Jin, "Access to compulsory education by rural migrants' children in urban China: A case study from nine cities". *Journal of Education for International Development*, 4(3), 1-12, 2010.
- Chen, Yuanyuan. y Feng, S., "Access to public schools and the education of migrant children in China". *China Economic Review*, 26, 75-88, 2013.
- Chiquiar, Daniel y Hanson, Gordon H., "International migration, self-selection, and the distribution of wages: Evidence from Mexico and the United States". *Journal of political Economy*, 113(2), 239-281, 2005.
- Chiswick, Barry Raimond, "Are Immigrants Favorably Self-Selected? An Economic Analysis". *Discussion Paper Series IZA DP 131*, 2000.
- Coelho, Elizabeth, "Enseñar y aprender en escuelas multiculturales". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 283-284, 2006.
- Coen-Pirani, Danielle, "Immigration and spending on public education: California, 1970-2000". *Journal of Public Economics*, 95(11-12), 1386-1396, 2011.
- Cox Edwards, Alejandra y Ureta, Manuelita, "International migration, remittances, and schooling: evidence from El Salvador". *Journal of development economics*, 72(2), 429-461, 2003.
- Cruickshank, Ken, "Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers". *European journal of teacher education*, 27(2), 125-138, 2004.
- D'Angelo, Alessio y Ryan, Louise, "Sites of socialisation-Polish parents and children in London schools". *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 37(139), 237-258, 2011.
- Dabalen, Andrew y Miluka, Juna, "Who is bearing the burden? Exploring the role of Albanian international migration on education". *Eastern European Economics*, 48(6), 36-56, 2010.
- Daugeliene, Rasa y Marcinkeviciene, Rita, "Brain circulation: theoretical considerations". *Engineering economics*, 63(4), 2009.
- De Graaf, Willibrord. y Van Zenderen, Kaj, "Segmented assimilation in the Netherlands? Young migrants and early school leaving". *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1470-1488, 2009.

- Dentler, Robert A y Hafner, Anne L, *Hosting Newcomers: Structuring Educational Opportunities for Immigrant Children. Sociology of Education Series*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Díez Gutiérrez, Javier Enrique, *La práctica educativa intercultural en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, 2014.
- Díez Gutiérrez, Javier Enrique, "Políticas públicas educativas sobre migración en los institutos de secundaria de España". *Ánfora*, 19(32), 15-30, 2012.
- Dimakos, Ioannis C y Tasiopoulou, Katerina, "Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?". *Intercultural Education*, 14(3), 307-316, 2003.
- Drabo, Alassane y Mbaye, Linguère Mously, "Natural disasters, migration and education: an empirical analysis in developing countries". *Environment and Development Economics*, 20(6), 767-796, 2015.
- Duque-Páramo, Maria Claudia, *Colombian immigrant children in the United States: Representations of food and the process of creolization* (Thesis for: Ph. D. Anthropology, Advisor: Michael V. Angrosino). University of South Florida, 2004.
- Dustmann, Chistian, Fadlon, Itzhak y Weiss, Yoram, "Return migration, human capital accumulation and the brain drain". *Journal of Development Economics*, 95(1), 58-67, 2011.
- Echeverri, Luis Fernando y Hernández Nohora María, *La migración de los padres: un desafío en el sector educativo de Santa Rosa de Cabal* (tesis de Maestría en Migraciones Internacionales). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2015.
- ENDS Colombia, *Encuesta nacional de demografía y salud*, tomo 1, Componente Demográfico. Bogotá, Minsalud-Profamilia, 2015.
- Entorf, Horst y Lauk, Martinca, "Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 633-654, 2008.
- Entorf, Horst y Tatsi, Eirini, "Migrants at school: educational inequality and social interaction in the UK and Germany". *IZA DP*, 4175, 2009.
- Faas, Daniel, Sokolowska, Beata y Darmody, Merike, "'Everybody is Available to Them': Support Measures for Migrant Students in Irish Secondary Schools". *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447-466, 2015.

- Faas, Daniel, Hajisoteriou, Christina y Angelides, Panayiotis, "Intercultural education in Europe: policies, practices and trends". *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318, 2014.
- Feliciano, Cynthia, "Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children". *International migration review*, 39(4), 841-871, 2005.
- Finch, John y Kim, Seung-kyung, "Kirögi families in the US: Transnational migration and education". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(3), 485-506, 2012.
- Gaillard, Jacques, Gaillard, Anne-Marie y Krishna, Venni, "Return from migration and circulation of highly educated people: the never-ending Brain Drain". *Science, Technology and Society*, 20(3), 269-278, 2015.
- García, Eugene E, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*. Houghton Mifflin, 1999.
- Ghiso, María Paula y Campano, Gerald, "Coloniality and education: Negotiating discourses of immigration in schools and communities through border thinking". *Equity y Excellence in Education*, 46(2), 252-269, 2013.
- Giani, Laura, "Migration and education: Child migrants in Bangladesh". *Sussex Migration Working Paper*, 33, 2006.
- Goksen, Fatos y Cemalcilar, Zeynep, "Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants". *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163-175, 2010.
- González Motos, Sheila, y León, Margarita, "Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos", 2015.
- Goodwin, A. Lin, "Teacher preparation and the education of immigrant children". *Education and urban society*, 34(2), 156-172, 2002.
- Halpern-Manners, Andrew, "The effect of family member migration on education and work among nonmigrant youth in Mexico". *Demography*, 48(1), 73-99, 2011.
- Hemson, Crispin, "Fresh grounds: African migrants in a South African primary school". *Southern African Review of Eduhication with Education with Production*, 17(1), 65-85, 2011.
- Hernández, José Luis, "La migración de trabajadores calificados como un problema para lograr el desarrollo". *Problemas del Desarrollo*, 44(172), 81-104, 2013.

- Hu, Feng, "Migration, remittances, and children's high school attendance: The case of rural China". *International Journal of Educational Development*, 32(3), 401-411, 2012.
- Ibáñez, Ana María, "Migración interna en Colombia: una estrategia efectiva para encontrar un mejor futuro". *Foco Económico*, 22/09/2015. <https://focoeconomico.org/2015/09/22/migracion-interna-en-colombia-una-estrategia-efectiva-para-encontrar-un-mejor-futuro-por-ana-maria-ibanez/>
- Jacobo, Mónica, "Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano", en Heredia, C., *El sistema migratorio mesoamericano*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 215-245, 2016.
- Jacobo, Mónica y Espinosa, Frida, "Retos al pleno derecho a la educación de la niñez transnacional en contexto de migración en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera", en actas del V Encuentro Internacional Migración y Niñez Migrante. Sonora, México, 2015.
- Johnson, Jean M, y Regets, Mark C, "International Mobility of Scientists and Engineers to the United States-Brain Drain or Brain Circulation?". *SRS Issue Brief*, 1998. <https://www.nsf.gov/statistics/issuebrf/sib98316.htm>
- Johnstone, Marjorie y Lee, Eunjung, "Branded: International education and 21st-century Canadian immigration, education policy, and the welfare state". *International Social Work*, 57(3), 209-221, 2014.
- Jöns, Heike, "Brain circulation and transnational knowledge networks: studying long-term effects of academic mobility to Germany, 1954-2000". *Global Networks*, 9(3), 315-338, 2009.
- Journell, Wayne y Castro, Erin, "Culturally Relevant Political Education: Using Immigration as a Catalyst for Civic Understanding". *Multicultural Education*, 18(4), 10-17, 2011.
- Kilpi, Elina, "Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources". *Nordic Journal of Migration Research NJMR*, 2(2), 167-181, 2012.
- Kilpi, Elina, *The education of children of immigrants in Finland* (doctoral dissertation), University of Oxford, 2010.
- Kowalczyk, Jamie, "'The Immigration Problem' and European Education Reforms: From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education". *European Education*, 42(4), 5-24, 2010.
- Kristen, Cornelia, Edele, Aileen, Kalter, Frank., Kogan, Irena, Schulz, Benjamin, Stanat, Petra y Will, Gisela, "The education of migrants and their children

- across the life course". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 121-137, 2011.
- Lamas, Macarena y Lalueza, José Luis, "Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social". *Cultura y educación*, 24(2), 177-191, 2012.
- Le, Thanh, "'Brain Drain' or 'Brain Circulation': Evidence From OECD's International Migration and RyD Spillovers". *Scottish Journal of Political Economy*, 55(5), 618-636, 2008.
- Ledwith, Valeri y Reilly, Kathy, "Two Tiers Emerging? School Choice and Educational Achievement Disparities among Young Migrants and Non-migrants in Galway City and Urban Fringe". *Population, Space and Place*, 19(1), 46-59, 2013.
- Lee, Everett, "A Theory of Migration". *Demography*, 3(1), 47-57, 1966.
- Lee, Jenny J y Kim, Dongbin, "Brain gain or brain circulation? US doctoral recipients returning to South Korea". *Higher Education*, 59(5), 627-643, 2010.
- Liang, Zai y Chen, Yiu Por, "The educational consequences of migration for children in China", en Liu, Gordon G, Zhang, Shufang y Zhang, Zongyi, *Investing in Human Capital for Economic Development in China*. Singapore: World Scientific, 159-179, 2010.
- Long, Larry H, "Does migration interfere with children's progress in school?". *Sociology of Education*, 48(3), 369-381, 1975.
- Lord, J. Dennis y Catau, John C, "School desegregation policy and intra-school district migration". *Social science quarterly*, 57(4), 784-796, 1977.
- Macías Gamboa, Saúl y Reyes Vergara, Araceli, "Migración laboral y deserción educativa". *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 29(57-58), 173-202, 2004.
- Mansuri, Ghazala, "Migration, school attainment, and child labor: evidence from rural Pakistan". *World Bank Policy Research Working Paper* 3945, 2006.
- Martínez Martínez, Asunción y Ortega, Félix Zurita, "Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios". *Aula abierta*, 39(2), 91-102, 2011.
- Martínez Usarralde, María Jesús, Lloret Català, María del Carmen y Céspedes Rico, Manuel, "Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas". *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (29), 41-54, 2017.

- Masinda, Mambo Tabu, Jacquet, Marianne y Moore, Danièle, "An Integrated Framework for Immigrant Children and Youth's School Integration: A Focus on African Francophone Students in British Columbia-Canada". *International Journal of Education*, 6(1), 90-107, 2014.
- McKenzie, David y Rapoport, Hillel, "Self-selection patterns in Mexico-US migration: the role of migration networks". *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 811-821, 2010.
- McKenzie, David y Rapoport, Hillel, "Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico". *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358, 2006.
- McPherson, Michelle E, Woodgyer, Alan J, Simpson, Kleete y Chong, Alvin H, "High prevalence of tinea capitis in newly arrived migrants at an English-language school, Melbourne", *Medical Journal of Australia*, 189(1), 13-16, 2008.
- Medina, Carlos Alberto y Posso, Christian Manuel, "Colombian and South American immigrants in the United States of America: Education levels, job qualifications and the decision to go back home". *Borradores de Economía*, 572, 1-42, 2009.
- Mejía, Camilo y Gómez, Melissa, *Relación de las migraciones internacionales con la formación y/o destino del capital humano de la Universidad Tecnológica de Pereira (trabajo de grado para obtener el título de ingeniero industrial)*. U. T. P., 2010.
- Mejía, William, *Panorama de la migración internacional en el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal, Serie Población y Desarrollo, 12265, 2018.
- Mejía, William, "Capítulo 3. Tres medidas del retorno en la etnoencuesta LAMP Colombia: propensión o selectividad, intensidad y probabilidad", en Roa, María Gertrudis, *Migración Internacional. Patrones y determinantes. Estudios comparados Colombia - América Latina - Proyecto LAMP, Cali, Universidad del Valle*, 67-88, 2016.
- Mejía, William, "Colombia y las migraciones internacionales. Evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras". *REMHU*, 20(39), 185-210, 2012.
- Mejía, William, *Presencia embera en el área metropolitana centro occidente*. Pereira: Fundación Cultural Germinando, 2007.
- Mejía, William, Ortiz, Diana Patricia, Díaz, Martha Elena, Galvis, María Cristina y Quintero, Vanessa, *Segunda Encuesta Nacional de Migración Internacional y Remesas (Enmir II). Informe final*. Informe técnico, inédito, 2013.
- Melella, Cecilia, "Migraciones emergentes hacia la Argentina: colombianos y ecuatorianos. Breve panorama y estrategias de inserción cultural". *Si Somos americanos*, 14(2), 15-46, 2014.

- Migración Colombia, *Todo lo que quiere saber sobre la migración venezolana y no se lo han contado*. Bogotá: Migración Colombia, 2018.
- Muskens, George, "Inclusion and education in European countries: methodological considerations". *Quality y Quantity*, 47(1), 237-255, 2013.
- Pang, Tikki, Lansang, Mary Anne y Haines, Andy, "Brain drain and health professionals: a global problem needs global solutions". *BMJ: British Medical Journal*, 324(7336), 499, 2002.
- Perreira, Krista M., Kiang, Lisa y Potochnick, Stephanie, "Ethnic discrimination: Identifying and intervening in its effects on the education of immigrant children", en Grigorenko, E., *US immigration and education: Cultural and policy issues across the lifespan*. New York: Springer Publishing 137-161, 2013.
- Perrin, M.E, "Migraciones de enfermeras y sus implicaciones para los hospitales filipinos". *International nursing review en español: revista oficial del Consejo Internacional de Enfermeras*, 54(3), 237-244, 2007.
- Pinson, Halleli, "Immigration and schooling in the Republic of Ireland: making a difference?". *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 146-154, 2014.
- Portes, Alejandro y Fernández-Kelly, Patricia, "No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants". *The annals of the American academy of political and social science*, 620(1), 12-36, 2008.
- Soler Prat, Susanna, Flores Aguilar, Gonzalo y Prat Grau, María, "La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local". *Pensar a práctica*, 15(1), 2012.
- Ravenstein, Ernest George, "The laws of migration". *Journal of the statistical society of London*, 48(2), 167-235, 1885.
- Robertson, Susan L, "Brain drain, brain gain and brain circulation". *Globalization, Societies and Education*, 4(1), 1-5, 2006.
- Rodríguez-Gómez, Roberto, "Students' migration: an International trade aspect of higher education services". Working Paper National University of Mexico, 44, 2005.
- Rodríguez Solera, Carlos Rafael y Santander Martínez, Nancy, "La educación de hijos de migrantes internacionales: El caso de las escuelas primarias de Huasca de Ocampo. Pobreza y migración", en Acosta, M de L, *Pobreza y Migración*. Pachuca: El Colegio del Estado de Hidalgo/Miguel Ángel Porrúa, 129-143, 2011.

- Rojas, Martha Luz, "Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes centroamericanos en Chiapas, México, un tema pendiente". *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 133-162, 2010.
- Rosales-Martínez, Yetzi, Nigenda, Gustavo, Galárraga, Omar y Ruiz-Larios, José Arturo, "Expectativas de migración internacional en estudiantes de enfermería en México, Distrito Federal". *Salud Pública de México*, 52(3), 244-253, 2010.
- Rosenzweig, Mark R, "Higher education and international migration in Asia: brain circulation", en Lin J. Y. y Pleskovic, B., *Annual World Bank conference on development economics*. Washington D. C.: The World Bank, 59-100, 2008.
- Santos-Rego, Miguel A, Crespo-Comesaña, Julia, Lorenzo-Moledo, Mar y Godás-Otero, Agustín, "Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación?". *Cultura y educación*, 24(2), 193-205, 2012.
- Sasin, Marcin J y McKenzie, David, *Migration, remittances, poverty, and human capital: conceptual and empirical challenges*. Whashington D. C.: The World Bank, 2007.
- Saxenian, AnnaLee, "From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional upgrading in India and China". *Studies in comparative international development*, 40(2), 35-61, 2005.
- Schmelkes, Sylvia, "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. Presente y futuro de la educación iberoamericana", en *Pensamiento iberoamericano*, 7, *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, 203-222, 2010.
- Shapira, Marina, "An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries". *European Educational Research Journal*, 11(1), 68-95, 2012.
- Söhn, Janina y Özcan, Veysel, "The educational attainment of Turkish migrants in Germany". *Turkish Studies*, 7(1), 101-124, 2006.
- Sosa, Fernanda Mariel y Zubieta, Elena, "Aculturación psicológica y creencias en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes". *Hologramática*, 2(17), 45-70, 2012.
- Spencer, Sarah. y Hughes, Vanessa, *Outside and In: Legal entitlements to health care and education for migrants with irregular status in Europe*. Compas: University of Oxford, 2015. <https://www.compas.ox.ac.uk/2015/outside-and-in/> (Consultado el 7 de junio de 2016).
- Spiteri, Damian, "Can my perceptions of the 'other' change? Challenging prejudices against migrants amongst adolescent boys in a school for low achievers in Malta". *Research in Education*, 89(1), 41-60, 2013.

- Spring, Joel, *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States*. Abingdon: Routledge, 2016.
- Stark, Oded, "Rethinking the brain drain". *World Development*, 32(1), 15-22, 2004.
- Stark, Tobias H., Mäs, Michael y Flache, Andreas, "Liking and disliking minority-group classmates: Explaining the mixed findings for the influence of ethnic classroom composition on interethnic attitudes". *Social science research*, 50, 164-176, 2015.
- Steinhausen, Hans-Christoph, Bearth-Carrari, Cinzia y Metzke, Christa Winkler, "Psychosocial adaptation of adolescent migrants in a Swiss community survey". *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(4), 308-316, 2009.
- Tonello, Marco, "Peer effects of non-native students on natives' educational outcomes: mechanisms and evidence". *Empirical Economics*, 51(1), 383-414, 2016.
- Urrutia, Beatriz, "Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia". *Revista Desarrollo y Sociedad*, (72), 205-223, 2013.
- Vanegas, Diana, *Colegios CLEI como alternativas educativas para jóvenes con migración parental de la ciudad de Pereira* (informe). Beca Joven Investigador, Colciencias, 2010.
- Will, Beata, Zeeb, Hajo y Baune, Bernhard T, "Overweight and obesity at school entry among migrant and German children: a cross-sectional study". *BMC Public Health*, 5(1), 45, 2005.
- Yurén, Teresa, *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, D. F.: Casa Juan Pablos, Ed., 2008.
- Zhao, Yong, "Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education". *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431, 2010.
- Zúñiga, Víctor, "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa". *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-12, 2013.

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS: MIGRACIONES Y OTRAS DINÁMICAS SOCIOHISTÓRICAS DEL TERCER MILENIO. REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DESDE UNA EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA

Andrés Argüello Parra¹¹²

Introducción

Quien enseña sin emancipar, embrutece.
Joseph Jacotot

Cuando Joseph Jacotot (1770-1840) planteó el método que lleva su nombre y que sería la base de aportes posteriores, entre los cuales, destaca la obra de Rancière, *El maestro ignorante*, el reformista francés asumió las disidencias del *magistrocentrismo* enciclopédico a favor de la capacidad natural de los sujetos para el aprendizaje. En tiempos de alumbramiento de la República liberal ilustrada y en el marco de la eclosión de los derechos humanos universales, el pedagogo Jacotot apuesta por la emancipación de la inteligencia como complemento directo de la emancipación política: la didáctica fundada en la capacidad de aprender por sí mismo antes que por el papel directivo

112 Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Posdoctorado en Educación, Ciencias sociales e Interculturalidad. Universidad Santo Tomás, con estancia de investigación en Center for Global Studies and Humanities, Duke University. Investigador principal del proyecto "Historias de vida de educadore/as migrantes en Colombia, Guatemala y España, siglo XX-XXI", código SIG2391 Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, HISULA-UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Hisula. jaime.arguello@uptc.edu.co

del docente como depositario y transmisor del conocimiento. De esta manera, en una clara afinidad con el papel del maestro anticipado ya en el pensamiento medieval de Tomás de Aquino, la función del maestro es hacerse progresivamente innecesario.

Considero conveniente introducir este trabajo desde la inspiración de Jacotot, precisamente por el ejercicio de corresponsabilidad pedagógica y de confianza en la continua capacidad de autoaprendizaje que sostiene la experiencia particular aquí referida. Las reflexiones y prácticas contenidas en el presente capítulo son fruto de la sistematización de contenidos en torno a una experiencia docente universitaria de formación de maestro/as – en su mayoría rurales – de distintos municipios y veredas del departamento de Boyacá (Colombia).

Ocho versiones semestrales continuas (2013-2016) del Seminario de Pedagogías contemporáneas, implementadas en el marco de una Maestría en Pedagogía, aportan una mirada variopinta no solo a la consolidación misma del curso, a sus propuestas, a sus perspectivas analíticas, a sus alcances y desafíos sino, además, a la comprensión misma de las problemáticas educativas más determinantes de la actualidad, entre las cuales se integra, de un modo correlacional, la dinámica migratoria.

El marco analítico amplio de estas reflexiones son las movilidades humanas que tipifican muchos modos de migración, desde los sujetos participantes en la experiencia aquí referida hasta la población destinataria de los migrantes como motivo conceptual. De este modo, se esquematizan seis tipos de pedagogías contemporáneas que son desarrolladas a lo largo del hilo de las discusiones surgidas en la clase.

Tendencias de las pedagogías contemporáneas

A continuación, se expone un esquema de seis tendencias con sus respectivos ejes de desarrollo, los cuales tienen en cuenta tanto las preocupaciones tradicionales centradas en la enseñanza y el aprendizaje como las visiones de la educación como tarea social y proyecto ético (tabla 1). La taxonomía ofrecida responde a la pregunta: *¿Cuáles son o deberían ser los centros de atención de la pedagogía en las condiciones del tercer milenio?* Así, se constituye una visión panorámica de las urgencias de la educación y sus consideraciones más sobresalientes e inevitables, derivadas del carácter implícito de eticidad e historicidad.

Tabla 1. Pedagogías contemporáneas: Tendencias y ejes de desarrollo

Tendencia 1. Fomento, preservación y encuentro cultural	Tendencia 2. Registros biopsíquicos y cognitivos	Tendencia 3. Economía, virtualidad y neoindustrialización	Tendencia 4. Registros sociopolíticos	Tendencia 5. Registros ecosóficos	Tendencia 6. Sistemas escolares: sujetos, dispositivos e instituciones
Pedagogía, arte y patrimonios culturales intangibles	Pedagogía y desarrollo del pensamiento científico	Pedagogía, capital y economías para el trabajo	Pedagogía e inclusiones (migración y capacidades diferenciadas)	Pedagogía, Tierra y (mega) biodiversidad	Resignificaciones curriculares y evaluativas
Pedagogía, bilingüismos e internacionalización			Pedagogía, géneros y sexualidades		
Pedagogías étnicas-ancestrales: educación afro, rural e indígena		Pedagogía, virtualidad, tecnología e innovación	Pedagogía, paz y posconflicto		Sujetos de la educación: formación y acción
Pedagogía, creencias y fenómeno religioso			Pedagogías contrahegemónicas y alternativas		

Las tendencias y sus ejes de desarrollo no corresponden necesariamente con la proliferación o el aumento estadístico de casos pedagógicos exitosos o políticas educativas dominantes. Es más común que las pedagogías contemporáneas se configuren como mandato social, es decir, como imperativo ético por cuenta de los procesos del mundo global dominado por las políticas transnacionales corporativas y por las demandas de la agenda humanitaria mundial. Esto no quiere decir que sea ya una realidad dada, sino más bien un propósito deseable integrado a las ejecutorias de la educación.

Tendencias de fomento, preservación y encuentro cultural

Este primer bloque de pedagogías contemporáneas recoge el papel de la cultura en la educación y sus principales desarrollos en cuatro ejes, a saber: arte y patrimonios (cuerpo), bilingüismos e internacionalización (palabra/lenguaje), educaciones ancestrales e indígenas (relacionalidad constitutiva/genealogías) y creencias y fenómenos religiosos (trascendencia).

La dimensión artística cumple un papel constitutivo, más que accesorio o complementario, en cualquier ideal de formación humana. De hecho, una de las expresiones más propias del ser personal es la generación de cultura, las producciones del espíritu humano que expresan lo territorios simbólicos, donde se construyen las identidades personales y comunitarias. El cuerpo, el lenguaje, la relación ancestral y la trascendencia constituyen un sistema vital imprescindible a todo proyecto de educación que pretenda ser pertinente hoy, tal como lo ha recordado Nussbaum, a propósito de su defensa de las artes y las humanidades en la escuela:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos¹¹³.

Los procesos pedagógicos relacionados con el arte comienzan con el acopio de la herencia social y cultural, el conocimiento de un pueblo a través de sus narraciones orales, sus patrimonios y los conglomerados semánticos, que solo pueden ser comprensibles a través de los lenguajes del cuerpo, la danza, el performance, la educación musical, el teatro y el juego.

El escrutinio de la construcción cultural como un modo colectivo de ser que irradia a las individualidades es una declaratoria contra la violencia y la deshumanización. Significa asumir el rol empático, el conocimiento del otro (aunque sea un "otro ausente"), para apreciarlo en el universo de sus significaciones desprovisto del paralogismo de las palabras. Se infiere, entonces, un marco de prácticas educativas para pensarnos desde el arte, para comprender desde la formación artística las identidades que nos constituyen.

Se hace necesario integrar al *ethos* educacional la transversalización de la cultura, lo que exige atender también el currículo formal, a fin de evaluar qué es lo que realmente se enseña y se transmite. Así mismo, se debe asumir, por supuesto, la tensión arte-técnica-ciencia, la complementariedad con las Humanidades, la disposición del arte como alter-racionalidad y el despliegue de la cultura física como facilitación de ambientes de aprendizaje, interacción humana y exploración constructiva del ocio.

113 Marta Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 189.

Un campo de especial resonancia en la educación globalizada es el bilingüismo y la internacionalización. Las políticas educativas de los gobiernos insisten en el aprendizaje principalmente del inglés como lengua extranjera, al tiempo que las instituciones escolares se adaptan a este requerimiento que ha terminado haciendo parte central de sus criterios de promoción y mercadeo. Son también valiosas las experiencias que desde el ingenio didáctico se han implementado para favorecer los aprendizajes en esta segunda lengua, lo cual requiere una adecuada ponderación del dominio lingüístico y disciplinar.

En efecto, desde el año 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio colombiano de Educación ha diseñado un conjunto de “estándares de competencia” en inglés como lengua extranjera, de acuerdo con los niveles del marco europeo común de referencia. Dicho programa impulsa, de manera especial, la formación de docentes y de estudiantes de todos los niveles de escolaridad formal y alienta el aprendizaje del inglés como estrategia para la competitividad.

No obstante, un uso estrictamente utilitario de la lengua disuade su carácter simbólico y representacional y la relega al atributo de competencia y competitividad globalizadora; asimismo, reduce el universo cultural de las lenguas a una versión dominante: la anglosajona de tinte norteamericano. Con este énfasis intencionado de utilidad, fácilmente se pierde de vista que la capacitación en las habilidades de dominio de una lengua distinta a la nativa (lectura, escritura, oralidad, escucha) significa fundamentalmente el conocimiento de la cultura que esta representa y no solo la adquisición técnica de herramientas comunicativas. De ahí que, en este campo, el reto para las pedagogías contemporáneas, además de deconstruir las versiones modernas de monismo cultural fundadas en la unidimensionalización del lenguaje, es mostrar que todo ejercicio de bilingüismo resulta, ante todo, un acto pedagógico de interculturalidad ordenado a la comprensión de los pueblos en su naturaleza y diversidad.

Este favorecimiento del diálogo con las culturas a través del aprendizaje de otras lenguas es al mismo tiempo un criterio capital para la comprensión de educaciones ancestrales e indígenas. La comunicación intercultural y su versión específica de educación intercultural bilingüe develan la necesidad de alcanzar cierto dominio conversacional sustentado en los patrimonios simbólicos, la participación comunitaria y los valores ancestrales que constituyen la identidad pluriétnica de la nación. Así lo determina el mandato constitucional del Estado y la emergencia pedagógica planetaria

basada en la superación de las jerarquizaciones estructurales de la cultura y los monismos paradigmáticos.

En el marco de un contexto nacional dominado centenariamente por la exclusión étnica, resulta crucial la apertura dialogante con los pueblos originarios, las comunidades rurales y los distintos sectores étnicos como parte sustantiva del desciframiento de la identidad nacional en los tiempos que corren. En razón a esto, como afirma Estermann, “el diálogo (o ‘polílogo’) intercultural, en el fondo, no es un debate entre ‘ideas’ y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos”¹¹⁴; así, se establece el reconocimiento del sujeto étnico como autor/actor social y político.

La idea de conservación, promoción y encuentro con los patrimonios indígenas, afro, campesinos y ancestrales, en general, como parte de la agenda pedagógica del siglo XXI, debe confrontar la visión esencialista de la cultura que reduce sus densas manifestaciones a “pieza de museo” o “integración estética posmoderna”¹¹⁵, para admirar ahí algo que pudo ser valioso en el pasado pero que hoy dice poco —si es que dice— y no afecta el ejercicio ciudadano ni mucho menos compromete la construcción de identidad desde la heterogeneidad constitutiva.

El análisis patrimonial de la educación, en un sentido amplio, conjuga Tierra, comunidad, territorio y lengua junto al denso sentido de sus representaciones, por lo cual, la etnoeducación como aprendizaje según las culturas no puede ser solo el conjunto de programas diferenciados dirigidos a las poblaciones indígenas, afros o campesinas, sino, además, el eje transversal de toda formación humana para quienes no hacen parte de estos colectivos. Es el mismo criterio apreciable ante los crecientes fenómenos migratorios y su incidencia en el mundo escolar. No se puede llevar a cabo una apuesta de humanización civilizatoria sin una acción educativa que contemple las bases étnico-culturales como fundamento de toda sociedad.

Finalmente, en este primer bloque de tendencias pedagógicas contemporáneas, se considera un eje dedicado a las creencias y al fenómeno religioso como elemento insoslayable de la dinámica intercultural. Acoger, en el ámbito de un Seminario posgradual de Pedagogía, la importancia de la educación religiosa significa dar cabida y representatividad a los debates actuales emanados de la intervención de las confesiones religiosas en la

114 Jose Estermann, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Iseat, 2006, p. 318.

115 Jose Estermann, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*.

actividad pública y de la idea de escuela laica como expresión privilegiada de la libertad de creencias para la formación de la humanidad.

En efecto, la reflexión pedagógica no puede desconocer el auge de facciones religiosas que actúan como germen de fanatismo y totalitarismo político. El papel que la educación tiene en el cultivo de una conciencia comprometida con los problemas humanos pasa por la separación efectiva Iglesias-Estado que legó el modelo político liberal decimonónico. Aun cuando se invoque un criterio estadístico de mayorías creyentes, la dogmática confesional, asociada a cualquier credo en particular, no puede definir el derrotero de la política pública ciudadana, la protección de los derechos civiles debidos a todos los sectores poblacionales y el goce efectivo de las libertades —a partir de la libertad de conciencia que atribuye a cada individuo la capacidad de decidir en qué creer o no creer—, justamente con base en un criterio educativo de autonomía y razonabilidad.

Por eso, desde el plano pedagógico, es preciso alentar las acciones ciudadanas y los sentidos hermenéuticos de resistencia que cuestionen el rol de líderes religiosos autoinvestidos de pretensiones totalizantes de “salvación nacional”, cuyo motivo de su fe particular se convierte en norma común, al amparo del orden legal, con justificaciones de tipo moral tanto para individuos como para colectivos. Aquí operan también los llamados “juegos de verdad”, en los que un caudillo religioso, que ostenta alguna pretensión de soberanía o predilección en el conglomerado social, invoca un valor ético supremo e indubitable (la justicia, la familia, la infancia, el bien social, la moralidad de las sanas costumbres, la seguridad, etc.), pero lo convierte en señuelo ideológico para hacer valer una razón puramente instrumental o un propósito intermedio asociado a intereses estrictamente particulares, de grupo o de clase. Este es un verdadero *quid pro quo* fundado en el sofisma, la manipulación mediática y el control de masas.

Contribuir a la constitución de un Estado aconfesional, tejido desde sus bases ciudadanas, requiere motivar el diseño de un proyecto de escuela laica que no exima de la educación religiosa, sino que la fundamente y le dé sentido. De esta manera, es posible potenciar la dimensión trascendente de la persona, el valor cultural y la significación histórica de las espiritualidades del mundo, sus contribuciones éticas, axiologías míticas y aportes, en general, a la construcción de una civilización bioarmónica.

El desarrollo de una educación religiosa crítica, diferenciada de la instrucción confesional, en el marco de una cultura teológica amplia

y diversificada, deviene formación humanitaria contribuyente a la plenificación de la existencia, múltiple en sus dimensiones e inagotable en su propio misterio. Solo desde esta perspectiva, las religiones son territorio de interculturalidad basadas en la formación humana, ética y social, en cuanto servidoras de la democracia, coadyuvantes de la promoción de ciudadanos honestos, del respeto a las creencias diversas y el uso responsable del poder civil de las iglesias como actores políticos.

Así como es menester construir una palabra pedagógica que favorezca la implosión de los fanatismos por apelación de credos particulares, también debe confrontarse la fragmentación reductiva de la educación laicista por cuanto el antidogmatismo radical expresa en sí mismo, de modo paradójico, el dogma de la negación de una dimensión humana que es la trascendencia. El llamado Estado laico se define justamente libre de una confesión particular para garantizarlas a todas bajo regulación democrática. Por eso, resulta igualmente improcedente impulsar, por ejemplo, un Estado cristiano o un Estado agnóstico radical bajo consignas del tipo “Religión fuera de la escuela”.

Registros biopsíquicos y cognitivos

En este segundo bloque de tendencias contemporáneas, se encuentran las pedagogías que acentúan el desarrollo del pensamiento científico, punto en el cual se integran las contribuciones de la neurofisiología en la educación.

Desde Piaget y Vygotsky hasta autores más recientes como Maturana, Goleman y Lavados, entre otros, la formación científica se ha integrado a los escrutinios de la psicología del aprendizaje para descifrar los aportes de las investigaciones sobre el cerebro a la educación para la ciencia, el pensamiento lógico y el lenguaje.

Este conjunto de registros de consideración biopsíquica y cognitiva expresa la transición paradigmática de la racionalidad, que va de la ciencia moderna al conocimiento holista, la inteligencia emocional, el conocimiento sustentable y demás variantes epistémicas ordenadas a la construcción de una civilización planetaria integral. En otras palabras, los análisis más actuales que buscan comprender cómo se estructura y se hace posible el pensamiento superan la reducción naturalista, experimental y positivista — legada de los movimientos fundados en el racionalismo— y desplazan la idea antropocéntrica de “la máquina que piensa” hacia una categorización más compleja de subjetividad, neurobiología y contextos.

Es en esta coyuntura de dislocación epistémica que se sitúan los procesos de mediación sociocognitiva, la importancia de las lógicas no paramétricas o difusas y una consideración de la génesis cognitiva más ceñida a la indescifrabilidad de lo humano, que no solo es razón, sino también afecto, necesidad y deseo. No se concibe, pues, el cerebro como única pieza neurofisiológica encargada del pensar, sino integrado a un ecosistema biológico y sociocultural.

La entraña misma de la generación de la ciencia está volcada a un carácter de situacionalidad y pertinencia social. Así lo recuerda G. Lozada:

Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria¹¹⁶.

De esta forma, el carácter político de la ciencia supera cualquier pretensión de neutralidad del conocimiento. La formación del pensamiento científico es también una educación política:

Una de las preocupaciones fundamentales de toda educación es la preocupación por el mejor modo de convivencia política en la *Polis*. En ese sentido, toda estrategia alternativa a los esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno debe ser bien recibida. Porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales¹¹⁷.

Un esquema simplificador dominante es precisamente el de la ciencia racional de inspiración experimental y positivista. Desde una perspectiva lineal, una comprensión parcial del conocimiento conlleva una visión reducida de sociedad, de humanidad y de vida. Por eso, la relación con el conocimiento en la llamada era digital se establece a partir de la sobreabundancia de información, pero presenta límites comprensivos y analíticos de realidad en el marco de una mirada ecosistémica.

116 Pablo Guadarrama, *Democracia y derechos humanos. Visión humanista desde América Latina*. Bogotá: Penguin Random House, 2016, p. 318.

117 Edgar Morin, Emilio Ciurana y Roger Motta, *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 64.

Aprender a filtrar informaciones es el punto primario de la formación del pensamiento científico. El sometimiento al rigor del método de la supuesta evidencia para conocer causalidades no lineales, relaciones e interdependencias constitutivas de los fenómenos, abarca también la pertinencia social y ética de la ciencia, a partir de criterios de relevancia para la generación activa de conocimiento.

Así, mientras la sociedad del hipertexto disuade la radicalidad de la experiencia, al mismo tiempo, exige la capacidad de análisis, la formación crítica del pensamiento, la intervención de las personas de ciencia: "Cuanto más complejo es un sistema, más inevitable resulta aceptar sin comprender. Los conocimientos de las ciencias cada vez tienen menos que ver con nuestra experiencia de la vida, y sus explicaciones resultan incomprensibles para el sentido común"¹¹⁸. Esta profunda brecha entre el aumento hiperbólico de información y los estrechos e inmóviles patrones de comprensión del mundo derivan en cierto estado inercial de la formación científica, una suerte de quietismo del pensamiento: "Acumular información es una manera de librarse de la incómoda tarea de pensar porque la instantaneidad de la información impide la reflexión"¹¹⁹.

Se trata, en su conjunto, de una tarea compleja, dinámica y propositiva. Los avances de la neurofisiología han ilustrado cómo se llevan a cabo estas tareas del pensamiento, cómo aprenden los seres humanos y cómo desarrollan sus inteligencias. La maduración cognitiva y la maduración emocional son principios de una educación científica sustentada en el accionar de las distintas regiones del cerebro en las que, además del lenguaje y los dispositivos racionales, se procesan ideas, creencias, deseos y sentimientos.

La flexibilidad cognitiva y los procesos neurobiológicos que propician el aprendizaje están asociados al desenvolvimiento de ciertas facultades con capacidad de modificar redes neuronales según el desarrollo evolutivo: "Tales capacidades o facultades superiores tienen la tarea de obtener información, procesarla, depositarla, evaluarla, valorarla, y luego recuperarla para utilizarla en el cumplimiento de metas y submetas destinadas a cumplir objetivos"¹²⁰. El aprendizaje es una respuesta adaptativa a las exigencias del medio, pues, para la neurofisiología, en concordancia con los patrones

118 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011, p. 18.

119 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 20.

120 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus, 2012, p. 131.

evolutivos, “el fin último de los organismos vivos es acomodarse constante y dinámicamente a sus propios ambientes”¹²¹.

Como las informaciones y las necesidades son cambiantes, la educación científica se funda en el movimiento de redes y conexiones neuronales – podría decirse, al mejor estilo de las formas constructivistas de la pedagogía–, según los postulados de la modificabilidad estructural cognitiva. En suma, “el aprendizaje real es un proceso activo de búsqueda y selección de información, con el fin de resolver problemas necesarios para alcanzar objetivos y metas”¹²².

Finalmente, las mediaciones para enseñar a aprender y a pensar constituyen una didáctica de la ciencia en doble vía. Por una parte, está la fuerza motivacional, que hace posible el proceso activo de búsqueda; y, por la otra, el empeño por la resolución de problemas reales, cotidianos, contextuales y vinculantes de la experiencia humana, es decir, de la atención a necesidades que tienen significación para un determinado conjunto de personas.

La formación del pensamiento científico y de la actitud indagadora que lo sustenta plantea hoy el desafío curricular de la educación basada en problemas antes que en contenidos preestablecidos y universales. Mientras la capacidad es flexible y estratégica, el contenido es puntual y determinado, por cuanto obedece a un modelo de programación transmisionista. Las didácticas que asuman este desafío privilegiarán, entonces, el cultivo de la curiosidad, la interrogación, la experimentación (saber-hacer) y la creación (producción científica, tecnológica y de innovación).

Economía, virtualidad y neoindustrialización

El tercer conjunto de tendencias pedagógicas contemporáneas recoge los distintos abordajes de la educación frente al determinismo economicista del capital y la nueva industrialización tecnológica que caracteriza los procesos de producción del tercer milenio.

El vínculo de la educación con el capital y las economías para el trabajo se consolida en el marco de la Revolución industrial del siglo XIX, cuando, a instancias de las teorías emergentes de la administración científica, se afianzan las funciones adaptativas de la escuela, los métodos del aprendizaje

121 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*, p. 132.

122 Jaime Lavados, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*.

y la evaluación según la acentuación de la cultura nacional, la utilidad curricular para el trabajo como manufactura, dispuesto según la ley taylorista de tiempos y movimientos. Asimismo, se configura la productividad con eficacia para el rendimiento y el crecimiento económico.

Se trata, sin duda, del antecedente más sustancioso de la idea de laboralización que, en la actualidad, domina la relación educación-trabajo o empresa-escuela, fundada en la demanda de bienes y servicios cada vez más diversificados al amparo del modelo STEM¹²³. Este último es de origen norteamericano y establece las distintas pedagogías corporativas al hilo de la dinámica transnacional.

En efecto, en un mundo dominado por la economía de capital, la educación solo cumple un papel subsidiario de adaptación y acatamiento de las exigencias del mercado. Antes que la reflexión pedagógica en sí misma, adquieren realce los enfoques tecnocráticos que privilegian la conexión de las políticas educativas con la capacidad productiva de los individuos. La educación se comprende, entonces, principalmente, como preparación y cualificación para el trabajo en términos de alta competitividad, liderazgo directivo, emprendimiento e innovación empresarial.

Esta plataforma discursiva enquistada en las políticas educativas durante el avance del tercer milenio ha hecho necesario un enfoque pedagógico propio centrado en potenciar las competencias para el mundo del empleo. En razón a esto, ha resultado tan extendida la llamada “educación por competencias” como el lenguaje omnímodo y la clave de interpretación de la pertinencia educativa hoy.

Aun cuando este discurso mantiene su vigencia y radicalidad, es menester atender ciertas variaciones que ya comienzan a tejerse en su interior. Una actualización interesante del tema es planteada por el informe “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología” de la multinacional Manpowergroup, que propone la categoría de *learnability*, es decir, la capacidad de poder aprender todo cuanto sea requerido con el fin de mantenerse empleable ante las volátiles condiciones de las organizaciones. Esto crea un nuevo pragmatismo fundado en la valoración del individuo de acuerdo con sus habilidades de estimación empresarial, industrial y

¹²³ El llamado modelo STEM, por sus siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, indica un plan de ruta de los objetivos curriculares que toda educación debe implementar, si pretende ser pertinente ante las necesidades del mundo actual. Es el nuevo *quadrivium* de la era digital.

tecnológica. Es el mercado el que actúa como un criterio envolvente de valoración humana y define el por qué y el para qué de un individuo.

Cobra importancia el ejercicio de la metacognición (ejercicio de introspección cognitiva para re-conocer cómo aprendemos), pero deja de cumplir una función psicopedagógica para instalarse en un marco empresarial y de mercado que permita ajustarse a las exigencias de ventajas competitivas, cada vez más cambiantes y provisorias. La “Revolución de las competencias” determina, una vez más, que el fin de la educación es adaptarse al mundo del empleo, esta vez caracterizado por la movilidad permanente y la sofisticación de las habilidades, variadas y exigentes. Porque la “empleabilidad, la habilidad para conseguir y mantener un empleo deseado, ya no depende de lo que se sabe, sino de lo que se puede aprender, poner en práctica lo aprendido y adaptarse constantemente”¹²⁴.

Una buena cuota de este acentuado dinamismo del mercado del trabajo es aportada por el auge de la virtualidad, la tecnología y la innovación que, en su conjunto, constituyen la llamada “Cuarta revolución industrial”. Son las nuevas generaciones sociológicas (los llamados *millennials* y la “generación Z”) quienes hacen patente la digitalización en las interacciones sociales como característica sustantiva del presente siglo dominado por el avance tecnológico y la automatización de procesos humanos, laborales y organizacionales.

Las nuevas relaciones entretejidas entre capitalismo-tecnología-información-consumo fracturan el modelo dominante de las sociedades, basado en vínculos interpersonales, lineales y compartimentados; de esta manera, afrontar la transición digital como dislocamiento paradigmático, es “tramitar esa explosión de posibilidades en sus diversas formas (exceso de información, pluralismo de las opiniones, exigencias contrapuestas de legitimación, multiplicación de las opciones, proliferación de los riesgos, innovaciones con efectos desconocidos)”, para “gestionar inteligentemente ese exceso”¹²⁵.

La disrupción tecnológica es un correlato de la demanda hiperinformacional, en el que la obsolescencia programada de dispositivos

124 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, *Serie Human Age*, 2017, (8.12). <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).

125 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011.

y programas, así como la automatización creciente de los procesos humanos, crean un estado exuberante de necesidad como respuesta a lo provisorio de las consecuciones que, otrora, tenían mayor estabilidad y poder evocador en el tiempo.

La automatización es una de las manifestaciones más claras del avance tecnológico y de la cultura cibernética, pues supone el desplazamiento del trabajo personal cualificado por la consolidación de plataformas, aplicaciones y sistemas *online* en general, que se proponen resolver problemas especializados en distintos ámbitos. No solo es la máquina que reemplaza las tareas de la condición humana, sino que es interpretada para conocer de qué manera la dinámica de grupo y el “clima organizacional” afectan el rendimiento¹²⁶.

Todo este panorama de virtualidad y digitalización contemporánea acentúa el plano de las pedagogías del capital en dos niveles centrales. Por un lado, en cuanto a la manera de comprender la educación desde una óptica de democratización del conocimiento y formación para el trabajo. El uso instrumental de las políticas científicas, la nueva positivización de las ciencias y la tercerización de los saberes considerados “improductivos” dan cuenta de qué tipo de conocimiento es el que interesa potenciar y difundir. Junto a eso, la mediación humana para la robotización y la digitalización de los procesos técnicos y de producción conllevan una nueva comprensión de los actores sociales (emergencia de identidades en torno a la cibercultura) y del modelo mismo de sociedad. Todo esto deriva en la reactualización de la pregunta moderna sobre la relación hombre-máquina: “estamos frente a la emergencia de una revolución de las competencias, en la que, lo que permitirá que las personas y los negocios tengan éxito será el hallazgo del equilibrio adecuado entre la tecnología, el talento y la conexión humana”¹²⁷.

Así, pues, es preciso considerar el paradigma informacional como un modelo cultural en el que cumplen un papel fundamental las redes sociales en internet, los dispositivos electrónicos y los sistemas tecnológicos, frente a los cuales no siempre destacan las estructuras de pensamiento orientadas al papel crítico y autónomo del individuo. Se forja, entonces, un desafío siempre vigente a la acción educativa por cuanto,

126 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, *Serie Human Age*, 2017, pp. 8-12. <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).

127 Manpowergroup, “La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología”, p. 3.

No hay información sin interpretación. No está informado quien vaga sin rumbo en la red de los medios y toma como información todo lo que oye o lee, sino quien ha aprendido a filtrar de esa marea de datos los mensajes que son relevantes para su propia situación personal (...). En una sociedad del conocimiento, los problemas no proceden generalmente de la falta de información, sino de la falta de criterio a la hora de buscar información¹²⁸.

Por lo menos cuatro características definen la naturaleza de esta sociedad y cultura digital como parte de los diseños de formación científica actual:

- Concepto de tiempo: sincronía de instantaneidad y temporalidades programadas.
- Concepto de espacio: ubicuidad práctica y plasticidad de la noción de lugar.
- Concepto de relación: fragmentación interpersonal en tránsito a los transhumanismos y una ciudadanía informacional de tipo planetaria.
- Concepto de realidad: antropología cibernética, la nueva conexión humana con la máquina.

En consecuencia, en la era de la digitalización es apreciable una singular incidencia de estos factores en la manera de diseñar prácticas de aula. Encontramos, así, un interés creciente por la didáctica de la virtualidad, que busca responder no solo a una cuestión instrumental sobre el uso de recursos para la enseñanza, sino a la indagación por los fundamentos que subyacen al papel de la educación frente a una sociedad digitalizada. El trasfondo de este vector de búsqueda se basa en la concepción de la pedagogía como “organización de la incertidumbre”¹²⁹, producto del mundo de las redes, su contenido y expresión.

Además de la pertinencia didáctica de múltiples recursos como museos virtuales, blogs, laboratorios virtuales, youtubers, redes sociales en internet, tableros electrónicos, videojuegos, realidad aumentada, animación 3D/4D, asistentes e interacción virtual, junto al uso permanente de aplicaciones y tecnologías móviles en prácticas de aula, los andamiajes de la neoindustrialización y el dominio de la producción de rendimientos

128 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011, pp. 20-26.

129 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 12.

para el plano de las corporaciones mantienen la alerta epistemológica –preanunciada por distintos fenomenólogos y hermeneutas como P. Ricoeur– sobre la hipertrofia de los medios y la atrofia de los fines: “No se trata solo de saber cómo emplear los medios, sino de ponerlos al servicio de la comprensión y la expresión. Esto exige una relación reflexiva con los medios, capacidad de selección, comprensión de los símbolos, interpretación de los signos, economía del tiempo”¹³⁰.

Movilidades y otros registros sociopolíticos en la educación

En este grupo de tendencias se asocian aquellos conglomerados conceptuales que expresan de una manera explícita o representativa las problematizaciones del fenómeno humano en cuanto ser social, incluido el ámbito de la construcción de lo público, la resignificación de la democracia, la revisión del modelo dominante de Estado y la visibilidad ciudadana, por la emergencia de actores, nuevos roles e incidencia en los distintos niveles políticos.

En lo que concierne de manera más prominente al campo de la pedagogía, se identifican cuatro líneas de desarrollo: el problema del otro como desplazado cultural en razón de sus capacidades psicofísicas diferenciadas o de procesos migratorios voluntarios o forzados; la comprensión del género y de las construcciones sexuales no convencionales como simbolización cultural; la construcción de una civilización de la paz basada en el respeto al derecho, la efectucción de la justicia y la concordia interhumana; y, un conjunto de pensamientos y prácticas educacionales que recogen las múltiples perspectivas críticas de la pedagogía contemporánea en reacción a los modelos de domesticación, reproducción o sometimiento, impuestos por la alianza neoliberal Educación-Sociedad-Política.

En primer lugar, el fenómeno social de la migración ha mostrado un acelerado incremento en los últimos años como alerta humanitaria en el orden mundial, debido, entre otras muchas razones, a los conflictos bélicos en Oriente, particularmente en Siria, la amenaza nuclear en países como Corea del Norte, las oleadas humanas que avanzan de Centroamérica al Norte o los ingentes grupos de caminantes venezolanos que dan cuenta de una progresiva situación de precariedad e insubsistencia general ante la falta de recursos, condiciones dignas de vida y aseguramiento de los estamentos democráticos. Estas inesperadas olas migratorias de personas sin hogar y sin

130 Daniel Innerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, p. 29.

derechos han implicado un interés político que coincide con “la trayectoria ascendente de la xenofobia, el racismo y el nacionalismo chovinista, y con los asombrosos éxitos electorales sin precedentes de partidos y movimientos xenófobos, racistas y chovinistas, y de sus patrioteros líderes”¹³¹.

Aunque las migraciones no son un fenómeno nuevo en la escena social de los países, su acentuación ligada a intereses instrumentalizados por las ideologías cobra inusitada fuerza, al igual que la reflexión ética a la que obliga cada evento de nacionales retornados, por fuerza de leyes consulares o por la erosión de un proyecto de vida ideado en torno a una “nación omnipotente” que, al final, resulta ser un gigante con pies de barro. De igual forma ocurre frente a los ciudadanos en movilidad que siguen huyendo de la miseria de sus propios países para buscar otra pobreza que resulte, al menos, más llevadera o disimulada.

En el marco específico de América Latina, es representativo el papel geográfico que ha jugado México en el tránsito hacia el “idilio del Norte” y como ícono de los crímenes cotidianos contra los migrantes, en el cual se evidencia el alto costo de la huida ante el exilio forzoso, tan oneroso que puede costar la misma vida. La crudeza de la situación es retratada por Alma Guillermoprieto al hacer la presentación del proyecto del altar virtual dedicada a los 72 migrantes asesinados en el ejido El Huizache, municipio de san Fernando, estado de Tamaulipas, en agosto de 2010: “En un país de migrantes, estos hombres y mujeres, y en no pocos casos adolescentes y también niños, son explotados, torturados, humillados y asesinados a plena luz del día y con absoluta impunidad, pues no existe registro de un solo condenado por crímenes en contra de algún migrante”¹³².

El episodio atroz de Tamaulipas y su significación sociopolítica son una evocación permanente de aquello que no puede considerarse un hecho aislado para ninguna de las formas de movilidad transnacional e interna, sea el exilio voluntario o el desplazamiento forzado. Es un “nunca más” latinoamericano ante el impulso de todas las migraciones vigentes.

Entonces, podríamos preguntar: ¿En qué sentido una crisis social de las proporciones implicadas por la migración mediterránea, la centroamericana, la venezolana o la colombiana, esto es, la migración como una expresión aunada a las enormes crisis globales del siglo XXI, puede constituirse en un factor de consideración pedagógica?

131 Zygmunt Bauman, *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós, 2016, p. 19.

132 Alma Guillermoprieto, *72 migrantes*. Introducción. Oaxaca: Almadía, 2011, p. 19.

En primer lugar, esto ocurre por la atención impostergable de las realidades sociales que afectan, más directamente, la dignidad de la vida, de las que ningún pensamiento educativo puede sustraerse con falsas pretensiones de neutralidad ética o política. La vulnerabilidad manifiesta se constituye, pues, en un vector central de consideración de las pedagogías contemporáneas, ya que, si se omitiera, no sería posible asumir un proyecto educativo que confronte las desigualdades estructurales y la reproducción de las divisiones sociales.

En segundo lugar, supone integrar la movilidad de las geografías culturales en las instituciones educativas escolares como motivo de estudio y, sobre todo, como interacción con las presencias fracturadas de humanidad. Las “pedagogías de la integración” no pueden asumir un sentido clasista de comprensión del otro sobre una pretendida superioridad que autoriza a integrar desde el lugar del poder. Hay aquí implícita una conciencia de situación, pues no es indispensable contar directamente con la presencia física de personas en situación de desplazamiento para comprender el drama de los sectores poblacionales que migran. La acción escolar procura modos de hacer patente el destino solidario.

En tercer lugar, los fundamentos humanitarios de la pedagogía frente a temas densos de este tipo hacen pensar en una auténtica y necesaria transferencia social del conocimiento, así como en la apropiación cultural de las escuelas frente a las múltiples identidades que la componen, opciones que se traducen, desde la base social, en afectación de las políticas de Estado y del imaginario de interacción colectiva de las sociedades, además de las relaciones efectivas establecidas entre los distintos grupos humanos. Es, en suma, una manifestación de la alteridad como territorio sustantivo de la educación.

En el estado actual de los registros sociopolíticos en la educación, no cabe duda de que otro campo de especial interés es la relación de la pedagogía con la construcción de los géneros y las sexualidades. Desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, es fundamental abordar el enfoque de género sin prevenciones ideológicas de tipo religioso, partidario o sexista. El género se adopta como categoría de análisis social, la cual se sustenta en una importante tradición investigativa que ha ligado la construcción conceptual con la reivindicación sociojurídica impulsada por los movimientos sociales feministas y los sectores culturales de las sexualidades emergentes. No obstante, la integración manifiesta de la perspectiva de género en educación, sobre todo en la educación básica, es un asunto que suscita todo tipo de

ligerezas, muchas veces, sin considerar el talante científico del campo, al dejar prevalecer una opinión desprevenida, prejuiciosa y sectaria.

La simbolización cultural construida en torno a la diferencia anatómica de género es el presupuesto de determinadas representaciones de masculinidad y feminidad que definen, a su vez, las prácticas sociales cotidianas, las relaciones de poder (patriarcado/matriarcado) y las respectivas orientaciones educativas que las aseguran. Ninguna propuesta pedagógica puede declararse neutral frente a las cuestiones de género y a su correlato intrínseco —las sexualidades—, porque toda educación conlleva, explícita o veladamente, consciente o irreflexivamente, una opción cultural de género situada, casi siempre, en el marco de la reproducción escolar del orden social y simbólico (axiologías) y, con menos frecuencia, en la lectura abierta e integradora de las construcciones plurales de identidad que rebasan las formas sedimentadas de ser varón o mujer. Predomina, por tanto, un sistema de educación heteronormada sobre el presupuesto metafísico absoluto de ser varón o ser mujer, asegurado mediante los diversos dispositivos sociales.

En contrapartida, el ejercicio pedagógico precisa dar lugar a la comprensión del género como un acto performativo¹³³, pues

el género es central en el proceso de adquisición de la identidad y de estructuración de la subjetividad: en la forma de pensarse, en la construcción de su propia imagen, de su autoconcepción, los seres humanos utilizan las categorías y elementos hegemónicos de la cultura, presentes en los *habitus* y en el lenguaje. Por eso las prácticas humanas no son solo estrategias de reproducción determinadas por las condiciones sociales de producción, sino que también son producidas por las subjetividades¹³⁴.

Las opciones de género en la educación no se definen por azar o por pura casualidad social; estas obedecen a plataformas ideológicas transmitidas por códigos morales y conceptos normativos, asociados comúnmente a sistemas religiosos u otros mecanismos esencialistas de la cultura. Estos códigos, al igual que acontece en el campo de la política, anticipan una dicotomización práctica de las sociedades: “los correctos” y “los errados”, “los justos” y “los

133 Pablo Pérez, *Del texto al sexo. Judith Butler y la performatividad*. Barcelona: Egales Editorial, 2008.

134 Marta Lamas, “Género”, en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.), *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-UNAM, 155-170, 2016, p. 161.

réprobos”, “los normales” y “los enfermos”¹³⁵. No obstante, la estructura bio-psico-cultural del género, asociada al indeclinable papel de la educación en la construcción de las identidades, fractura los modelos universalizantes y reconstruye el carácter de la comunidad cultural en la formación del individuo. En tal sentido, la idea metafísica de naturaleza no es un criterio absoluto de verdad al negar o reducir, intencionalmente, su correlato intrínseco: la cultura. Por eso, la mera condición biológica no define, sola y por sí misma, un formato determinado de masculinidad o feminidad “correctas” e inimputables.

El género actúa, pues, como un dispositivo de interpretación cultural y de constricción moral. Supone una determinada visión de mundo, de ser humano y de las relaciones entre hombres, mujeres y colectivos sexuales diferenciados. Asumirlo desde una postura absoluta es hacer de la condición una subyugación: “El género, esa lógica cultural con consecuencias psíquicas que existe en todas las sociedades, es un mecanismo principalísimo para la reproducción social, y es el medio más potente para el mantenimiento de la desigualdad socioeconómica entre las mujeres y los hombres”¹³⁶.

¿Cuál es, entonces, la función de las pedagogías ante ese pretendido binarismo de la naturaleza humana? ¿Cómo asumir el papel constituyente de la cultura en la construcción de las subjetividades? ¿Desde qué criterios adoptar el carácter educativo de las instituciones sociales frente a la complejidad del fenómeno humano en lo concerniente a los géneros y las sexualidades? ¿De qué manera la intervención pedagógica problematiza los mandatos culturales de género?

Ciertamente, no corresponde al espíritu plural y dialógico de las pedagogías sociales una visión doctrinaria de la educación, lo cual incide también en la comprensión del campo que aquí se analiza. Ninguna propuesta educativa, responsable del devenir histórico del tercer milenio, podría pretender hacer del género y la sexualidad un eje temático cerrado o dogmático. Su papel no es la prolongación de un sistema doctrinal de

135 Una lectura de esta dualidad de las morales, referida al contexto colombiano, es ilustrada por el escritor Alfredo Molano: “El país está lleno de prejuicios, sometido a ellos. Han sido contruidos con método, calculadamente, a mansalva y sobre seguro. Surgen de los miedos e intereses de los poderosos. Y avasallan, envuelven y destruyen. No sólo no dejan oír, sino que tampoco dejan ver. O más bien, dejan ver solo lo que a través de sus oscuros cristales quieren ellos que se vea: un mundo de buenos y malos donde estos no son nunca ellos” (Molano, Alfredo, *Escribir, vivir*. Bogotá: Discurso Premios Simón Bolívar, 2016).

136 Marta Lamas, “Género”, en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.), *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-UNAM, 2016, p. 157.

representaciones — esto es, propiamente la conformación ideológica —, sino la sustantividad ética.

Si las familias, las escuelas, las iglesias y las demás instituciones sociales que tienen una responsabilidad formativa deben integrar las discusiones y las prácticas de género y sexualidad en sus propuestas de educación, no es para naturalizar ciertas relaciones definidas por un criterio estadístico “de mayorías”, sino para permitir que cada cual sea quien tiene que ser, más aún, para potenciarlo en su capacidad, en su psique, en su propio desarrollo multidimensional, en suma, para permitir el florecimiento identitario.

Hemos planteado en las deliberaciones del seminario pedagógico que respetar las opciones sexuales diversas o “minoritarias”, así como promover un rol de mujer sin subyugación masculina, es una exigencia para todo educador del siglo XXI. Mientras un sentido elitista de la defensa de un derecho ajeno conduce a defender solo lo propio — que recoge los intereses directamente afectados (indio que promueve el derecho indígena, mujer pro causa feminista, afrodescendiente en lucha racial, etc.) —, un sentido cósmico de la reivindicación procura abarcar las causas y los casos que a todos nos competen en razón de humanidad. Por eso, quien ejerce el magisterio está llamado a asumirse como un ser humano de perspectiva universal, a quien no se le pide que sea integrante o militante de la comunidad LGBTI para defender sus justas reivindicaciones ante el Estado, la Sociedad y la Cultura, así como tampoco se espera de un activista ambiental que se convierta en una foca, una ballena o un elefante para defender legítimamente los derechos de los animales y oponerse a la crueldad asesina que los extermina. El reto será desnaturalizar progresivamente, con el concurso de las acciones educativas, el dispositivo cultural del género previsto como realidad autoevidente y predeterminada, para asegurar un nuevo ordenamiento ético, en el que todas las identidades sean posibles en el marco común del espacio social.

Un escenario de singular confrontación con las alteridades es, también, el que aborda la relación de la pedagogía con los derechos humanos la paz y los contextos de posconflicto. Este eje explicita la relación fundamental entre educación y política, particularmente, en el marco de naciones vulneradas por el quebrantamiento sucesivo y sistemático de sus derechos humanos fundamentales. Se incluye aquí la esquivia, difícil e indispensable formación de la conciencia de lo público, definida como cuidadosa observancia y compromiso frente a las realidades sociales y políticas — cotidianas o urgentes — que atañen al conjunto de la población, sin anteponer miramientos ideológicos partidistas o sumisiones acrílicas a modelos caudillistas.

Para el caso colombiano, desde el cual se han alentado las reflexiones del presente Seminario, este eje cobra una relevancia singular, habida cuenta de la naturaleza de su conflicto armado interno, extendido por más de medio siglo, y la constitución de una identidad nacional lacaya de la violencia y de la guerra. Tanto es así, que la historia reciente muestra no solo la reticencia de un importante sector del electorado a la culminación negociada del conflicto con las guerrillas, sino también la reducción de la democracia a meros estamentos instrumentales a costa del reconocimiento pleno de los derechos humanos debidos a todos los grupos ciudadanos. Parece que no solo se quisiera prolongar la confrontación armada, ya típica en el paisaje político colombiano, sino, además, alentar otras guerras, aun las de carácter simbólico, contra todo lo que resulta contrario o distinto al paradigma del “mundo único” instalado en el imaginario colectivo nacional.

Desde este panorama de totalización del poder, que integra la corrupción de los políticos de oficio y la efervescencia de masas de virulenta irreflexividad, se asume que algo puede aportar la educación para socavar la fuerza de aquellos sectores, grupos, mayorías o no, que insisten en la inviabilidad del país por la perpetuación de la guerra, la disolución de mecanismos de plena participación civil, la exaltación acrítica de caudillismos y la negación o exterminio del adversario.

De igual forma, no puede declararse un auténtico interés de paz en desmedro de la reivindicación de los enfoques diferenciales (étnico, indígena, de género y otros), en los que justamente se han situado ingentes historias de vulneración a víctimas; tampoco desde una sociedad acomodada que recita discursivamente la paz, pero sin ningún interés efectivo para movilizar sus voluntades ciudadanas y deponer prejuicios frente a los sujetos de la guerra.

¿Qué procesos pedagógicos son necesarios en una sociedad habituada a la muerte para que el excombatiente, reconciliado con su historia y sus responsabilidades, en el proceso de saldar sus deudas con el Estado de derecho, pueda integrarse a la vida civil sin riesgo de aniquilación moral, física, social y humana? ¿En qué sentido la educación actúa como proceso civilizador amplio que dinamice todos los sectores hacia la construcción de la paz (*peacebuilding*) con actitudes nuevas y sentidos vinculantes de la experiencia plural de las democracias?

De lo dicho se infiere que el correlato programático de los registros sociopolíticos en educación se sitúa en las pedagogías que cultivan la alerta de conciencias para enseñar a ver realidades tejidas en su conjunto,

multicausales en su comprensión. En un medio dominado por el talante explicativo o justificativo de lo propio (circunstancialismo) frente al carácter vindicativo de lo ajeno (esencialismo), eso que Estanislao Zuleta llama la no-reciprocidad lógica, en la que “preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos, y la adversaria por los resultados”¹³⁷, es crucial apostar a un proyecto de nación que condescienda, al menos, con una mínima aspiración de común humanidad allende los intereses estrictamente privados proclives a la instauración de un mundo homogéneo y normalizado.

Desde tal perspectiva, la escuela adquiere una responsabilidad compartida frente al desmonte de las doctrinas de totalización de la política, en las que antecede la doctrina del partido o del caudillo a la biografía concreta de la comunidad o del individuo. Corresponde, pues, activar la memoria para construir historia, en tanto que un mundo-otro es posible desde lo concreto de los relatos que estructuran una educación-otra. Es precisamente en la escuela donde se anticipa ese territorio de alteridad social, política y democrática como resistencia a la sociedad reproductora de clases y de odios políticos estructurales.

Aquí se establece el principal presupuesto de las pedagogías contrahegemónicas y alternativas que asumen la resistencia a un mundo único prefabricado y heredado, en el que el papel de la educación es simplemente conservarlo con sujeción al “orden inmutable” y las “leyes de la naturaleza”, que no son otra cosa que constructos sedimentados con apariencia de perennidad. Este conjunto de pedagogías alternativas brota y se alimenta del pensamiento histórico que atiende el devenir humano como fenómeno constante de indagación, cuya importancia es indubitable: cuando no hay ninguna opción que desarrolle los principios de una concepción contrahegemónica, se impone irremediable y taxativamente el modelo corporativo y productivista de educación que se ha mencionado anteriormente al hablar de la educación centrada en el capital.

Ciertamente, la educación para la democracia real –no solo retórica– comprometida en la transformación de las condiciones que la hacen inviable, el sentido de concretar las nobles aspiraciones declaradas por los humanismos y que exigen opciones sociopolíticas efectivas y, en general, cuanto se deriva del plano de incidencia de la educación en lo práctico, fracturan la prevalencia de aquellas perspectivas benevolentes del ideario

137 Estanislao Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994, p. 14.

abstracto de la “naturaleza humana”, para dejar emerger la constitución multirreferencial, el carácter multiétnico y pluricultural de las Américas.

La transición progresiva hacia estadios más cualificados de humanidad, de aseguramiento de los derechos fundamentales y del ejercicio democrático efectivo involucra, particularmente, a las nuevas generaciones participantes de los sistemas escolares contemporáneos. La poesía de Benedetti bien lo ha reflejado cuando advierte que, a los jóvenes, en este “mundo de paciencia y asco”, les queda “no decir amén, recuperar el habla y la utopía”.

Puede decirse, en resumen, que todo el eje político en educación se expresa en la formación para la diferencia identitaria y la diversidad social como valor ético fundante que permita gestionar en la escena de lo público las coexistencias migratorias, étnico-raciales, sexuales y de género, políticas y culturales. En la línea de la Declaración de la Diversidad de la Unesco, la diferencia no puede ser tratada como un motivo de exclusión o de miedo o de límite en sí misma, sino como posibilidad de riqueza para los pueblos y de auténtica construcción de un proyecto común de sociedad bajo el principio de que las identidades se expresan como el dejar-ser corresponsable de un interés ético bioarmónico. Bien lo apuntaba Freire: “Tenemos que luchar contra la discriminación. La discriminación nos ofende porque hiere la substantividad de nuestro ser”¹³⁸.

En un país como Colombia, avasallado por la idea de una homogeneidad exclusiva y excluyente de sociedad, fuente de todos los conflictos y de la inviabilidad democrática, se hace perentorio combatir educativamente el “vacío reflexivo” que conduce al analfabetismo político, con el objeto de devaluar la sobreabundancia de lo que no debe ser y la carencia de lo que debe sobreabundar.

Registros ecosóficos: Pedagogía, Tierra y (mega)biodiversidad

El pensamiento ecosófico ha logrado una singular relevancia en las discusiones humanistas del tercer milenio, habida cuenta de las progresivas condiciones de deterioro planetario que han configurado un estado prolongado y cierto de amenaza a la sobrevivencia, continuidad y desarrollo de las especies. Tal auge de consideraciones se ha integrado, incluso, en las perspectivas corporativas de políticas públicas que —al parecer, interesadas en la protección ambiental— aluden a temas como la explotación regulada de los suelos, la producción en clave desarrollista y la sustentabilidad.

¹³⁸ Paulo Freire, “Educación y participación comunitaria”, en Castells, Manuel *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., 83-96, 1994.

No obstante, la atención renovada que suscitan los registros ecosóficos en las formulaciones pedagógicas emergentes tiene que ver con algo más que la comúnmente denominada “educación ambiental”, inscrita en un marco ecológico general centrado en el cuidado básico de los seres vivos y el conocimiento descriptivo de flora y fauna. La superación de una visión reduccionista moderna (sociedad/naturaleza) de la crisis ecológica, entendida como riesgo medioambiental, redirige el debate al desciframiento e intervención de causas generadoras de riesgos y a la prevención de sus efectos desde una perspectiva vital integradora. De esta manera, el mundo natural, con todos los sistemas que lo constituyen, no se puede entender sin más como una entidad externa y subordinada a la condición humana:

Dañar la biosfera es algo moralmente problemático porque de esa forma ponemos en peligro las oportunidades vitales, el bienestar e incluso la supervivencia de millones de seres humanos en el presente y en el futuro (e incluso ponemos en peligro la pervivencia de la especie humana); pero también porque compartimos la biosfera con centenares de millones de seres vivos no humanos que son dignos de consideración moral por sí mismos¹³⁹.

La alerta total por la viabilidad de las especies ante el agotamiento de las condiciones planetarias que las hacen posibles conduce a problematizar el paradigma civilizador dominante en Occidente, en el cual se establecen las marcaciones estructurales que justifican la instrumentalización utilitaria del cosmos. Es significativo notar cómo la racionalidad moderna hegemónica prepara ciertas formas de control de los ecosistemas del mundo natural como estrategia de integración de los sistemas vivos a los formatos de producción, consumo y rendimiento. Así lo analiza De Sousa al comentar:

La promesa de la dominación de la naturaleza y de su uso para el beneficio común de la humanidad condujo a una explotación excesiva y despreocupada de los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono y a la emergencia de la biotecnología, de la ingeniería genética y de la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía última¹⁴⁰.

A partir de la revisión del paradigma antropocentrista, el ser humano no se considera poseedor absoluto de la naturaleza, de la cual puede disponer

139 Jorge Riechmann, *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005, p. 123.

140 Boaventura de Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower, 2003, p. 60.

a voluntad como una despensa de recursos para sus intereses desmedidos de riqueza y ejercicio del poder. La decadencia de las especies no es un resultado exclusivo de la entropía cósmica, sino de la incidencia humana intencionada en sus distintos modos de relacionamiento con la naturaleza y la cultura. Por eso, “la crisis ecológica remite a una crisis más general de lo social, lo político y lo existencial”¹⁴¹.

La devastación de los sistemas existentes en el planeta aparece, entonces, como una consecuencia directa del paradigma de desarrollo económico dominante establecido no solo como una macropolítica transnacional, sino como *modus vivendi*, caracterizado por el consumo voraz, las relaciones sociales fundadas en la capacidad adquisitiva y la obsolescencia programada de bienes, servicios y personas. Es así como la cuestión ambiental deja de ser un apéndice focalizado en la preservación de la fauna y la flora o en el buen tratamiento de los residuos o en las campañas publicitarias por el cuidado del agua, el aire y los suelos, para convertirse en una indagación total de las causas que exponen la sobrevivencia de la Tierra y sus especies. En razón a esto, se requiere superar una visión cosmética de la educación ambiental que practica actividades de interés, necesarias en un nivel de concientización, pero que no cuestiona las estructuras generadoras de explotación abusiva de seres, recursos y sistemas.

Los registros ecosóficos en educación o ecopedagogía¹⁴² se establecen como alerta de conciencia para la acción, en el sentido de cultivar un conocimiento holístico, mejor aún, una sabiduría para convivir con las especies y habitar el planeta. Este es un *ethos* pedagógico que expresa los valores ancestrales andinos del Sumak Kawsay: la construcción de un paradigma civilizatorio que, en reacción al sistema capitalista, se fundamenta en “la imperiosa necesidad de impulsar en el mundo la vida armónica entre los seres humanos y de estos en la naturaleza (...). Acepta como eje aglutinador la relacionalidad y complementariedad entre todos los seres vivos, humanos y no humanos”¹⁴³.

La educación ecosófica implica un sentido nuevo de escuela, en su comprensión, en sus finalidades, en sus modos de organización y en sus

141 Félix Guattari, *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996, p. 146. Esta idea de crisis matricial, en el sentido de abarcar múltiples dimensiones de un mismo espectro, es desarrollada también por Francisco (Papa), en su encíclica *Laudato Si* (2015), en la que añade una dimensión insustituible a la conservación planetaria: la ética entre todo lo existente como finalidad última de las religiones.

142 Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores, 2002.

143 Alberto Acosta, *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria Editorial, 2013, pp. 25-53.

prácticas formadoras, para lo cual es necesaria la revisión de las estructuras moderno-capitalistas aún prevalecientes como currículos asignaturistas, formas dominantes del poder, instrumentalización del conocimiento y de las relaciones humanas con fines estrictamente económicos, entre otras. Pero, más aún, supone formas de vida asociadas a una idea amplia de educación, en medio de las instituciones sociales y ante las distintas maneras de construir cultura.

Variadas resultan las implicaciones de las pedagogías conducentes al Sumak Kawsay. El factor político, que integra cambios profundos en el modelo económico, social y de gobierno a nivel de iniciativas públicas, resulta ser el ámbito de más difícil consecución, lo cual no puede significar la moratoria en la incorporación de sus principios. La ejercitación ecosófica no puede reducirse a la conquista de grandes resultados y transformaciones paradigmáticas que, de suyo, no son inmediatas, sino que se dinamizan por niveles progresivos de incidencia desde los cuales es posible tomar posición e informar la praxis.

La educación que construye el “buen vivir” convoca desde ya, desde la escuela y más allá de ella, a la recuperación de las cosmogonías ancestrales para fundamentar el ecosistema planetario vinculante de todo lo viviente, caracterizado por hábitos saludables de vida y de consumo, desjerarquización de los conocimientos hacia otras formas de pensar y de aprender, transición a prácticas de coexistencia crítica en la diversidad y demás expresiones de la relacionalidad que caracterizan la dimensión social, cósmica e intercultural.

Sistemas escolares: sujetos, dispositivos e instituciones

El bloque de tendencias que recoge los sistemas escolares (nivel preescolar, básico, medio y superior) está en estrecha conexión con el conjunto de las tendencias precedentes, por cuanto abarca todas las iniciativas de diseño, revisión y reforma de los procesos educativos —junto a sus actores—, que ocurren en las dinámicas de la escuela frente a las emergencias de una realidad compleja. Constituye, así, un bloque de confluencia de todos los ejes bien sea para confrontar la normalización, la idea de una escuela continuadora y legitimadora de las hegemonías o para asegurar los dispositivos de reproducción sociocultural. De esta manera, en la idea general de sistemas escolares se comprenden los sujetos, los procesos escolares y sus instituciones en estado de constante transformación para el desarrollo de las funciones que se consideran apremiantes a la educación.

Un ámbito de especial atención en este eje son las resignificaciones curriculares y evaluativas, es decir, la consideración de múltiples ejercicios de adaptación y mejora de las escuelas desde los principios de un currículo contextual y de una evaluación situada que exigen trascender las fronteras del conocimiento para tratar problemas complejos desde abordajes interdisciplinarios y complementarios.

Se albergan aquí las preguntas permanentes en torno a las concepciones, estrategias e indicadores de enseñanza y de aprendizaje pertinentes ante los debates de tipo sociopolítico, económico, científico, ecosófico y cultural, característicos del tercer milenio. Ya sea para responder a un modelo estándar —la educación por competencias— o a una propuesta alternativa —las pedagogías decoloniales—, es menester ensamblar un conjunto de consideraciones que son los componentes estructuradores del currículo (tabla 2):

—Finalidades (para qué): es el punto de partida, al considerar que la pedagogía es dinámica y teleológica, es decir, abierta a la construcción creativa de finalidades fundadas en el mandato ético, en la ponderación de las necesidades sociales y en la interlocución con las urgencias del mundo.

—Diseños (qué): constituye la opción razonada por modelos pedagógicos que expliciten el itinerario de consecución de los fines. Establece el desciframiento de los contenidos y la declaración de epistemes o marcos de racionalidad que fundan la acción educativa.

—Didácticas (cómo): corresponde al plano de la ejecución y práctica pedagógica propiamente dicha, las metodologías que suscitan aprendizaje, la reflexión sobre los modos, los derroteros procedimentales para la traducción de los principios generales y la conducción de las acciones educativas específicas.

—Actores (quiénes): es el nivel de los sujetos gestores de la praxis pedagógica, la consideración de identificaciones personales y colectivas (estudiante-docente-directivo-familia-líderes sociales) y la construcción de subjetividades a través de dispositivos educacionales, en los que se tejen sus trayectorias mediadas por la cultura. Por tanto, no es la noción de actor pedagógico —solo como quien ejerce unas funciones—, sino desde la interacción simbólica y la construcción compartida de sentidos en un plano transaccional.

—Relaciones (entre quiénes): visibiliza las conexiones del marco escolar-curricular con el sistema-mundo y explicita las múltiples interacciones de

la escuela con otras instituciones sociales, políticas y culturales (Estado, asociaciones civiles, iglesias, empresa), que son activadoras de contribuciones pedagógicas tanto en el plano local como global. Las interacciones sociales y escolares expresan la perspectiva colaborativa que caracteriza el desarrollo de los currículos, así como su integración con el medio en el que se inscriben sus prácticas.

– **Temporalidades (cuándo):** expresa la dimensión del tiempo como parte de las etapas ordenadas del aprendizaje, según el principio de secuenciación, y también como establecimiento cronológico de las proyecciones curriculares. El tiempo es una forma concreta de comprender y organizar la realidad educativa. Desde una perspectiva hermenéutica, más allá de una visión lineal de temporalidad, sugiere la capacidad de incidencia del momento pedagógico, que es constitutiva de la pertinencia histórica y contextual a toda pretensión educativa.

– **Georreferenciones (dónde):** aporta la perspectiva de espacio como lugar geográfico, situacional y simbólico. Al igual que la dimensión del tiempo, la georreferenciación es constituyente de sentido al salvaguardar los marcos contextuales asociados a personas, culturas e identidades, en los que se lleva a cabo el ejercicio pedagógico.

– **Recursividades (con qué):** señala el elenco de instrumentos, materiales y herramientas en general, constitutivos de la infraestructura didáctica, tecnológica, organizacional y financiera, que hacen posibles las prácticas educativas desde el nivel de las instituciones hasta el nivel microcurricular o de aula. La administración educativa es el campo encargado de la gestión integral de los recursos como parte sustancial de un todo pedagógico articulado en cierto sistema de fines e implementación de políticas o reformas curriculares.

– **Acompañamiento de los procesos (evaluación):** ponderación formativa de los procesos de aprendizaje en clave sistémica, es decir, se atiende la forma como se conectan y ejecutan cada uno de los ejes estructuradores del currículo, previamente referenciados.

Dentro de toda la reflexión pedagógica se confiere una atención especial a la evaluación por su carácter de transversalidad y de multirreferencia en cuanto a actores, tiempos y procesos. Cambios curriculares, desde su expresión más particular, un plan de estudios o un programa académico, hasta su apreciación más integradora, una política gubernamental o un

proyecto institucional, suponen reformas e intervenciones evaluativas que destaquen la noción de proceso sobre la magnificación del resultado; esto es, transitar de modelos sumativos, estandarizados y rendimentistas a formas más abiertas al papel de las personas, sus itinerarios metacognitivos y sus ritmos situados de movilidad del conocimiento. No es que no sea importante reconocer los productos concretos de los resultados finales, sino que es fundamental apreciarlos, gracias a una implementación evaluativa amplia, en la dinámica de la progresión multifactorial, en la que adquieren sentido y comprensibilidad.

Tabla 2. Ejes estructuradores del currículo

Ejes de fundamentación	Finalidades (para qué)	Diseños (qué)	Procesos (evaluación)		
Ejes de organización	Didácticas (cómo)		Temporalidades (cuándo)	Georreferenciaciones (dónde)	Recursividades (con qué)
Ejes de extensión	Actores (con quiénes)		Relaciones (entre/para quiénes)		

Lineamiento conclusivo

El desarrollo del presente trabajo recoge dos líneas de articulación que aportan sentido y direccionalidad al campo de la Pedagogía: como producto de sistematización de contenidos y como campo de intervención. En primer lugar, se resalta la metodología de la sistematización de experiencias pedagógicas concretas como modo de entender el ejercicio profesional del maestro, en tanto autor y actor de la educación. Esta línea contribuye a la revisión de los modelos de docencia que en los últimos años ha cobrado interés debido al dinamismo de las comprensiones sociales.

Como señala Araceli de Tezanos, “Los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente”¹⁴⁴. En esa medida, no asumimos aquí una perspectiva estática de la Pedagogía definida fundamentalmente por cierta tradición metafísica de la filosofía, de la sociedad y de sus instituciones. Por el contrario, se incorpora una versión de pedagogía histórica caracterizada por el diálogo entre ontología y acontecimiento, que sería la base de una episteme postracionalista y decolonial.

¹⁴⁴ Araceli De Tezanos, “Oficio de enseñar-saber pedagógico, la relación fundante”, *Educación y ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 12, 7-26, 2007, p. 14.

Las reflexiones y prácticas desde una experiencia docente universitaria actúan aquí como el soporte metodológico de las pedagogías contemporáneas en tanto campo conceptual de intervención, modelado por los devenires del tercer milenio. En efecto, las transiciones en educación exigen nuevas maneras de comprender y de relacionarse con un mundo en permanente cambio para asumir la necesaria transformación de las instituciones socioeducativas.

La relación migración-pedagogía no aparece, pues, como un elemento específico o aislado, sino inscrito en las dinámicas sociales e históricas que caracterizan el azaroso avance del milenio. Los desafíos de las movilidades humanas se entienden entrelazados a los retos de la preservación y el encuentro intercultural; de los registros biosíquicos y cognitivos que intervienen en el aprendizaje; de los retos de la economía capitalista, la tecnología y la neo-industrialización; de las inscripciones sociopolíticas y ecosóficas que constituyen el actual mundo de la vida; y de la revisión de los sistemas escolares, de sus sentidos y prácticas, ante las exigentes dinámicas que los revitalizan.

Se trata de una pedagogía-sistema afianzada en un singular sentido de interseccionalidad, en el que se pueden conjugar al mismo tiempo distintas condiciones de afectación y el carácter multirreferencial de la educación que nos permite tratarla como proyecto ético y tarea social, no simplemente como una pieza más del engranaje de la productividad económica o de la utilidad social. Una lectura rizomática y decolonial de las pedagogías contemporáneas, a partir de la experiencia concreta del seminario universitario aquí tratado, espera contribuir a sus apuestas, problemáticas y realizaciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Alberto, *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria Editorial, 2013.
- Argüello Parra, Andrés, "Construcción biográfica del saber pedagógico de una maestra migrante venezolana en Boyacá". *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* 21(33), 2019. <https://doi.org/10.19053/01227238.9741>.
- Bauman, Zygmunt, *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós, 2016.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower, 2003.
- De Tezanos, Araceli, "Oficio de enseñar- saber pedagógico, la relación fundante". *Educación y ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 12, 7-26, 2007.

- Estermann, Jose, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Iseat, 2006.
- Gadotti, Moacir, *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- Guadarrama, Pablo, *Democracia y derechos humanos. Visión humanista desde América Latina*. Bogotá: Penguin Random House, 2016.
- Guattari, Félix, *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Guillermoprieto, Alma, *72 migrantes. Introducción*. Oaxaca: Almadía, 2011.
- Freire, Paulo, "Educación y participación comunitaria", en Castells, Manuel *et al.* *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., 83-96, 1994.
- Innerarity, Daniel, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós, 2011.
- Manpowergroup, "La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología". *Serie Human Age*, 2017. <http://humanageinstitute.org/wp-content/uploads/2017/05/Una-revoluci%C3%B3n-de-las-competencias.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2018).
- Molano, Alfredo, *Escribir, vivir*. Bogotá: Discurso Premios Simón Bolívar, 2016.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio y Motta, Roger, *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Nussbaum, Marta, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Lamas, Marta, "Género", en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (coord.). *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-Unam, 155-170, 2016.
- Lavados, Jaime, *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus, 2012.
- Pérez, Pablo, *Del texto al sexo. Judith Butler y la performatividad*. Barcelona: Egales Editorial, 2008.
- Riechmann, Jorge, *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.
- Zuleta, Estanislao, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

RETRATOS DA REALIDADE ESCOLAR FRENTE AOS ALUNOS STRANGEIROS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A COMPLEXA DISCUSSÃO DO RESPEITO À ALTERIDADE

*Adriana Dias de Oliveira*¹⁴⁵

Introdução

Dentro os muitos e diversos desafios que a escola contemporânea nos apresenta na atualidade, certamente, um dos cruciais concerne às relações interpessoais estabelecidas no interior da instituição. Trata-se dos encontros e desencontros entre os múltiplos agentes escolares, mas principalmente entre professores e alunos no espaço da sala de aula.

Segundo Quezada e Canessa¹⁴⁶, a sala de aula é um espaço complexo no qual interagem tanto os processos individuais quanto os sociais, em uma mútua interferência a qual compõe a educação escolar. Todavia a relação estabelecida entre os sujeitos não é linear, podendo tomar diversos caminhos sendo que alguns destes podem favorecer o processo educativo, outros dificultar. “Ao analisar uma sala de aula e as dinâmicas que nela ocorrem, sem dúvida, se está à frente de um sistema composto por indivíduos que se influenciam entre si, emergindo dinâmicas que não podem ser explicadas somente pelos comportamentos isolados dos indivíduos”¹⁴⁷.

145 Doutora em Sociologia pela Universidade de Évora-Portugal e Pontifícia Católica de São Paulo- Brasil e Pós- doutorada em Educação (Brasil). Email: drica_dias@hotmail.com

146 A. Quezada, E. Canessa, “La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases”, *Educar em Revista*, (32), 103-119, 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200009>

147 A. Quezada, E. Canessa, “La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases”.

Também Morais¹⁴⁸ discute o lugar privilegiado que é a sala de aula concebendo-a como uma construção social, tendo sofrido profundas transformações nos últimos anos. O autor refere-se, entre outros aspectos, à interferência de outras áreas do conhecimento que não necessariamente vinculadas à educação, mas que passaram a influenciar e a alterar as relações educativas, principalmente entre professores e alunos na sala de aula.

As ciências psicológicas behavioristas, cognitivas, conflitivas e socioconstrutivistas, mas principalmente a teoria sobre a inteligência humana desenvolvida por Piaget, possibilitou que inovadores métodos de ensino fossem inseridos nas escolas os quais permitiram compreender as particularidades dos alunos que passaram a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para Morais as consequências da transferência de foco do professor para o aluno, isto é, a passagem de um modelo de educação a outro, foi radical impedindo que o movimento pendular da “revolução copernicana” chegasse ao equilíbrio. Nas suas palavras: “(...) à antiga ‘jaula de aula’ opunha-se, cerca de 30 anos depois, um ‘picadeiro de aula’; na primeira, mil castrações em razão de declarado autoritarismo, no segundo, um voluntarismo espontaneísta que consumia uma enormidade de verbas e custos para levar a parte alguma”¹⁴⁹.

A psicologização da educação escolar e seu conseqüente deslocamento de uma educação voltada ao ensinar e à figura do professor para uma educação focada na aprendizagem do aluno, transformou as relações interpessoais na sala de aula, trazendo conseqüências para a percepção de alunos e professores sobre seus papéis no processo educativo, alterando a concepção da autoridade docente e refletindo no respeito na sala de aula.

Arendt¹⁵⁰ faz questão de ressaltar a diferença entre autoridade e autoritarismo. Segundo a autora, o autoritarismo está relacionado com a violência, a imposição e a ausência de comunicação entre os sujeitos. Já a autoridade baseia-se na legitimidade acordada entre as partes. Deste modo, onde há autoritarismo não há autoridade, pois esta é essencialmente oposto a primeira.

148 R. Morais, “Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula”, em Morais, Regis (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 17-29, 1989.

149 R. Morais, “Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula”, p. 23.

150 H. Arendt, *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Embora concordemos com a filósofa sobre a dificuldade em definir autoridade no mundo moderno, mas considerando a análise de Sennett¹⁵¹ em *Autoridade* e de Guillot¹⁵² a respeito da autoridade docente, podemos adotar a autoridade como sendo uma figura simbólica, uma referência que merece ser ouvida, pois suas orientações, conceitos ou palavras são relevantes, pois têm algo a nos ensinar já que vão além do sentido individual, mas relacionam-se ao bem comum.

Portanto, e partindo do pressuposto que a autoridade é importante para que a educação se efetive, ao discutirmos as novas relações entre professores e alunos na sala de aula, não estamos fazendo a apologia de épocas remotas em que prevalecia a obediência e o medo. Trata-se de analisar as principais mudanças ocorridas na instituição escolar nos tempos recentes e que acabaram por modificar as relações nela existentes, considerando como os sujeitos educativos, neste caso particular os professores, reagem diante às novas demandas escolares.

Vale a pena ressaltar com Arendt¹⁵³ que toda educação exige responsabilidade e que o educador não pode se eximir desta diante dos desafios apresentados. Os conflitos são inerentes ao ato educativo, pois este é marcado pelo encontro geracional entre adultos e jovens com percepções de mundo e experiências distintas, cabendo aos educadores à administração destes encontros para que as diferenças não se transformem em embates e violência.

Para a autora, a pluralidade do mundo é a própria condição humana. Nela a diferença e a igualdade convivem em tensão, mas não são excludentes, ou pelo menos não o são em uma sociedade democrática. A exposição e discussão de ideias e valores contraditórios existentes na sociedade permite conhecer os múltiplos pontos de vista sobre a realidade, permitindo que se discorra sobre o melhor a ser feito para resguardar a existência de espaços públicos compartilhados, evitando a imposição de uma única perspectiva que significa a destruição do mundo comum¹⁵⁴.

Isto é o mesmo que afirmar a responsabilidade que os professores têm em assumir a dupla tarefa da educação: por um lado introduzir os recém-chegados a um mundo já velho, transmitindo-lhes o legado construído

151 R. Sennett, *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

152 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

153 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

154 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

historicamente e assim socializando-os e, por outro lado, acolher a inovação, o novo que os jovens trazem consigo e deste modo, possibilitando a própria continuidade renovada do mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum¹⁵⁵.

É este constante processo de renovar-se em que a educação está imbuída que permite que a instituição escolar persista ao longo do tempo. Nele, cabe ao professor a tarefa da construção de um espaço comum no qual os interesses e desejos coletivos se sobreponham aos individuais, pois respaldado em relações de reconhecimento da importância do outro para que a educação se concretize.

Todavia, como exercer esta responsabilidade diante de tantos desafios educacionais cotidianos? Como estabelecer relações de confiança entre professores e alunos? Ou ainda, como valorizar as diferenças existentes na sala de aula?

Para além das novas concepções de educação apontadas acima, também o público escolar mudou. Professores e alunos já não são os mesmos de algumas décadas passadas e a homogeneização imposta por uma escola excludente já não é mais possível quando da democratização do acesso à escola. Juntamente com o aumento expressivo de professores e alunos, a tão desejada universalização do ensino trouxe consigo a multiplicidade de sujeitos escolares com novas demandas sociais que exige a reformulação das práticas docentes.

Freire denuncia a concepção bancária da educação como sendo instrumento da exclusão¹⁵⁶. Nela o professor é concebido como um técnico, portador dos conhecimentos científicos os quais precisa transferir aos alunos que nada ou pouco sabem a respeito. A educação baseada na fixação e

155 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 247.

156 P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

memorização de conteúdos sem qualquer significado para aquele aluno que é o seu depositário, acaba por produzir a absolutização da ignorância tanto no estudante, que não reconhece sentido no transmitido, mas também no professor que repete incessantemente o mesmo sem espaço para inovação.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam *um* caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras –. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos¹⁵⁷.

Diante da factual objetivação do aluno em uma escola que reproduz e perpetua as desigualdades sociais, o educador propõe práticas pedagógicas nas quais os diversos sujeitos sociais possam refletir sobre os problemas cotidianos do universo escolar e relacioná-los às condições sociais mais amplas, visando a ação transformadora do mundo. A realidade escolar é concebida como histórica, em movimento e, portanto, passível de mudanças as quais alunos e professores constroem coletivamente.

Neste sentido, a problematização da educação acaba por humanizar as relações escolares nas quais os alunos adquirem autonomia e os professores não se eximem de sua responsabilidade no cumprimento ético de seu dever e de sua autoridade, pois há o reconhecimento mútuo da dignidade dos atores como portadores de voz e direitos que compartilham um espaço comum, exercitando o pensar consciente e a criatividade enfim, cultivando a educação libertária.

Mas como construir novas práticas pedagógicas baseadas no respeito entre professores e alunos? A representação social dos professores sobre seus alunos favorece este agir? Como a sala de aula pode ser um lugar de acolhimento da alteridade?

A presença de alunos advindo de fluxos migratório evidencia a problemática do reconhecimento e do acolhimento da alteridade no ambiente escolar, podendo nos auxiliarem a encontrar pistas para a construção de uma instituição educativa efetivamente democrática, na qual o convívio

157 P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 57.

respeitoso à alteridade esteja garantido. É esta a nossa intenção ao apresentar os principais resultados da pesquisa realizada, mas antes realizaremos uma breve discussão teórica sobre a problemática do respeito à alteridade no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

A partir da perspectiva do indivíduo e por meio do exercício da memória e do trabalho acadêmico, Sennett¹⁵⁸ faz algumas considerações sobre a problemática do respeito e as dificuldades que este encontra em se manifestar diante das diferenças comportamentais e de habilidade, bem como em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais como é a americana e a brasileira. Para o sociólogo, abordar o respeito nas sociedades contemporâneas, nos remete à discussão sobre as diferenças e desigualdades sociais e como fazer para garantir a igualdade de oportunidades e de visibilidades visando a construção de uma sociedade em que as pessoas possam estar juntas, sem hostilidade e tendo um tratamento justo.

Assim, o respeito está estritamente vinculado com o encontro com o outro diferente, mas não como uma imposição ou por ser um discurso politicamente correto. Ele exige certa disposição do compartilhar, do estar em um mesmo espaço comum no qual o sujeito se reconhece e reconhece no outro a alteridade, pois mesmo que com dificuldades e sem garantias de sucesso, acredita-se que esta seja a maneira da sociedade, mesmo individualista e competitiva, se desenvolva cooperativamente. Nas palavras do autor: “As pessoas não são tratadas com respeito simplesmente em obediência a uma ordem de que isso deva acontecer. O reconhecimento mútuo tem de ser negociado; esta negociação envolve as complexidades tanto do caráter pessoal quanto da estrutura social”¹⁵⁹.

Também Guillot¹⁶⁰ analisa a temática do respeito, no entanto relaciona-a às relações educativas ao discutir sobre a autoridade docente. Para ele, o imediatismo e o economicismo vigentes tornam difícil a tarefa de educar já que esta baseia-se no tempo lento e no esforço que a aprendizagem exige, levando a figura do professor, como representante da instituição escolar, a ter seu papel social questionado.

158 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

159 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*, p. 295.

160 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.

A este déficit de autoridade do professor,

Nossa sociedade oscila entre a nostalgia de restaurar uma autoridade tradicional e a ilusão da autoridade abrangente e negociada. Essa oscilação expõe duas armadilhas: o autoritarismo e a permissividade, os quais trazem consequências opostas ao propósito de contribuir para a formação de um pensamento livre, autônomo, capaz de fazer a crítica e do desenvolvimento de futuros cidadãos. O autoritarismo, na sua verticalidade hierárquica, sem qualquer outra forma de julgamento, reduz o outro à submissão. A permissividade, na horizontalidade dos papéis geracionais, familiares e sociais, abandona o outro. Em ambos os casos, a lei do mais forte não acolhe o sujeito e tolhe a sua liberdade, acabando por transformá-lo em um objeto¹⁶¹.

A crise da autoridade a que se refere Guillot já havia sido apresentada por Arendt¹⁶² no final da Segunda Guerra Mundial quando discorre sobre a educação americana. Para a filósofa, a crise da autoridade está inserida no contexto de surgimento da modernidade e com o questionamento de outros dois aspectos relacionado à educação: a religião e a tradição, pois até aquele momento histórico estes três elementos, autoridade, religião e tradição, eram considerados como norteadores da conduta, vinculado passado, presente e futuro.

Com o advento da modernidade, há a promessa de liberdade a qual o homem pode decidir e construir seu futuro sem as amarras tradicionais. A perda dos parâmetros que guiavam a humanidade com segurança, trazem como consequência a ausência de referenciais simbólicos que orientem as ações, prejudicando-se o próprio fundamento do mundo. Todavia, Arendt nos aponta para o potencial transformador que toda crise pode ter, dependendo da posição que tomamos frente a ela.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão¹⁶³.

161 G. Guillot, "Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation", p. 33, tradução nossa.

162 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

163 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*, p. 223.

Considerando a autoridade docente como indispensável para o sucesso educativo e pensando em como resgatá-la neste nosso momento histórico, Guillot propõe o conceito de autoridade de bem-estar vinculado ao de autor, isto é, aquele que tem autoria e, portanto, se responsabiliza pela aprendizagem, propiciando que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e criativo¹⁶⁴.

Assim, a “autoridade é a recepção do outro em sua condição humana e dignidade, *a priori* e incondicionalmente, estando visceralmente relacionada com o respeito, lembrando que este não tem nada a ver com o medo, mas sim com a postura ética de garantir o direito de ser do outro e de resistir a todas e quaisquer formas de imposição da força”¹⁶⁵.

Mas como implementá-lo diante dos desafios cotidianos encontrados na sala de aula? Como professores e alunos podem reconhecer-se como autores do processo educativo e comprometidos com este?

Freire aposta no diálogo como o caminho para a construção de uma educação transformadora e libertária¹⁶⁶, isto é, voltada para o fortalecimento das capacidades críticas e criativas para que se possa compreender e transformar as interações dos sujeitos com o mundo ao seu redor, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Procura-se desta forma, por meio do diálogo recuperar a humanização das relações, pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”¹⁶⁷. É a prática dialógica comprometida com a formação do educando e com o desenvolvimento da sua autonomia, incentivando e valorizando a participação dos alunos, reconhecendo a diversidade de culturas existentes na sala de aula, aproximando-se do outro, no encontro respeitoso à alteridade.

Trata-se do compromisso do professor com uma educação ética, demonstrada através de suas práticas pedagógicas e da atuação gentil e generosa, servindo de modelo para os alunos que com ele formam contratos pedagógicos pautados no respeito mútuo que faz com que o horizonte a emancipação humana seja possível.

164 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.

165 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, p. 36, tradução nossa.

166 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

167 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 28.

Procurando compreender como professores e alunos se reconhecem como sujeitos atuantes no processo educativo e nas relações que estabelecem com os demais sujeitos escolares, principalmente como concebem os alunos estrangeiros, e ainda visando encontrar pistas para a fomentação do engajamento ético-pedagógico dos professores é que foi realizada a pesquisa empírica que mostraremos alguns dos principais resultados a seguir. Buscamos desta forma, junto com Santos¹⁶⁸ acolher saberes advindos de outros sujeitos sociais, ou ainda, como denomina o autor, exercitando a sociologia das ausências e a sociologia das emergências a fim de, como esforço coletivo e civilizacional, respeitar a alteridade que compõe o universo educacional.

Considerações metodológicas

O presente trabalho é parte constituinte de pesquisa mais complexa quando da realização do estágio pós-doutoral em Educação. Trata-se de pesquisa qualitativa, estudo de caso, em uma escola pública secundária na cidade de São Paulo, Brasil, a qual tinha como objetivo principal analisar as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade.

A concepção de respeito aqui adotada, parte das teorias desenvolvidas por Arendt¹⁶⁹ e de Sennett¹⁷⁰ podendo ser denominada como a interdição simbólica que apresenta um papel regulador capaz de influenciar o juízo e a ação, condição para que o processo educativo seja instaurado.

Os objetivos específicos foram:

- Analisar as diversas concepções teóricas sobre o fenômeno social respeito.
- Compreender as principais mudanças no universo escolar e suas relações com o respeito entre os atores escolares.
- Identificar as principais dificuldades que o professor encontra no cotidiano escolar, priorizando a problemática do respeito, e como este interfere nas relações estabelecidas na sala de aula.
- Investigar as representações sociais dos professores e alunos do ensino médio, sobre o respeito para com os demais sujeitos escolares.

168 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

169 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

170 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Deste modo, a análise sobre a concepção de educação, a relação com a escola, as condições de trabalho/ estudo, o convívio com os alunos/ professores ou seus pares, a compreensão sobre o lugar da família no processo educativo, a percepção que a sociedade tem da escola e o papel do Estado frente a esta instituição, bem como o lugar da alteridade, do outro-estrangeiro no processo de ensino-aprendizagem, foram alguns dos aspectos discutidos para que pudéssemos compreender como os sujeitos da pesquisa construíram suas representações sociais seja como docentes, seja como estudantes.

A hipótese que orientou a pesquisa está relacionada à ideia de que o respeito nas relações escolares é condição fundante para que o processo educativo se desenvolva, desempenhando papel regulador no que tange às percepções, pensamentos e ações dos agentes envolvidos nas relações, considerando a diferença de suas posições.

Importa destacar que neste trabalho somente serão apresentados e discutidos os principais resultados da pesquisa realizada com os professores e essencialmente aqueles aspectos relacionados com a presença de alunos estrangeiros na sala de aula.

Sobre a escola

A instituição escolar pesquisada faz parte da rede pública federal, constituída de ensino profissionalizante nos níveis de secundário, universitário, especialização e na Educação de Jovens e Adultos, além de oferecer a modalidade de Ensino a Distância (EAD) nos seus trinta e sete *campis* distribuídos pelo estado, totalizando quarenta mil alunos presenciais e centenas de professores.

Na cidade de São Paulo há um *campi* central no qual a pesquisa foi realizada. Nele há cerca de seiscentos alunos no ensino médio profissionalizante distribuídos nos cursos de mecânica, eletrônica, informática, eletrotécnica, sendo estas aulas ministradas no turno da tarde, ficando o período da manhã disponível para as disciplinas do ensino médio regular. Deste modo, trata-se de uma escola secundária integral que fornece o ensino profissionalizante, mas também a formação regular.

A discussão sobre a finalidade da educação profissional no Brasil não é nova. No início do século XX, durante o período da Primeira República (1889-1929) foram criadas escolas profissionalizantes para atender demandas sociais de cunho assistencialista, pois visavam “não só habilitar os filhos dos

desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime¹⁷¹.

Embora esta percepção de um ensino profissionalizante voltado às classes populares fortemente marcados por fatores morais e para a formação de mão de obra de ocupações medianas e de pouco prestígio social permaneça no imaginário social atual, durante os governos de Lula e Dilma uma nova configuração para o ensino profissionalizante foi empregada, na qual este era visto como instrumento de enfrentamento às desigualdades sociais.

A educação profissional, em nosso país, pode ser compreendida como um sistema que reflete determinada visão de mundo, mas que denota uma limitada apreensão da realidade, se considerada a delimitação tempo-espço e as especificidades que nele ocorrem. É possível, porém, quantificar e qualificar os princípios informativos da lógica desse sistema educativo, que assume configurações definidas em cada momento histórico, numa espécie de ambiência, equivalente a um contínuo processo de mutação¹⁷².

Tendo como meta norteada a expansão, interiorização e a democratização da oferta de cursos técnicos, foram desenvolvidos por estes governantes programas e políticas de investimentos e de reestruturação da gestão, dando maior autonomia aos institutos federais e incentivando a constante formação docente que acabaram por tornar estes institutos reconhecidos socialmente pela qualidade de educação prestada.

Estas mudanças levaram os institutos federais a serem frequentados por um público diferente. Se antes eles eram formados principalmente por alunos de classe-média e média baixa que visavam o aprendizado de um ofício e a entrada imediata no mercado de trabalho por meio de uma educação escolar de qualidade questionável, hoje estes alunos convivem com outros segmentos sociais advindos de classes mais abastardas e que reconhecem nesta escola a qualidade necessária para passarem nos vestibulares de universidades renomadas.

171 Câmara Dos Deputados República Federal Do Brasil, Brasil. *Decreto n.º 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, D. F., [1909]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html> (Acesso em: 07 abr. 2019).

172 M. Wermelinger, M. H. Machado, A. Amancio Filho, "Políticas de educação profissional: referências e perspectivas", *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 55(15), 207-222, 2007, p. 212.

Soma-se a esta diversidade de públicos a adoção do sistema de cotas para a entrada na instituição. Desde 2016 é implementado nos *campis* a reserva de metade das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, preferindo-se aqueles com renda familiar menor, e considerando-se também o recorte de raça/etnia conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a entrada em vigor do sistema de cotas, o cenário escolar modifica-se e ingressantes de origens sociais, econômicas e culturais distintas antes excluídos passam a ter acesso ao direito fundamental que é a educação de qualidade, mostrando que a política discriminatória positiva possibilita o incentivo e a valorização da multiculturalidade no ambiente escolar, podendo tornar-se um valor institucional¹⁷³.

Sobre a presença de alunos estrangeiros na instituição, embora esta não possua dados oficiais quantitativos sobre esta permanência, é perceptível o aumento e a diversidade de alunos provenientes de outros países nos últimos anos. A escola encontra-se em um bairro historicamente ocupado por imigrantes portugueses e italianos. Todavia, são os jovens-estudantes bolivianos, venezuelanos, angolanos e haitianos que têm se destacado no ambiente escolar por possuírem condições sociais expressivamente mais precárias do que os primeiros habitantes da região.

Há na escola uma preocupação com a comunidade externa, principalmente com os imigrantes, que faz com que campanhas assistencialistas e emergenciais, bem como cursos do idioma português, sejam oferecidas com certa regularidade. Soma-se a estas ações, a realização de atividades acadêmicas como palestras e seminários sobre a temática da imigração e nas quais os movimentos sociais são convidados a participar e partilhar suas experiências, procurando desta forma, aproximar o universo escolar da sociedade mais ampla.

Assim, podemos considerar que há na escola uma gama de diversidade de públicos estudantis, inclusive migratória, que, embora possuindo demandas escolares e sociais diferenciadas, partilham em um mesmo espaço comum, apontando ser esta uma instituição escolar merecedora de ser analisada do ponto de vista da convivência com a alteridade.

173 S. Moehlecke, "Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil", *Cadernos de Pesquisa*, 117, pp. 197-217, 2002.

Sobre os professores

Se o público de estudantes se diversificou nos últimos anos devido, graças, por um lado à vigência de políticas afirmativas, por outro à procura de alunos advindo das classes sociais médias e ainda devida à presença expressiva de imigrantes, também o grupo dos professores mudou, demonstrando que não se trata de um corpo homogêneo, ao contrário, há no interior dele significativas diferenças no grau de formação, tempo de instituição e docência, tipo de contrato trabalhista, idade, entre outros aspectos que influenciam a percepção destes sobre o trabalho docente e as relações que estabelecem com os alunos e seus pares.

Procurando dar conta desta multiplicidade de atores professores, a pesquisadora procurou atender os professores provenientes dos cursos técnicos e do regular. No entanto, e após uma breve apresentação e discussão sobre os objetivos da pesquisa, os quatro professores da área técnica que haviam se disposto a participar, desistiram das entrevistas e tampouco permitiram o acompanhamento de suas aulas. Embora fosse necessário estudo específico para averiguar, a hipótese levantada com este acontecimento é a de que, talvez, docentes-especialistas sejam menos propensos a pensar sobre sua atuação educativa do que seus pares das áreas não-técnicas, reportando à discussão sobre a identidade profissional abordada por Tardif¹⁷⁴.

Como foi apontado anteriormente, há na escola uma clara divisão entre os cursos técnicos e o regular que não se restringe aos horários opostos de funcionamento. Embora localizados no mesmo prédio, especialmente estes dois tipos de cursos, técnico e regular, estão distantes e com salas de professores distintas e laboratórios diferenciados e longe um do outro, dificultando encontros e trocas entre as diversas áreas. Também não há reuniões comuns ou qualquer outro tipo de atividade acadêmica conjunta. A exceção são as reuniões do Conselho, nas quais o conflito entre os docentes dos cursos torna-se explícito, remetendo a antiga disputa de poderes no interior do campo científico.

Mas se conseguir a participação dos professores técnicos não foi uma tarefa fácil, e neste caso infrutífera, tampouco o foi com os professores das Humanas e Linguagens. Embora a presença da pesquisadora tenha sido facilitada por interferência de pessoas comuns aos professores, a ideia de discutir as relações educativas junto aos docentes foi percebida por estes com desconfiança.

174 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Esta resistência em acolher a pesquisadora pôde ser compreendida quando, na entrevista com o diretor da área de Humanidades, este mencionou as experiências negativas que tiveram com pesquisadores anteriores. Tratava-se de alunos de Licenciatura que foram realizar o estágio obrigatório nesta instituição e que após o término deste não realizam nenhuma devolutiva aos sujeitos da pesquisa, despertando nestes um sentimento de abandono e falta de consideração.

Santos nos alerta para o fato de que a pesquisa científica precisa deixar de objetivar seus entrevistados e passe a considerá-los como sujeitos portadores de voz legítima, criando uma relação amistosa com estes¹⁷⁵. Com isso, defende-se uma mudança epistemológica na qual a pesquisa deixa de ser feita sobre o outro ou pelo outro e passa a ser realizada com ele. Também esta nova perspectiva do fazer científico abre espaço para se discorrer sobre os erros e dificuldades encontradas durante o processo científico, já que o como se faz se torna importante.

Neste sentido, ao longo dos meses foram adotadas diversas estratégias para que a presença da pesquisadora fosse menos evasiva e aos poucos fosse possível envolver os docentes com a pesquisa. A participação em reuniões de concelhos, planejamentos internos e com os pais foi imprescindível para a maior aproximação com os professores e para compreender os diversos conflitos e alguns confrontos existentes no cotidiano escolar, sendo que ao final deste tempo foi feito o convite para a pesquisadora assistir as aulas.

Assim, a pesquisa contou com a participação de doze docentes, todos do ensino médio regular e efetivos na instituição, distribuídos igualmente pelo sexo, com formação acadêmica variada (mestrando mestrado, doutorando e doutorado), majoritariamente pertencentes à classe média urbana e com idades entre 32 e 56 anos, lecionando as seguintes disciplinas: Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Inglês e Português).¹⁷⁶

Apesar da resistência inicial, todos os professores abordados acabaram por aproveitar a oportunidade da pesquisa para, ao longo e depois desta, refletir sobre o fazer docente e muitas vezes deixando-se emocionar. Encorajar os professores a explicitarem os desafios encontrados no cotidiano

175 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

176 Este trabalho não contempla a análise de gênero e raça/etnia, no entanto reconhece-se com Apple (1988) que estes fatores tenham relevância nas análises educacionais e podem ser encontrados em outros trabalhos desta e outros autores.

da sala de aula e comentarem sobre seus saberes e experiências profissionais, nos remete a Nóvoa¹⁷⁷ e Tardif¹⁷⁸ quando estes apontam a importância de realizar uma reflexão crítica sobre o fazer docente, podendo levá-los a rever e resignificar sua ação, permitindo ao professor desenvolverem-se tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Todavia nem todos os professores reagiram aos questionamentos da pesquisa do mesmo modo, ao contrário, os resultados apontam para a diversidade de representações sociais destes sobre os alunos e o trabalho docente, havendo significativas diferenciações na percepção do respeito segundo o tempo de serviço, sexo e idade do professor/a analisado/a.

A significativa diversidade do corpo docente da instituição, seja por pertencerem a cursos distintos, seja no interior de um mesmo curso, mas de disciplinas diferentes, ou seja, ainda, entre aqueles da mesma área de conhecimento, compartilhando um mesmo espaço público faz deste grupo de professores um *locus* interesse para analisarmos a alteridade e o respeito nas relações escolares.

Sobre a coleta de dados

As dificuldades encontradas no início do trabalho de campo com o ceticismo dos professores frente à investigação e os receios destes em manifestar os desafios profissionais cotidianos fez com fossem utilizados múltiplos instrumentos de coleta de informações.

Tendo como objetivo principal da pesquisa analisar as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade, e no caso deste trabalho, a sua relação com a presença de alunos imigrantes, foi adotada, em um primeiro momento, a etnografia escolar já que esta proporciona a compreensão das relações humanas no interior do ambiente escolar sociocultural, articulando a análise da instituição com os sujeitos que a frequentam¹⁷⁹.

Pautada por esta perspectiva, a rotina escolar passou a observada e registrada, bem como a participação nas reuniões, como afirmando anteriormente possibilitou que pouco a pouco a realidade escolar fosse revelada e utilizada como fonte de coletas de dados relevantes. Também

177 A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

178 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

179 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998.

as conversas informais com os sujeitos da pesquisa, ocorridas no pátio, corredores e lanchonete foram anotadas e auxiliaram no entendimento de uma escola viva, em constante interação.

Para Woods, a etnografia escolar é, para além de uma prática científica, uma arte, pois permite penetrar nos significados mais profundos das relações humanas, adentrando nos sentimentos e emoções que permeiam as relações sociais, possibilitando que se construa com os sujeitos sentidos e significados outros para além da visão simplista de encomendar soluções fáceis para os desafios que a escola apresenta¹⁸⁰.

Com a confiança conquistada e a possibilidade de acompanhar os professores, a observação passou a ser da rotina nas salas de aula. Assim, dinâmicas e comportamentos de alunos e professores passaram a ser o foco, desde a entrada do professor na sala, se cumprimenta ou não os alunos e como o faz, como organiza ou não sua aula, as práticas pedagógicas e ferramentas que utiliza, como se relaciona com os alunos e as diferenças de tratamentos existentes, se há espaço para o diálogo ou trocas e com quem as faz, como reage às possíveis interferências como brigas, uso de celular e incivildades na classe, como se portam diante à presença de alunos estrangeiros, foram alguns dos aspectos recolhidos no caderno de campo e que aclararam sobre as percepções que os sujeitos da pesquisa, no nosso caso os professores, tinham sobre si, seus pares e os alunos.

Após mais de seis meses observando e registrando o cotidiano das salas de aulas, paralelamente a esta dinâmica foram feitas as entrevistas com os alunos e professores com roteiro semiestruturado abordando aspectos relacionados com os significados dados ao processo educativo e à relação com os demais atores educacionais, seus sentidos e expectativas, a fim de compreender a representação social que tinham do respeito à alteridade. A seleção para a participação nestes encontros baseou-se na observação participativa e nos objetivos do trabalho, sendo os depoimentos gravados e utilizados posteriormente na análise, seguindo os critérios éticos de anonimato vigentes.

Minayo¹⁸¹ destaca a importância da utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa como válidos para a compreensão dos sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas. Para ela, a importância das entrevistas individuais faz com que, por meio da linguagem dos depoentes,

180 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*.

181 M. C. Minayo S. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

compreenda-se os valores simbólicos que movem suas ações, revelando concomitantemente aspirações individuais e condições estruturais do grupo ao qual pertence.

Por fim, e somente para aqueles que foram entrevistados, foi realizada a técnica da recolha de dados por meio da aplicação de cenários pedagógicos. Trata-se de um instrumento de pesquisa utilizado por outros autores como Boltanski e Thévenot¹⁸² e Resende¹⁸³ que tem a finalidade mesclar a utilização de métodos quantitativos e qualitativos desconstruindo uma falsa oposição entre estes, mas sim compreendendo-os como complementares, no qual ambos colaboram por aceder compreensivamente à dimensão interior da escola.

Aos respondentes foram apresentadas cenas pedagógicas construídas a partir da observação participativa de suas classes. Nelas são apontados conflitos e desafios presentes no cotidiano escolar, como por exemplo, o uso indevido do celular na sala de aula ou discussões sobre os alunos conversarem demais durante as aulas, queixas estas comuns nos discursos dos docentes participantes.

Para cada um dos quatro embates apresentados nas cenas pedagógicas são sugeridos quatro tipos de soluções que podem ser desde ações impositivas, negligenciadas, laxista e dialógicas entre os envolvidos. A cada um dos respondentes é pedido que assinale e justifique a alternativa que considere ser a mais adequada para a resolução do conflito. Também é requerido que classifique as soluções de acordo com o que julga ser a posição mais justa até a menos justa a ser tomada, utilizando uma escala de quatro níveis e, posteriormente é solicitado que o sujeito fundamente suas escolhas.

A aplicação dos cenários pedagógicos permite que se desconstrua o discurso politicamente correto que pode estar presente nas entrevistas individuais gravadas, pois apresenta ao entrevistado cenas concretas do seu cotidiano, permitindo a reflexão sobre o ocorrido e possibilitando o agir diante dele, já que lhe é pedido apontar resoluções para ocorrências frequentes na realidade escolar.

182 L. Boltanski, L. Thévenot, *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

183 J. M. Resende, *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

A realização das entrevistas com os professores e os preenchimentos dos cenários pedagógicos permitiram compreender as perspectivas e os sentidos das experiências vivenciadas na instituição, mas igualmente os sentidos que possuem sobre a educação escolar, a relação com seus pares e alunos. Procurando promover o diálogo destas percepções com a observação e registros realizados no caderno de campo e com a teoria aludida, foi possível realizar a análise das informações e experiências compartilhadas e deste modo compreender a representação social sobre o respeito à alteridade nas relações educativas.

No entanto, vale lembrar com Woods que a pesquisa qualitativa promove o conhecimento da realidade do entorno e de si mesmo que acabam por influenciar e modificar-se mutuamente, abarcando tanto a objetividade quanto na subjetividade, o que leva o investigador a ter atenção redobrada sobre seu envolvimento nas atividades científicas desenvolvidas.

O investigador ou a investigadora não escapam a investigação. Esta fica contextualizada dentro de situações e de suas definições; as atividades investigadoras se constroem e se interpretam em processos distintos; e a pessoa do investigador está inseparavelmente unida a investigação. Para tanto, o poder de reflexão – a necessidade de considerar como nos afeta nossa participação na investigação – constitui um requerimento essencial¹⁸⁴.

Assim, e diante das diversas possibilidades de análise e sem termos a pretensão de esgotá-las, convidamos a seguir uma possível leitura do cenário escolar investigado.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa ora apresentados têm como foco epistemológico a sociologia das ausências e a sociologia das emergências que Santos¹⁸⁵ discute, procurando identificar outros discursos ou narrativas sobre o mundo escolar. Deste modo, considerou-se o dito e explícito, mas também o não-declarado mas presente, por exemplo nos momentos de não gravação das conversas, nos olhares de espanto ou desaprovação expressos durante as entrevistas ou ainda tomando em conta a emoção aflorada que muitas vezes a pesquisa despertou nos depoentes.

184 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998, p. 70.

185 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

Para o sociólogo, “a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas já ultrapassadas. É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos”¹⁸⁶. Como modo de fazer frente ao paradigma dominante/ tradicional e junto com o autor buscar formas emergentes de se fazer a pesquisa científica, para efeitos da análise, foram considerados relevantes tanto os encontros formais e tradicionalmente considerados como *legítimos*, como aqueles informais de falas despreziosas que evidenciam opiniões sobre as relações, auxiliando a tirar dúvidas e esclarecendo-as.

Também os anóditos espaços escolares foram analisados, pois embora a sala de aula tenha sido o foco do estudo, muitas das relações que ali ocorrem podem ser explicadas pelo ocorrido em outros ambientes escolares já que estes estão interligados e mutualmente influenciáveis. Estas atitudes permitiram a ampliação da percepção sobre os valores e julgamentos sobre o respeito à alteridade nas relações educativas, para além das categorias tradicionais de análise, captando as ambiguidades e inconsistências das linguagens.

Assim, a análise da pesquisa procurou-se confrontar as informações dos registros de campo, as gravações das entrevistas, as escolhas e principalmente as justificativas das respostas contidas nos cenários pedagógicos, bem como outras fontes subjetivas, consideradas igualmente produtoras de conhecimento. “Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”¹⁸⁷.

O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin foi a ferramenta utilizada para compreender o discurso declarado e demonstrado pelos atores sociais pesquisados, procurando identificar nele unidades de análise a partir das quais foi possível reconstruir conexões significativas sobre a interpretação que o grupo tinha do respeito à alteridade nas relações educativas.

Assim, após diversas (re)leituras, inicialmente caóticas, do transcrito foi possível perceber aproximações semânticas entre os textos e desenvolver categorias de análise, sendo em um primeiro momento por diferenciação

186 B. S. Santos, “Para uma sociologia das ausências e das emergências”, p. 29.

187 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008, p. 16.

e posteriormente reagrupando por analogias. A partir de cada pergunta formulada no roteiro da entrevista e das cenas pedagógicas apresentadas foram retiradas frases e expressões que após serem confrontadas com as demais anotações realizadas foram separadas conforme o sentido e o significado a elas empregadas, unindo-as em torno de um tema e por fim, chegando as categorias de análise as quais deram origem a constituição dos grupos de professores compreendidos como: Autoritário, Burocrático, Permissivo e Democrático.

Segundo Bardin, as categorias de análise podem ser formadas de duas maneiras: por meio das concepções teóricas adotadas na pesquisa ou na construção análoga de elementos, como foi o caso aqui¹⁸⁸. No entanto, autores como Saviani¹⁸⁹ e Guillot¹⁹⁰ colaboraram nesta construção.

Para Saviani a educação escolar tem dois principais pilares norteadores: a transmissão e discussão do conhecimento historicamente construído e a socialização das novas gerações nas suas diversas possibilidades¹⁹¹. Embora distintos, estes eixos que permeiam toda educação escolar não são necessariamente excludentes, pendendo para um ou outro lado conforme o momento sócio-histórico em que a educação é empregada e da concepção adotada por aqueles que a executam.

Guillot¹⁹² por sua vez, realiza pesquisa acadêmica sobre a representação social da autoridade docente de professores do ensino médio francês na contemporaneidade e tem como resultado de sua análise a construção de grupos de professores de acordo com os distintos sentidos e significados empregado à problemática e que segundo o autor, acabam por orientar o agir docente frente aos seus alunos e seus pares.

Então, tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin¹⁹³, mas também tendo como referências teóricas Saviani e Guillot, pudemos perceber neste trabalho a formação de grupos de professores com concepções distintas sobre o fazer docente, a relação com os alunos, a responsabilidade com o ensinar e o aprender e o respeito à alteridade nas relações educativas. Todavia embora singulares estes grupos não são estáticos, podendo um mesmo professor pertencer a mais de um grupo, conforme a escola, a sala e a turma em que se encontra, pois, sujeito às intempéries individuais e sociais.

188 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*.

189 D. Saviani, *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

190 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

191 D. Saviani, *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

192 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

193 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

Cabe destacar que antes da finalização da análise e mesmo no decorrer desta, os sujeitos da pesquisa foram convidados a expressar suas opiniões e incentivados a fazerem modificações que julgassem pertinentes, permitindo deste modo a construção da análise com os sujeitos da pesquisa e não sobre eles, em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada.

Os professores (re) inventados

Como esclarecido anteriormente, os grupos de professores estão aqui apresentados de acordo com a categoria de análise predominante em seu segmento, sendo esta corroborada na transcrição das falas. Estas por sua vez, foram identificadas por nomes fictícios de modo a garantir o anonimato, mas também como modo de atribuir identidade ao seu portador e assim tratá-lo como o é, sujeito da pesquisa.

O primeiro grupo de professores é denominado como autoritário. Tem como foco de atenção do seu fazer docente na transmissão de conteúdos historicamente construídos. Deste modo, sua aula é predominantemente conteudista, centrada na figura do professor que é concebido como o portador e transmissor da cultura e na qual cabe ao aluno ser o depositário deste saber.

Baseado no ensino tradicional, há pouco espaço para o diálogo e a participação discente, prevalecendo comportamentos impositivos, o interesse em manter o silêncio na classe e na disciplinarização dos corpos.

Condizente com a centralidade na transmissão de conteúdos, este grupo de professores tendem a planejar e organizar a aula. Têm domínio do conteúdo ministrado e se esforçam por manterem-se atualizados.

Mas, nas relações com os alunos faz questão de manter distância hierárquica, de distanciamento ou até de subalternidade, onde os alunos, o outro, são percebidos como uma ameaça e que por vezes tornados como inimigo.

Inserido neste contexto, a animosidade ao aluno advindo de fluxos migratório é potencializada, pois embora reconheça que este merece atenção especial para poder acompanhar suas aulas, o professor Autoritário considera ser isso mais um problema que ele tem que enfrentar na sala de aula.

—“Os alunos precisam entender que eu estou aqui para ensinar e eles, para aprender. Simples assim” (professora Irene).

- “Eu explico quantas vezes for necessário, mas não aceito bagunça na minha aula” (professor Fábio).
- “Eles têm que ficar quietos, me escutar. Senão como vão aprender?” (professora Irene).
- “Eu faço as aulas antecipadamente, tento me atualizar sempre que posso. Então, tem que me ouvir ou então tiro da sala” (professora Irene).
- “Ah comigo não tem disso não (conversar). Aqui na classe quem manda sou eu. É do meu jeito” (professor Fábio).
- “Às vezes eu acho que a classe é um campo de batalha, sabe. O que eu faço? Luto, ué!” (professor Mateus).
- “Tenho 2 (alunos estrangeiros) na turma X. Eu sei que eles têm mais dificuldade de entender o que eu falo. Então eu falo, mais devagar. Tudo bem. Mas isso se vejo que estão atentos, que querem aprender. Agora, se vai “causar” comigo não tem chance” (professor Fábio).
- “Tem um angolano que é tranquilo e aí tem uns (alunos) que zoam com ele. Eu não deixo não isso acontecer na minha aula, porque aí eu perco o controle e a classe fica uma bagunça” (professora Irene).

Deste modo, parece haver um descompasso entre a concepção de aluno ideal que o professor Autoritário carrega de sua formação inicial e a realidade que este encontra na sua sala de aula¹⁹⁴, podendo resultar do encontro com a alteridade o confronto senão a violência nas suas vertentes simbólicas, psicológicas e até física.

O segundo grupo de professores é nomeado burocrático. Como o grupo anterior, este também privilegia a transmissão de conhecimentos em detrimento das relações com os alunos. No entanto, ao contrário do primeiro, este conjunto de professores não parecem se responsabilizar nem pelo ato de ensinar e nem pelo aprender, pois majoritariamente, não planeja as aulas e nem se preocupa em atualizar-se, sendo suas aulas iguais em todas as classes que leciona.

Sua ação restringe-se ao fazer obrigatório que a profissão exige. Assim, conhece a legislação e encontra nela caminhos para justificar faltas e recessos que são constantes. Cumpre à risca suas obrigações contratuais, pois sua ação

194 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

docente se restringe ao que nela consta, mas sem ou pouco envolvimento com o processo educativo.

Tendo a percepção de ser um realizador de tarefas, a centralidade de sua ação é estar em dia com o programa escolar e seus deveres burocráticos, a despeito de considerar-se desvalorizado por ter que realizar trabalhos administrativos

Ao se referir ao presente coloca-se em uma postura de vítima. Saudosista de um passado ilusoriamente melhor, tornar-se apático e desiludido com a profissão docente demonstrando estar apenas a esperar a aposentadoria, aspectos estes apontados por Nóvoa¹⁹⁵ ao discutir o mal-estar docente na contemporaneidade.

Diferenciando-se do grupo de professores Autoritários que viam o aluno com hostilidade, aqui este parece não existir já que o que motiva o agir dos professores Burocráticos são os aspectos empregatícios e não o ato de educar.

Quando questionado sobre a presença de estudantes estrangeiros, a despreocupação ou desinteresse pelo outro/aluno torna-se explícita, pois ele pouco sabe quem são ou se os têm em suas classes.

– “Eu já estudei muito. Agora não precisa mais, não” (professor Paulo).

– “Às vezes até penso em fazer um curso, sei lá. Isso ajuda a ganhar mais um pouco, sabe? Mas aí eu prefiro gastar comigo” (professora Andréa).

– “Eu cumpro as regras à risca. Ninguém pode falar nada de min, não” (professor Paulo).

– “Tenho tudo em dia. Entrego logo a papelada, documentos... Sempre fui assim” (Professora Helena).

– “Ah, eu falto mesmo, é meu direito constitucional” (professora, Helena)

– “Sempre que posso, não venho” (professora, Andréa).

– “Hoje em dia ninguém valoriza o professor. Nem governo, nem a sociedade e nem a família” (professora Andréa).

– “Não existe mais aquele respeito pelo professor, sabe? Fazer o quê?” (professor Paulo).

195 A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

– “Os alunos estão aqui porque a lei manda e não porque erem aprender. É assim agora!” (professor Paulo).

– “Eles (alunos) não têm interesse por nada não. Fazer o quê?” (professora Helena).

– “Parece que tem sim, na turma X. eu acho”. O que eu faço com eles? Nada. Eles é quem tem que se enquadrar” (professora Helena).

– “Ah, eu vejo que tem uns que falam estranho. Devem ser sim (estrangeiros)” (professora Andréa).

Doravante o exposto, podemos considerar que no grupo de professores burocráticos não há o reconhecimento da alteridade, nem como um problema (Autoritários), porque o outro parecer está apagado ou afastado de seus afazeres que são autocentrados, dificultando trocas acadêmicas e afetivas seja com os alunos, seja com seus pares.

O terceiro grupo de professores, permissivo, diferencia-se radicalmente dos anteriores por favorecer o eixo educativo voltado para as relações humanas e não para a disseminação de conteúdo. Para este grupo, compreender os anseios e desejos dos estudantes é fundamental para o processo educativo. Assim, é preciso estar próximo destes acabando ou suavizando as diferenças hierárquicas escolares.

Apesar de considerar-se possuidor de conhecimentos especializados, o professor reconhece que os alunos também possuem saberes outros que podem contribuir tanto quanto os seus na sala de aula. Neste sentido, por um lado, a participação do aluno é valorizada (ao contrário do que ocorre nos grupos Autoritário e Burocrático), mas, e por outro lado, corre-se o risco de transformar o encontro educacional em um bate-papo, sem a necessária reflexão crítica sobre os acontecimentos.

Ao prezar pela simetria das relações com os alunos, os professores Permissivos parecem diluir as especificidades que sua função possui. Também, a tendência em não reconhecer as diferenças que o outro-aluno apresenta, pois, procurar equipara-se a este seja em termos de conhecimento, seja em suas atitudes e comportamentos, pode gerar a desresponsabilização pela tarefa de educar.

Segundo Fullan e Hargreaves¹⁹⁶, ao não se responsabilizar pelo ato de ensinar, o professor acaba por abandonar seus alunos a própria sorte em adquirir conhecimentos, estando estes desorientados quanto aos desempenhos que precisam alcançar.

Quando indagados sobre o comparecimento de alunos provenientes de deslocamentos externos em suas classes, os professores Permissivos mantem com estes uma identificação baseada na exclusão e no sentimento de vitimização, pois consideram-se, como tais alunos, “vítimas do sistema social excludente” e também pelo fato de não haver na escola espaço para “aqueles que são diferentes”, restando-os serem “deixados de lado” (professora Gláucia).

Ao colocarem-se no papel de paciente, isolados e desvalorizados socialmente, os professores Permissivos acabam por identificar-se com a fragilidade que percebem no aluno estrangeiro, vendo ambos em uma situação de desempoderamento e fragilidade social, impedindo assim de agirem e fazerem a diferença.

– “Eu gosto sempre de perguntar como eles estão e de saber se o clima da classe está legal para dar aula” (professora Gláucia).

– “É comum eles (alunos) virem te falar de brigas de namorados e até drogas. Eu fico ali, escutando porque às vezes o que eles querem é alguém para conversar. Trocar uma ideia e aí você dá sua mensagem” (professor Lauro).

– “Acho que eles me vêem como uma mãezona. Vêm contam as coisas e pedem meu conselho” (professora Gláucia).

– “Tem professor que gosta de aluno quietinho, caldo. Eu não. Quero que participem e deem a sua opinião” (professor Lauro).

– “Ah, para mim o aluno tem que estar presente na aula, participar, discutir... Minhas aulas sem debates ficam monótonas, chatas. Não tem como. Às vezes tenho até que “acalmar os ânimos” (professor Sílvio).

– “Comigo não tem essa do professor saber mais que o aluno. A gente é igual. Eu sei coisas que eles não sabem e eles sabem coisas que eu não sei. É isso” (professor Lauro).

196 M. Fullan, A. Hargreaves, *La escuela que queremos*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

– “Para mim, o mais importante é ser amigo, próximo dos alunos. O resto eles aprender na net, por aí” (professor Sílvio).

– “Hoje em dia tem tudo na internet. É só você colocar no google que tem tudo. Então, eu acho que minha função é estar junto dos alunos, ser parceira, sabe” (professora Gláucia).

– “Eu não ligo para avaliação, não. Faço porque tenho que fazer. Mas para mim, importante é a participação nas aulas” (professor Lauro).

– “Tenho sim alguns de outros países e até de outas regiões distantes daqui do Brasil. Eu sinto dó deles, porque eles são meio deixados de lado. Eu procuro interagir, mas a escola, tende a homogeneizar todo mundo” (professor Sílvio).

– “Eu acho que os alunos estrangeiros sofrem como nós daqui. Não importa da onde você vem. Se é pobre, se não tem a cultura dominante é excluído da mesma maneira” (professor Lauro).

– “Eu fico com dó deles, sabe. Eles não conseguem nem aprender o português e ainda tem que aprender comigo. Eu tento ajudar, mas dá dó” (professora Bia).

A partir do exposto acima, podemos afirmar que não há por parte deste grupo de professores a distinção de necessidades específicas dos alunos, estrangeiros ou não. A alteridade é abafada ou escondida por trás do véu da igualdade de papéis, demandas e deveres, mesmo que com isso suspenda-se o processo educativo.

Por fim, o quarto e último grupo de professores analisados: Democráticos. Trata-se de professores que estão constantemente procurando conciliar demandas, apaziguar conflitos e fazer parcerias de modo que todos possam participar do processo educativo e dele se responsabilizar.

Para o professor Democrático a educação escolar precisa buscar o equilíbrio entre a transmissão dos conteúdos e incentivar a socialização dos discentes, sendo ambas as funções importantes e percebidas como complementares.

Deste modo, diferentemente dos grupos Autoritário e Burocrático, o diálogo com os alunos é fundamental para o sucesso educativo, estando presente nas práticas pedagógicas adotadas. Todavia a boa relação com os alunos não exige o professor de seu papel de educador, como ocorrer com

o professor Permissivo, ao contrário, é a partir das trocas realizadas entre professores e alunos que estes reconhecem seus deveres e direitos enquanto sujeitos ativos da educação.

A identificação do professor Democrático não é com o aluno presente (como ocorre com o professor Permissivo), mas sim com o seu passado, pois ele procura lembrar de sua experiência como estudante, como agia e pensava, para tentar compreender as motivações dos alunos jovens atuais.

Assim, a alteridade é considerada como parte integrante do encontro entre os atores escolares, sendo valorizada e respeitada, pois embora os sujeitos possam ter algumas vezes demandas distintas estas são, através do diálogo, negociadas (oposto do professor Autoritário).

Por meio da formação de parcerias com os alunos, o professor Democrático constrói com estes os conhecimentos, partindo do saber discente, mas refletindo sobre este saber, em um processo constante de avaliar e se auto-avaliar, bem como de trocas de experiências vividas. É o mesmo que Freire se referia ao afirmar

(...) escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele
(...) escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro¹⁹⁷.

Com relação aos discentes estrangeiros presentes na sala de aula, este é o único grupo de professores que reconhece as especificidades destes alunos e procura adaptar sua ação docente a necessidade destes. Assim, sua fala é mais pausada para que todos o compreenda, busca relacionar o que está a ensinar com a realidade social dos alunos estrangeiros, incentiva a participação destes pedindo que compartilhem as características e aspectos de seus lugares de origem, promove a discussão na classe sobre semelhanças e diferenças entre os países e também se disponibilizam a atender fora do horário de aula e assim esclarecer dúvidas. Também há a promoção de tarefas em grupos em que os diferentes alunos têm contato e podem realizar trocas acadêmicas e outras, bem como o desenvolvimento de atividades extracurriculares com outras disciplinas, promovendo deste modo o olhar interdisciplinar sobre o outro.

197 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011, p. 199.

Estas atitudes apontam para o esforço contínuo do professor Democrático em acolher a alteridade e que é evidenciada pela presença do aluno estrangeiro. Assim, diferentemente do professor Permissivo que a anula ou do professor Burocrático que a ignora ou ainda do professor Autoritário que se impõe, o professor Democrático reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos e vê nesta a riqueza e o desafio da educação escolar na atualidade, ou ainda como afirma Freire a alteridade está em o professor escutar e promover o diálogo, na percepção e no encontro com o seu aluno, o outro¹⁹⁸.

– “Eu procuro falar, mostrar aos alunos o porquê que é importante aprender aquilo que estou dando” (professora Quiméria).

– “Não dá para chegar e ir dando a matéria. É preciso cumprimentar. Deixar-os falarem como estão. Até tudo se acalmar e aí você dá a aula e eles prestam a atenção” (professor Tito).

– “A gente brinca, conversa. Mas tudo tem limite. Não dá para atrapalhar a aula e nem ofender o outro” (professora Quiméria).

– “Tem dias que eles estão agitados. Ou porque vão ter prova na aula seguinte ou porque aconteceu alguma coisa na escola. Aí eu sento com eles e tento negociar” (professor Tito).

– “Eu também já fui jovem e nem sempre queria estudar. Então, eu entendo eles, mas também não dá para fazer sempre o que eles querem. Tenho um programa a seguir. É minha função” (professora Quiméria).

– “Para mim é até bom que eles falem durante a aula porque aí eu vejo se estou sendo claro e se estão entendendo... O que não dá é falar qualquer coisa, mas sobre a aula, tudo bem” (professor Tito).

– “Às vezes um aluno explica melhor para o outro do que falando mil vezes. Então, é bom a participação deles” (professora Quiméria).

– “Disso eu sei mais (disciplina que leciona). Tem outras coisas que eles sabem mais que eu. Mas de minha matéria eu entendo e é minha função passar” (professora Quiméria).

– “Às vezes tem algum (aluno) que quer te desafiar e ver se você sabe o que está dando. Eu não ligo. Eu sei, estudei. Agora se tem algo que não sei,

198 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 199.

também falo. Digo que vou pesquisar e informo na próxima aula” (professor Tito).

– “Sabe como é, né? Os jovens acham que sabem tudo, que nada vai lhes acontecer. Mas aí você chega e eu falo como foi comigo e eles escutam” (professora Quiméria).

– “Não adianta dar lição de moral. Mas se você conta como foi consigo ou de algo que aconteceu com alguém que conhece, eles levam em consideração” (professora Quiméria).

– “É uma boa troca. Eles contam como é lá e os outros falam como é aqui. Aí eles vêm que tem coisas que são diferentes sim, mas também coisas que são iguais” (professora Quiméria).

– “Eu sou curioso, gosto de saber se lá é diferente daqui. Eu não conheço (o país), sabe? Então eu pergunto e peço para falarem como é lá. Tem coisas que são engraçadas, mas é quase tudo igual” (professor Tito).

– “Eu juntamente com X e Y (professores de outras disciplinas) fizemos um evento sobre os países (dos alunos estrangeiros). Teve grupo que falou da comida, outra do idioma, outra da cultura. Os alunos é quem escolheram e montaram os grupos e os alunos estrangeiros orientavam o que estavam sendo feito. Foi bem legal porque todos participaram e até eu aprendi” (professora Quiméria).

– “Eu procuro dar atividades em grupos e aí eu sempre misturo os estrangeiros, porque senão eles ficam isolados e não é esta a intenção” (professor Tito).

– “Eu procuro dar atividades em grupos e aí eu sempre misturo os estrangeiros, porque senão eles ficam isolados e não é esta a intenção” (professor Tito).

– “Acho que esta atitude (de perguntar aos alunos estrangeiros como é em seus países) faz com eles gostem mais de virem à escola. E também os aproxima mais dos outros (alunos)” (professor Tito).

– “Ah eu não digo que é fácil, não (conviver com o diferente que o aluno estrangeiro realça)! Mas no fundo todos somos diferentes e iguais. É um desafio que temos que encarar (professores). E sabe de uma coisa, me ajuda a ser melhor professora, a ter amis respeito, sei lá” (professora Quiméria).

Conclusões

O presente texto procurou apresentar e discutir alguns dos principais resultados da pesquisa de pós-doutorado em educação sobre as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade, sendo aqui exploradas as representações sociais dos professores sobre os desafios que a escola nos apresenta, entre eles a presença de alunos advindos de fluxos migratórios.

Por meio da análise das concepções teóricas sobre o respeito, mas também de como este é compreendido pelos sujeitos escolares, pudemos identificar diferenças significativas entre os professores sobre o modo como estes se relacionam com as diversidades no universo escolar, interferindo no exercício do respeito para com seus alunos.

Segundo Arendt¹⁹⁹, o mundo é a constituídos do plural e acolher a sua pluralidade é o mesmo que responsabilizar-se pela sua continuidade. Nele, no mundo, a que se considerar que, por um lado, os sujeitos não são iguais, tendo cada qual a sua singularidade, mas por outro lado, compartilhando o mesmo tempo e espaço, tendo todos a capacidade de se comunicar.

Neste sentido, o diálogo é o modo de manifestarmos nosso amor ao mundo. E é esta capacidade, o dialogar, exercida constantemente pelo grupo de professores denominado Democrático que faz deste promotor do respeito nas relações educativas

Ele procura acatar a alteridade dos alunos, a sua presença, saberes e demandas específicas, mas sem se desresponsabilizar pelo ato de educar. Reconhece o aluno como portador de conhecimentos e experiências, todavia seu saber específico e sua vivência são igualmente importantes para o ato educativo, cumprindo deste modo a dupla responsabilidade do educador, o acolhimento do mundo-velho e dos jovens do mundo²⁰⁰, em uma relação de constante construção do respeito mútuo.

Todavia esta compreensão sobre a alteridade como acolhimento do outro, não foi encontrada nos demais grupos de professores pesquisados. No grupo de professores nomeado Autoritário, o diferente é concebido como uma ameaça, um inimigo que necessita ser combatido e é nestes moldes que se estabelecem as relações com os alunos, pautada na ausência do respeito.

199 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

200 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Já no grupo de professores designado burocrático, a alteridade, não existe como tal, pois este grupo de docentes tem sua ação autocentrada em seus deveres burocráticos, restrita aos aspectos empregatícios e apresenta pouco senão nenhum envolvimento com o educar. Neste contexto o aluno enquanto o outro é pouco expressivo.

Também para o grupo de professores aclamado como permissivo o aluno não é reconhecido na sua alteridade, todavia por caminhos opostos aquele perseguido pelo grupo Burocrático. Neste caso, o que predomina é uma relação quase de simbiose entre o professor Permissivo e seus alunos. A identificação é direta, impossibilitando a percepção da diversidade de papéis sociais existentes. A função do educador tender a abrandar pois não há hierarquia de conhecimentos, saberes ou experiências, correndo-se o risco de este perder as especificidades de seu lugar social e assim não se responsabilizar pelo educar.

Além disso, o protagonismo dos alunos, somente é percebido e valorizado no grupo de professores Democráticos. Para estes os saberes e as vivências juvenis são fontes de conhecimentos que, ao serem confrontadas e refletidas, auxiliam no processo educativo, tornando, deste modo, os discentes também responsáveis pelo aprender/ensinar.

O professor Democrático, por meio de sua prática pedagógica dialógica, valoriza a manifestação do outro na sala de aula e ao acolher a pluralidade do mundo, acaba por promover a própria renovação deste, de modo, se não a garantir pelo menos incentivar o convívio respeitoso com a alteridade.

Com relação a presença de alunos estrangeiros na escola pesquisada, embora esta não seja numericamente significativa, evidencia as dificuldades e os desafios que a instituição apresenta em se relacionar com as diversidades socioeconômicas e culturais nela existente. Desta maneira, a realidade escolar frente aos alunos estrangeiros, exige novas práticas pedagógicas que acolha o diferente, nos remetendo à luta pelo respeito à alteridade que, embora frágil e ameaçado, é condição *sine qua non* para que a escola seja efetivamente uma instituição democrática.

Referências bibliográficas

Apple, M. W., *Teachers and Texts: a political Economy of Class and gender*. Hove: Psychology Press, 1988.

Arendt, H., *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

- Arendt, H., *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- Arendt, H., *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- Câmara Dos Deputados República Federal Do Brasil, Brasil. *Decreto n.º 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, D. F., [1909]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html> (Acesso em: 07 abr. 2019).
- Boltanski, L., Thévenot, L., *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- Freire, P., *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P., *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- Fullan, M., Hargreaves, A., *La escuela que queremos*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.
- Guillot, G., *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Guillot, G., "Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation". *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.
- Minayo, M.C. S. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Moehlecke, S., "Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217, 2002.
- Morais, R., "Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula", em Moraes, Regis (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 17-29, 1989.
- Nóvoa, A., *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Quezada, A., Canessa, E., "La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases". *Educación em Revista*, (32), 103-119, 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200009>
- Resende, J. M., *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- Santos, B. S., "Para uma sociologia das ausências e das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

- Santos, B. S., "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos estudos. Cebrap*, 79, 71-94, 2007.
- Saviani, D., *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Sennett, R., *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- Sennett, R., *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- Tardif, M., *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- Wermelinger, M., Machado, M. H., Amancio Filho, A., "Políticas de educação profissional: referências e perspectivas". *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 55(15), 207-222, 2007.
- Woods, P., *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998.

PARA UNA PEDAGOGÍA DE LAS MIGRACIONES EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA

*José Pascual Mora García*²⁰¹

Introducción

El presente estudio está vinculado con la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes, desarrollada en el Postdoctorado y Doctorado en Ciencias de la Educación (Cade UPTC), así como, en el proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. No solo queremos abordar el tema de la relación Pedagogía-Migración como un fenómeno inserto a las grandes movilizaciones de inmigrantes interpaíses de América Latina, ni preguntarnos por las visiones que solo ven el fenómeno migratorio a partir de las llamadas migraciones irregulares²⁰², ni dar una respuesta en el marco de la pedagogía instrumental, sino ir más allá al abordar la posibilidad de una Pedagogía de las Migraciones complejizando el debate para debatir epistemológicamente el tema de las migraciones en el tercer milenio, que supere la visión tradicional alineada en

201 José Pascual Mora García (1963). Profesor Titular *emeritus* de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Venezuela. Magíster en Educación, UNET-1994. Doctor en Historia (Universidad Santa María-Caracas, 2002). Doctor en Innovación y Sistema Educativo (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, 2009). Postdoctorando de la Facultad de Educación-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) (2018) y Miembro de los Grupos de investigación Hisula e ILAC, Investigador categoría asociado (I) Colciencias, adscritos a la UPTC. pascualmoraster@gmail.com. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Hisula. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. jpascualmora@ucundinamarca.edu.co; pascualmoraster@gmail.com

202 Stephen Castles, “Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales”, *Migración y Desarrollo*, 7(15), 2010, 49-80. <https://www.redalyc.org/pdf/660/66019856002.pdf> (Consultado el 15 de septiembre de 2018).

la comprensión del nacionalismo metodológico, para anclar sus verdaderas implicaciones geopolíticas, geomentales, bioéticas e ideológicas.

En este sentido, la Pedagogía de las Migraciones recibe influencia de la llamada pedagogía intercultural²⁰³ para tratar el tema, pero, desde la interdisciplinariedad; el tema se nutre ahora de los diversos discursos: la fenomenología y hermenéutica crítica gadameriana²⁰⁴; los enfoques de la eliminación del Otro, de la eliminación de la diferencia²⁰⁵; la antropología cultural, la historia de las mentalidades y la influencia geomental (Mora-García); y los emergentes paradigmas de la intercultural y la transmodernidad (Dussel).

Por otra parte, el tema de la Pedagogía de las Migraciones deja de ser solo un tema técnico para nutrirse el “giro afectivo”, incorporando las dimensiones diversas, desde la bioética transfronteriza²⁰⁶, los andamios geomentales²⁰⁷ y las implicaciones biopolíticas en las migraciones²⁰⁸; “En el fondo, la educación intercultural plantea el problema de aceptar e integrar al diferente cultural en la construcción de una sociedad más justa y solidaria”²⁰⁹.

203 Miguel Anxo Santos Rego & María del Mar Lorenzo Moledo (eds.). *Estudios de Pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro, 2012.

204 José Pascual Mora García, “Nuevas ciudadanía en la frontera tachirense”, en: AAVV. *Reflexiones sobre ciudadanía: notas sobre política, cultura, ciudadanía e integración latinoamericana y caribeña*. Caracas: Ediciones del Centro de Estudios Rómulo Gallegos, 89-110, 2008.

205 Jean Baudrillard, *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama. 1995.

206 José Pascual Mora García, “La comisión de bioética de la Universidad de Los Andes y la fundamentación epistemológica de la comisión de bioética transfronteriza”, *Mundo Fesc*, 5(10), pp. 31-45, 2015. En el año 2014, hicimos la propuesta de la Comisión de Bioética Transfronteriza en el marco del IX Seminario de Bioética y Universidad, Educación y Responsabilidad Social: ¿Entre la Certeza y la Incertidumbre?, en Bucaramanga, entre el 8 y 9 de abril de 2014, en la Universidad de Santander. José Pascual Mora García, “La comisión de bioética de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) y el IEH-ONU nodo San Cristóbal”, ponencia en el VIII Seminario Nacional de Bioética y Universidad, coordinado por Joaquín Fontecha en la UDES, 2014.

207 José Pascual Mora García, “La Tachiraneidad: categoría histórica y filosófica”, *Revista Heurística*, 14, 2012. “La Tachiraneidad como espacio geomental incorporó los andamios mentales del indígena, del hispano, del moro, y de las razas que componen el mestizaje andino desplegadas en el tiempo de larga duración. En el tachirense se fue conformando una *Weltsanschauung* (concepción del mundo) que dio origen a una antropología filosófica, es decir, a una definición del ser tachirense desde el punto de vista de su esencia. Por eso el término Tachiraneidad no alude al gentilicio, sino a la mentalidad. El gentilicio es la denominación jurídico-política de la región y la mentalidad define los rasgos profundos de la región en el tiempo estructural. Una región sin mentalidad es un pueblo fugaz” (p. 167).

208 Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica, Curso del Collège de France (1978-1979)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2007.

209 Miguel Anxo Santos Rego & María del Mar Lorenzo Moledo (eds.). *Estudios de Pedagogía intercultural*, p. 33.

Nuestra propuesta de una Bioética Transfronteriza en el marco de la Pedagogía de las Migraciones se fundamenta en la conciencia de interdependencia ambiental entre las fronteras binacionales, por ejemplo, el Páramo de Santurbán abarca un territorio que atañe al Departamento de Santander y Norte de Santander (Colombia), además del estado de Táchira (Venezuela)²¹⁰. Cualquier impacto ambiental tiene implicaciones mutuas y globales, de allí que la potencial proyección de un desarrollo minero en el área traería impacto ambiental que debería tenerse en cuenta. Es muy importante el estudio de los espacios que deben ser considerados Transfronterizos²¹¹ no solo por razones de ciudadanía sino por razones de sostenibilidad ecológica.

La Bioética Transfronteriza retoma el estudio de la mentalidad, porque “pertenece la bioética al acervo de la memoria colectiva (...) la Bioética no es otra cosa que el reflejo de la interioridad humana del *ethos* propicio de la vida, con el cual se establecen las justas relaciones ecosistémicas del hombre con su entorno social y natural”²¹². Es el problema de superar la premisa dieciochesca según la cual “hacer ciencia era arrancarle los secretos a la naturaleza”, sin menoscabo de la cadena biológica, lo cual ha generado un proceso de destrucción de la vida. Esta tesis condujo a una destrucción sistemática de la sostenibilidad global, lo que obligó a replantear el paradigma transformador desarrollista por el paradigma ecológico de la sostenibilidad y sustentabilidad.²¹³ Una Pedagogía de las Migraciones llevaría a generar conciencia de la interdependencia ecológica que es enajenada en la visión instrumental de las migraciones, al pensar que un simple límite fronterizo elimina el compromiso de sustentabilidad y sostenibilidad.

El debate actual por la vía de la discusión geopolítica retoma el tema de las determinaciones geomentales para analizar cómo las migraciones en el siglo XXI en dirección Sur-Sur nos remiten a las herencias ancestrales. Los inmigrantes latinoamericanos no somos tan extranjeros vistos en el tiempo de larga duración, y ese debate debe ser analizado; de la misma manera que en

210 Leonor Peña, “Táchira también es Santurbán”, *La Nación*, 30 de abril de 2018. <https://lanacionweb.com/opinion/tachira-tambien-es-santurban/> (Consultado el 12 de diciembre de 2019).

211 Marcela Tapia Ladino, “Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: Reflexiones para un debate”, *Estud. Front*, 18(37). Mexicali, sep./dic. 2017. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612017000300061 (Consultado el 1.º de diciembre de 2019)

212 Gilberto Cely Galindo, *La bioética en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Universidad Javeriana, p. 39, 1999.

213 El concepto de Desarrollo Humano Sostenible (DHS) fue propuesto por Sudhir Anand y Amartya Sen. Cfr. Amartya Sen. (2000): *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires: Editorial Planeta

Europa se está revisando las raíces genealógicas y antiguas líneas ancestrales como lo hacen los judíos sefardíes a la hora de considerar acreditación de ciudadanía. Por ejemplo, las comunidades indígenas aymaras son grupos con raíces en tuvieron su origen en el lago Titicaca (Bolivia), poblaron asentamientos por Perú y Argentina y llegaron hasta Chile. Sin embargo, no hay una jurisdicción en la que se les reconozca los derechos de ciudadanía entre esos países. Una deuda pendiente.

El problema de los mapuches es peor, pues tienen trato de extranjeros en su propia tierra. Las migraciones son internas y el trato es de “rotos”, como se les llama, lo cual nos lleva a replantear el problema de las fronteras al interno del Estado nación, al generar la nueva categoría de los posfronterizos²¹⁴, citada por Juan Mansilla. Tuvimos la suerte de ver en directo en Temuco, con ocasión del XII Congreso Internacional Shela (en octubre de 2018), cuando se les prohibía entrar al centro de Temuco para vender sus productos, a pesar de que la plaza central se llama la Araucanía en homenaje a la representación de un indígena.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se recurre a la Geohistoria y la Geografía Política como referentes teóricos. La primera de ellas incorpora una mirada geográfica a los estudios históricos, asumiendo la relación del hombre con el ambiente natural como un producto geográfico que es parte de procesos históricos de larga duración. Asimismo, Ricardo Méndez y Fernando Molinero sostienen que todos los territorios, salvo aquellos de reciente incorporación, presentan un componente histórico en su organización actual, constituyéndose a partir de estructuras espaciales previas. De este modo, el enfoque Geohistórico permite visualizar las lógicas territoriales que se trazan en una región y que conforman una serie de mecanismos y estructuras que favorecen su control, transformándolo en un espacio de poder. Lo anterior implica asumir que todo proceso político tiene consecuencias espaciales que determinan la fisonomía de un territorio (...) Para la comprensión de estos procesos es necesario recurrir a la Geografía del Poder cuyo principal aporte es determinar cómo las configuraciones espaciales, entendidas como constructos sociales e históricos, establecen las dinámicas de poder en un espacio. Para este enfoque no importa únicamente el espacio con su configuración, situación y dotación de recursos naturales, sino también la población que este contiene y que es sobre la

214 Juan Mansilla. *El Estado de Chile en 1905. Agenciamiento y tipos posfronterizos en la Araucanía histórica*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

cual se plasma el poder del Estado. Estas ideas constituye uno de los postulados basales del geopolítico alemán Friedrich Ratzel quién, durante el siglo XIX, planteó la necesidad de que cada Estado controlara en forma efectiva sus dominios y las áreas que consideraba vitales²¹⁵.

En Argentina también se replantea el debate acerca de las inmigraciones²¹⁶ y el Estado nación y su contribución a la inmigración y a las disputas por el poder cultural entre identidades vernáculas y oficiales en el tiempo estructural. La construcción de la Nación no fue resultado, como lo ha planteado cierta historiografía, de una lucha exclusiva de la guerra contra la dominación colonial, ni de los cruentos enfrentamientos civiles que prologaron la configuración del Estado, sino más bien es el Estado el que funda la Nación. El tema de las inmigraciones retoma los logros de la independencia, pues este fue un sueño más de los criollos como “comunidades imaginadas”²¹⁷, que un sueño de los grupos indígenas, afroporteños u otros grupos sociales. No es, pues, anodino pensar en una Pedagogía de las Migraciones para reflexionar sobre las diversas vertientes que replantea, no solo para analizar las grandes movilizaciones de masas de inmigrantes en la relación Sur-Sur, sino para retomar los temas silenciados por la historiografía oficial y las llamadas historias desde “abajo”²¹⁸.

Por esa vía, los grupos muisca, los u’wa pertenecientes a la familia chibcha, los chitareros, entre otros, que nacieron en el antiguo espacio geohistórico neogranadino (Colombia) llegaron hasta Táchira, Mérida y Trujillo en Venezuela. Sin embargo, solo se toma en cuenta las raíces nacionales generadas por la creación de los Estados nación en el siglo XIX, a la hora de acreditar ciudadanía, sin tener en cuenta la conexión geomental, incluso milenaria entre estos grupos.

Por otra parte, el tema de las migraciones y los DDHH fue necesario hasta lograr su legitimación desde Naciones Unidas; así nació el día del inmigrante,

215 Hernán Leonel González & Daniel Rodrigo Llacavil, “La reconstrucción de un espacio de poder a través de los mapas. El caso de la cartografía misional del Obispado de Villarrica, Chile (1890-1935)”, *Revista de Historia Regional y Local*, 9(17), enero-junio de 2017, pp. 383-384.

216 María Bjerg & Iván Cherjovsky, *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina: siglos XIX al XXI*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2018 (Consultado el 1.º diciembre 2019).

217 Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993.

218 Román Miguel González, “Eric J. Hobsbawm, la Historia desde abajo y el análisis de los agentes históricos”, *Rubrica Contemporánea*, 2(4), 2013.

el 18 de diciembre, como una forma de reconocer los derechos que tienden a ser vulnerados por las vertientes radicales del nacionalismo metodológico.

Desde la óptica de la Pedagogía de las Migraciones, proponemos que se tengan en cuenta las herencias geomentales, que son más profundas que los lazos nacionales. El Estado nación es un invento reciente frente a las herencias geomentales; los límites de la ciudadanía o la llamada democratización de las gentes deberían incorporar la nacionalización de los antiguos ciudadanos en la colonia, naturales, herederos o migrantes de las sociedades coloniales. En el tiempo de larga duración hay herencias neogranadinas, españolas, moras, y europeas que requieren ser revisadas en aras de una nueva ciudadanía del siglo XXI; América Latina tiene una deuda no saldada en esta dirección. Este es un tema que ha sido interpuesto en Europa y que podría retomarse en América Latina.

La lucha es por superar la estigmatización aristotélica, del extranjero paria por naturaleza, que fue retomada con el nacimiento de los Estados nación en el siglo XIX y que hoy es cuestionada por el pensamiento decolonial²¹⁹ emancipatorio, que nos invita a ponerla en tela de juicio. Esto conlleva el replanteamiento del denominado proceso de las independencias, que, si bien deslindó el dominio del imperio español, fracturó las herencias geomentales y fijó las determinaciones geopolíticas que han minado los entonces territorios ancestrales unidos mental y geográficamente. Pudieron más los intereses políticos e ideológicos que las herencias mentales: cómo explicar a un boyacense que tiene más en común con un tachireño que con un samario. Solo al conocer la historia en el tiempo estructural, podemos conocer que el estado de Táchira en Venezuela fue fundado y colonizado por tunjanos en la colonia²²⁰. Por eso hay tanta similitud entre ambos, en los hábitos metales, llámese su culinaria, sus creencias ancestrales religiosas y mágicas, sus valores éticos y, sobre todo, las maneras de ser y sentir.

El tema de ciudadanía es una invención de la Modernidad y por tanto sufre también su agotamiento frente a los nuevos tiempos. La discusión nos lleva a abrir nuevamente el debate sobre el paradigma posmoderno, que introduce el concepto con los llamados "sin patria"²²¹. Estos últimos son precisamente aquellas racionalidades que emergen y trivializan la

219 Aníbal Quijano, *Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas*. Buenos Aires: Clacso, 2014.

220 Javier Ocampo López, *El antiguo corregimiento de Tunja y la fundación de San Cristóbal*. San Cristóbal: Fondo Editorial Simón Rodríguez, 2011.

221 Kenichi Ohmae, *El poder de la Triada*. México: McGraw Hill, 1990.

pertenencia a la nación. Para estos jóvenes denominados a sí mismos “sin patria”, el tema de la nación es irrelevante, por cuanto se consideran más ciudadanos de globalización que de una parcela nacional²²². Como vemos, el debate no solo es un problema que pone en tela de juicio las fronteras entre países como modos de organización de los nacionalismos, sino que apunta a la revisión del concepto decimonónico de fronteras centradas en criterios únicos del nacionalismo metodológico.

Así mismo, el término migraciones irregulares matiza la connotación del término “migraciones ilegales”, que fue reemplazado por el de migraciones irregulares en la Declaración de Bangkok, en 1999. Sin embargo, podríamos decir que el problema cambia de categoría en lo jurídico, pero sigue siendo presa de la demonización en el imaginario social.

En América Latina se ha especializado el tema-problema de las migraciones; por ejemplo, se utiliza el nombre de los Derechos Humanos para manipular socialmente la cultura de consumo y justificar nuevas exclusiones. Los gobiernos utilizan la biopolítica para ejercer su poder mortífero sin menoscabo ideológico, pues los gobiernos bien sean de inclinaciones neoliberales o de tendencias socialistas “blandas”, o bien de la social democracia, generan estrategias mucho más sutiles para desprenderse de esa parte de la población de los desplazados, los refugiados, los migrantes irregulares, las comunidades rom, los excluidos socialmente por la bronxeación²²³ de las ciudades, los raizales,²²⁴ los palenqueros,²²⁵ los cimarrones, y los indígenas, entre otros, que les resultan excedentes o inconducentes para alcanzar sus metas.

222 José Pascual Mora-García, “Los sin patria: ¿una nueva organización mental de la nacionalidad?”, *Aldea/Mundo*, 1(2), 14-15, San Cristóbal, 1997.

223 El concepto de “bronxeación” es retomado de Ana Gabriela Hernández, “Violencia Urbana, el cerco de las ciudades latinoamericanas”, en el *Periódico de la Universidad Nacional de Colombia (UNC)*, 223. *El Tiempo* (01/12/2019), (Encarte del Periódico de la UNC.) El término alude al desaparecido barrio el Bronx, en Bogotá, que servía de asiento de las poblaciones más desiguales y diversas, era zona de tolerancia, de narcos y desenfreno, lugar ocupado por gaminos y germen de la emergencia de la violencia urbana. <https://t.co/QLonT32M2O> (Consultado el 1.º de diciembre de 2019).

224 “Raizales: descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos, en las islas caribeñas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia”. Dirección de Poblaciones, “Raizales, isleños descendientes de europeos y africanos”, en Ministerio de la Cultura, República de Colombia, *Afrocolombianos, población con huellas de africanía*, 2010 (Consultado el 9 de septiembre de 2018).

225 Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones, *Palenqueros, descendientes de la insurgencia anticolonial*, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2010. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=21356> (Consultado el 10 de septiembre de 2018).

La biopolítica ejercida desde los Estados determina una especie de economía política de la residencia legal; así, la biopolítica es ejercida por el Estado al determinar quiénes pueden obtener la ciudadanía fácilmente por nexo matrimonial o al engendrar un hijo con un nacional. He aquí una sutil forma de presentar la “estatalización de lo biológico”²²⁶.

En nuestro trabajo, nos preguntamos por esas formas emergentes que merecen una nueva respuesta desde la pedagogía de las migraciones, a fin de dar cuenta del problema de los “apátridas”, de los “sin patria”²²⁷, de aquellos que son víctimas de la negación de los derechos laborales y humanos, de aquellos a quienes se les aplica el nacionalismo metodológico²²⁸ como forma de negarles sus derechos de ciudadanía, de aquellos a quienes se les busca cercenar las oportunidades por ser migrantes irregulares, amparados en

la lógica estatocéntrica de la soberanía nacional con el imperativo universalista abstracto de los derechos humanos. La figura del “control con rostro humano” podría ayudar a pensar y analizar las transformaciones actuales en materia de política de migraciones internacionales por fuera de la dicotomía derechos humanos versus seguridad (...), inscritas en el nuevo régimen global de control de las migraciones –entendido (...) como “globalización del control migratorio”– que promueven actualmente organismos supranacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)²²⁹.

La advertencia de Domenech es clave para develar las supuestas políticas de control con rostro humano que son impulsadas por el régimen global de control de las migraciones, pues ese despliegue legitima otras formas de regulación restrictivas, coercitivas y punitivas.

La mirada Hacia una Pedagogía de las Migraciones no pretende dar todas las respuestas a nuestras inquietudes, sino más bien intentar deslindar entre los pseudo problemas y los verdaderos problemas. En razón a esto, no nos interesa tanto dar respuestas, sino más bien invitar al debate. Queremos incluir nuevas preguntas sobre un mismo problema; por eso, elevamos el

226 Michael Foucault, ‘Il faut défendre la société’, *Cours au Collège de France*, 1976.

227 José Pascual Mora-García, “Los sin patria: ¿una nueva organización mental de la nacionalidad?”, *Aldea/Mundo*, 1(2), 14-15, San Cristóbal, 1997.

228 Ulrich Beck, *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004. ISBN 978-84-493-1617-3.

229 Eduardo Domenech, “Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de ‘control con rostro humano’”, *Polis* [en línea], 35, 2013, p. 2. <http://journals.openedition.org/polis/9280> (Consultado el 19 de noviembre de 2019).

debate de la Pedagogía de las Migraciones a todos los contextos, nacional y supranacional, porque la condición *alieni juris* de la ciudadanía no solo afecta al inmigrante, sino también al nacional desplazado. En esa medida, es necesaria una Pedagogía de las Migraciones que incluya a las poblaciones vulnerables y resilientes, entre ellas, las comunidades indígenas, las afrodescendientes, las rom (gitanos), las de los niños (as) y mujeres víctimas del desplazamiento forzado, las diversas (LGBTI+), las de los llamados “reinsertados de la guerrilla de las FARC”, las poblaciones víctimas de la trata de personas y el tráfico de órganos, las comunidades desplazadas víctimas del neoextractivismo (*fracking*) o aquellas víctimas de la fumigación por glifosato o por del desplazamiento por el cultivo de la coca, ya sea por ser “migrantes raspachín” (el migrante recolector de hojas de coca) o por ser el cultor de la planta. En fin, se trata de abrir el debate de las migraciones del escenario meramente estadístico de las inmigraciones, para otear puertas adentro el tema de las migraciones nacionales. La caricatura (por ejemplo, Matador) y la prensa nacional (*El Espectador* y *El Tiempo*) hacen gala de este tema al ironizar cómo se preocupan los entes gubernamentales (más por razones de intereses ideológicos supranacionales) en la frontera nortesantandereana, mientras se descuidan los problemas de las migraciones y desplazados de las poblaciones chocoanas o del Cauca, según sea el caso.

En concreto, se trata de pensar en las “otras migraciones”, aquellas que no cuentan en las cifras oficiales y son sometidas a la subcultura del silencio para legitimar políticas de Estado o de sectores económicos nacionales o transnacionales, o bien de sectores vinculados con el narcoparamilitarismo o los disidentes de los grupos armados pacificados o los viejos y nuevos sectores de la guerrilla. Para tratar el tema de la Pedagogía de las Migraciones, tenemos que echar mano de los andamios geomentales²³⁰, incluso de aquellos que lindan con patología social, porque es un tema que debe ser revisado también en el subterráneo de los no-lugares²³¹ de lo social. Al respecto, recomendamos nuestro trabajo “Nuevas ciudadanía en la frontera tachireense”²³².

230 José Pascual Mora-García, “La Tachiranidad: región geomental fronteriza venezolana”, en Juan Manuel Sandoval y Raquel Flores, *Integración latinoamericana, fronteras y migración: los casos de México y Venezuela*. México: Plaza & Valdes, ISBN: 970-722-402-9, p. 121-163, 2005 (Consultado en noviembre de 2019).

231 Marc Augé, *Los ‘no-lugares’*. *Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1993.

232 José Pascual Mora García, “Nuevas ciudadanía en la frontera tachireense”, en AAVV. *Reflexiones sobre ciudadanía: notas sobre política, cultura, ciudadanía e integración latinoamericana y caribeña*. Caracas: Ediciones del Centro de Estudios Rómulo Gallegos, 89-110, 2008.

Como hemos dicho antes, el tema de la Pedagogía de las Migraciones está vinculado al denominado “giro afectivo”²³³ de la historia de la educación y, en especial, de la pedagogía²³⁴. Epistemológicamente se busca un deslinde de la visión tradicional de la intelectualización de la Pedagogía, para poder retomar la Pedagogía Social, la Pedagogía de los Afectos y las Emociones. Con Antonio Escolano²³⁵, podemos decir que en los últimos años la historiografía de la educación y la pedagogía está más cerca de la antropología y la investigación etnográfica que de los metadiscursos universales, racionalistas e ideológicos.

Contextualmente, aunque hacemos algunas referencias sobre América Latina, nuestro interés es destacar especialmente una Pedagogía de las Migraciones en el caso colombiano. Historiográficamente, la historia de las migraciones²³⁶ se ha caracterizado por ser una narración de la movilidad de masas del mundo euroatlántico en los siglos XIX y XX. Entre mediados del siglo XX y XXI, la relación se fue invirtiendo y la variante ha sido el fenómeno de los flujos migratorios en la relación Sur-Norte. Así mismo, últimamente, en el eje Sur-Sur la migración se ha caracterizado por “la atroz espectacularidad de las políticas de control desarrolladas en el marco de las migraciones mundiales de orientación Sur-Norte [que] pareciera invisibilizar aquellas que se despliegan en contextos regionales de migración Sur-Sur donde se desenvuelven controles más sutiles y, quizás por ello, menos perceptibles”²³⁷.

En algunos países de América Latina hasta se diseñaron políticas de Estado para favorecer a las llamadas migraciones ordenadas; incluso se publicaron avisos en los periódicos indicando las preferencias de las nacionalidades para la inmigración y hasta se financió la venida de inmigrantes para la mal llamada “mejora de la raza”, “el blanqueamiento de la raza” o la “limpieza de raza”. Por eso el problema de una Pedagogía de las Migraciones requiere de una revisión bioética, pues históricamente se legitimó desde los Estados nación el exterminio de los naturales, “Casi dos siglos después de la ‘emancipación’, el proceso está aún pendiente

233 A. Lara & G. Enciso Domínguez, “El giro afectivo”. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119, 2013. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

234 Nubia C. Agudelo y Norman Estupiñán, “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100, 2009.

235 Antonio Escolano Benito, “Reseña del libro: Stuart Walton. Humanidad: una historia de las emociones”. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 353-364, 2015.

236 Fernando Devoto, *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

237 Eduardo Domenech, “Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de ‘control con rostro humano’”, *Polis* [en línea], 35, 2013, p. 1. <http://journals.openedition.org/polis/9280> (Consultado el 19 de noviembre de 2019).

en América Latina, con uno o dos casos algo más avanzados porque, precisamente, llevaron lejos la 'homogenización' de su población por la vía del exterminio de los 'indios'²³⁸.

El caso venezolano resulta ser el más paradójico, pues pasó de ser el país apetecido por los inmigrantes -la "Arabia Saudita de América Latina"- a ser el más representativo de las migraciones irregulares del siglo XXI en América Latina. No vamos revisar este tema en el presente trabajo por razones de tiempo, pero sí queremos recordar que fue de los países del siglo pasado que favoreció las inmigraciones, incluso desde la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958):

en el transcurso de esta gestión gubernamental, se profundiza la atracción de inmigrantes europeos hacia la nación, a través de la política estatal de "puertas abiertas" y la promulgación la Ley de Naturalización (1955), que permitió la entrada de miles de extranjeros al país, motivado por dos razones fundamentales: una, el elevado crecimiento de la economía nacional determinado por los altos ingresos petroleros; dos, por la escasez de oportunidades en sus patrias de origen. Desde el Estado, se impulsó la llegada de italianos, españoles, portugueses, entre otros, con la visión de incorporarlos en el proceso de modernización e industrialización de Venezuela, respondiendo al proyecto de Nación, de orden y progreso, asociado a los conocimientos técnicos, estabilidad y desarrollo cultural que aportaban los inmigrantes europeos²³⁹.

Claro que las migraciones no solo son necesarias, sino deseables, pero aclaramos que lo que está en tela de juicio es la pretendida homogeneización e imposición de un grupo étnico dominante, por eso reivindicamos la migraciones europeas que han favorecido el desarrollo de las ciencias y las humanidades como fue el caso del exilio republicano español, que favoreció en Colombia la creación de universidades, especialidades y carreras universitarias²⁴⁰.

238 Aníbal Quijano, *Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas*. Buenos Aires: Clacso, 2014, p. 620. (Consultado el 17 de diciembre de 2019).

239 Froilán José Ramos Rodríguez, "La inmigración en la administración de Pérez Jiménez (1952-1958)", *Heurística*, 13(94), ene.-dic., 2010.

240 José Ángel Hernández García, "La influencia pedagógica del exilio republicano español: la edad de oro de la enseñanza en Colombia", *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericano*, 54 México, 2012.

No obstante, ponemos en tela de juicio las inmigraciones que son traídas por políticas de Estado para exterminar las culturas nacionales ancestrales. En el caso de Chile, en la región de la Araucanía mapuche, el tema requiere una segunda lectura, pues fue atípico respecto de todo el continente. La lucha no fue contra el imperio, sino contra el Estado nación, por eso las políticas de Estado se diseñaron para domesticar al indio mapuche, a los “rotos”, como los llaman despectivamente, mediante una aculturación total y destrucción de sus raíces ancestrales. Con ese fin, se diseñó la inmigración de maestros alemanes para la formación de profesores en territorio indígena mapuche, “el saber de la nueva cultura germana, chilena y occidental comienza a desplazar los saberes mapuche (...), la comprensión del legado cultural ancestral indígena comienza a ser eclipsado por los saberes hegemónicos de la escuela chilena con influencia germana”²⁴¹.

En Colombia el reconocimiento constitucional de las comunidades indígenas no fue sino hasta la Constitución de 1991. Lo cierto es que todavía siguen siendo migrantes en su propia tierra; al ser enajenados de sus derechos originarios, al sufrir el extrañamiento de propia tierra y cultura, hoy los nuevos conquistadores están revestidos de “extractivistas.” El *fracking* es el nuevo invasor de sus tierras ancestrales y, asimismo, son víctimas del glifosato. Pero, por encima de todo, uno de los principales males es el sometimiento por la cooptación política²⁴².

El Estado megaactor, ejercido por el presidencialismo y centralismo controlador, busca restringir la autonomía y el poder como comunidades subnacionales²⁴³. Una didáctica social podría ayudar a recuperar su cultura de resistencia, no para que sean asimilados o adaptados, sino para proteger sus modos de vida tipificados por la modernidad alternativa.

En Colombia son aproximadamente 700000 indígenas²⁴⁴, divididos en 81 grupos étnicos, de los cuales un número importante habla el castellano, pero también su propia lengua materna (64 lenguas). Ellos representan el 2 %

241 Juan Mansilla Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”, *Rhela*, 20(31), 189-209, 2018.

242 Maria-Therese Gutafsson, “Inclusión o cooptación de comunidades indígenas en la política local. Reflexiones desde los Andes peruanos”, *Revista Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM 16, 2008.

243 Esteban Valenzuela Van Treek & Yévenes Arévalo, “Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presicrática y sus formas”, *Polis*, 40, 2015. <http://journals.openedition.org/polis/10834> (Consultado el 25 de noviembre de 2019).

244 Roberto Pineda Camacho, “La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia”, *Alteridades*, 7(14), 107-129, 1997.

de la población colombiana (estimada en 37 millones) y están distribuidos en 27 de los 32 departamentos de la República. Según Wirpsa, Rothschild y Garzón²⁴⁵, la llamada Colombia indígena es un colectivo social que constituye el 2 % de la población colombiana:

muchos grupos indígenas están en eminente peligro de extinción y el peligro más grande proviene de los soldados del Gobierno y de los paramilitares respaldados por el Ejército, quienes los amenazan, los intimidan y los acusan de complicidad con los insurgentes, desplazándolos de sus tierras. *Los pueblos indígenas son particularmente vulnerables ante los efectos del desplazamiento, puesto que su cultura es especialmente dependiente de la tierra...*

El Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para los Refugiados, al citar al relator especial de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas, advirtió sobre la violencia, la fumigación aérea de las plantaciones de coca y el desplazamiento forzado como los peligros de extinción de las comunidades indígenas²⁴⁶. Aun cuando consideramos que el año 2019 ha sido especialmente dramático, antes que resaltar una cifra, queremos hacer notar que se requiere un repedagogización social a través de una pedagogía de las migraciones indígenas para sensibilizar los sectores gubernamentales en aras de la paz.

Lo cierto es que el feminicidio se hizo sentir en muchos líderes, como en aquel caso del día 1.º de mayo de 2019, contra la líder de la comunidad indígena embera chamí, Remelia Aizama Aizama, en San José del Palmar-Chocó, defensora de la vida y el territorio. Recientemente, se reportó el asesinato de trece líderes de la comunidad nasa, en los municipios de Toribío, Corinto y Suárez, del Norte del Cauca. Para Osorio²⁴⁷, “los indígenas están siendo atacados porque los controles territoriales que hace la guardia en los resguardos han incomodado y generado malestar en las disidencias”.

En razón a lo anterior, el tema de la pedagogía de las migraciones indígenas se hace inminente no solo para que el Estado les garantice sus

245 Leslie Wirpsa, David Rothschild y Catalina Garzón, “El poder del bastón, la resistencia indígena y la construcción de la paz en Colombia”, en Bouvier, Virginia M. (ed.), *Colombia La construcción de la paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2014, p. 294.

246 Leslie Wirpsa, David Rothschild y Catalina Garzón, “El poder del bastón, la resistencia indígena y la construcción de la paz en Colombia”, p. 295.

247 Marcela, Osorio Granados, “La inversión social también hace parte de la respuesta al Cauca: Oscar Campo”, en *El Espectador*, 5 de nov. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/la-inversion-social-tambien-hace-parte-de-la-respuesta-al-cauca-oscar-campo-articulo-889620> (Consultado el 5 de noviembre de 2019).

derechos a la modernidad alternativa, sino para que los proteja de la subcultura de la muerte que acecha a las poblaciones indígenas. En este sentido, develamos algunas de las razones que se esconden detrás de la matanza de líderes indígenas o los “guardias indígenas”, tema que tiene muchos matices, entre los cuales quisiéramos destacar un punto en común: la cooptación ejercida por cuatro instrumentos:

- a) Estructurales: la complicidad del sistema político caracterizada por la transgresión moral de las élites económicas y políticas²⁴⁸, en algunos casos, penetradas por el narcotráfico.
- b) Formales: el tutelaje de los líderes indígenas con fondos discrecionales para negociar, bonos “blandos” de término de conflicto, que no resuelven, sino que vician la honestidad ancestral.
- c) Informales: la repartición de la llamada “mermelada” como forma de silenciar conciencias, o la promesa de la entrega de tierras.
- d) Sutiles: promesas revestidas de falsos reconocimientos y discursos retóricos caracterizados por el solipsismo gubernamental.

Estas han sido algunas de las restricciones que han impedido un verdadero diálogo entre el Estado y las comunidades indígenas. El Grupo Hisula-ILAC de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ha adelantado un trabajo con Diego Naranjo²⁴⁹ sobre el Resguardo Unido U’wa:

Como resultado del proceso de formación, se adelantaron cuatro proyectos: uno audiovisual, que da cuenta de las historias de vida, el proceso de escolarización del territorio U’wa; un programa de radio, como mecanismo para empoderar y visibilizar la labor que adelantan los etnoeducadores en sus contextos; la formulación de un programa para la formación de etnoeducadores, que garantice el relevo generacional, y por último, un proyecto encaminado al diseño de material didáctico y pedagógico pertinente y coherente con las características del territorio.

Este es un esfuerzo que conecta la multiplicidad de identidades como una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo,

248 Edgar Revéz, *Cooptación o democracia. La transgresión moral de las élites y el sometimiento de los estados*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas, 2015.

249 Diego Naranjo, “Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad Resguardo Unido U’wa, agosto de 2017”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 337-343, 2017, p. 341.

pluricromaticidad, enriquece la diversidad de estilos, de pensamientos, de estilos relacionales, pero, sobre todo, el reconocimiento de las culturas de resistencia, aquellas que se han negado a ser eliminadas por las lógicas hegemónicas.

De esta forma, apostamos a una Pedagogía de las Migraciones que entienda las características particulares de cada individuo sin discriminación étnica, en virtud de que la persona humana es producto de la interacción permanente entre los diversos elementos orgánicos, étnicos, religiosos y factores sociales.

La pedagogía de las migraciones en el marco del posacuerdo

En Colombia, el tema de la migración debe hacer parte de Agenda de la Paz, porque una sociedad inclusiva debe cooperar para la inserción de los retornados y reinsertados de la violencia directa, pero también de los grupos vulnerables, por razones étnicas, religiosas o sexuales, desplazados o migrantes. Uno de los procesos que requiere de una repedagogización para la paz es el tema de las migraciones internas, que, en las fronteras de las regiones indígenas, va más allá del problema de la soberanía nacional.

En ese sentido, se requiere desmontar sistemáticamente los engramas mentales que erradiquen la mentalidad de la violencia²⁵⁰, lo que conlleva una revisión de la violencia directa, la cual debe analizarse no solo desde el tiempo coyuntural, sino desde el tiempo estructural. Desde la década del cincuenta del siglo XIX, con el advenimiento de los dos grupos políticos hegemónicos, los liberales y conservadores, se inició una polarización que tuvo sus consecuencias en la denominada etapa del Radicalismo liberal y en la Regeneración conservadora. Esas vertientes fueron sembrando en el inconsciente colectivo la intransigencia y la poca tolerancia política que se requiere para la democracia, pues el disenso es vital para la maduración de la paz democrática. Hay que desmontar las medias verdades que sostienen que “El conflicto armado comenzó en 1964 con la fundación de la guerrilla denominada Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (FARC)”²⁵¹, cuando en verdad la historia del conflicto armado, aunque por razones políticas y actores diversos, es anterior a este grupo.

En la primera mitad del siglo XX, los sectores polarizados sembraron en los andamios mentales que la divergencia política se saldaba con la muerte.

250 Berndt Marquardt, *Ius contra bellum*. Bogotá: Ibáñez, 2017.

251 Berndt Marquardt, *Ius contra bellum*, p. 471.

Es el caso de monseñor Builes Gómez (1888-1971), cuyas conductas, aunque está en proceso de canonización, nos hacen pensar que sus actuaciones desde el púlpito no fueron del todo santas: “al parecer hay muchas anécdotas por el estilo relacionadas con quien afirmaba desde su púlpito y en sus pastorales que matar liberales no era pecaminoso (véase también: *Los pecados de la Iglesia en Colombia*). Apegado a una –manipulada por él– filosofía tomista –mezclada con su particular interpretación bíblica–, aseguró que el liberalismo era “esencialmente malo” y que, en consecuencia, lo malo había que combatirlo hasta eliminarlo. Recriminaba a sus colegas que “los obispos que no defenestran desde el púlpito la apostasía roja no son más que unos perros echados” y que “un campesino colombiano debe ser un soldado de Dios encargado de combatir el ateísmo liberal”²⁵².

También hubo ideólogos que incentivaron la visión maniquea que desencadenó violencia, como Silvio Villegas, cuyo grupo fue bautizado por Augusto Ramírez Moreno como Los Leopardos. En el proceso de las elecciones a la presidencia de la República, en la época en que el candidato era el conservador Laureano Gómez, Gilberto Alzate Avendaño titulaba en el *Diario Eco Nacional*, de inclinación conservadora, que “Lo importante no es la paz, sino la victoria”²⁵³, lo cual evidencia que se maceró en la mentalidad colectiva el imaginario de la cultura de la violencia y no el imaginario de la paz.

La Pedagogía de las Migraciones y la internacionalización del currículum

El eje que alimenta nuestra investigación en este punto está vinculado como coinvestigador del Proyecto de Investigación liderado por la doctora Diana Soto Arango: *La internacionalización y el bilingüismo. Condición transversal de calidad en el doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia*. Algunas de las ideas que exponemos en este segmento forman parte de nuestra participación en el Foro Internacionalización del Currículum (2018), en el marco de los 83 años de la Facultad de Educación de la UPTC, Tunja. Este tema es fundamental para comprender la importancia de las migraciones académicas como factor de cambio y retroalimentación académica y cultural.

252 Alejandro García Gómez, “Matar liberales no es pecado”, *El Mundo*, 2 junio de 2018. <https://www.elmundo.com/noticia/-Matar-liberales-no-es-pecado-/371759> (Consultado en octubre de 2019).

253 Armando Suescún, *Derecho y sociedad en la Historia de Colombia*, tomo IV. Bogotá: UPTC, 2014, p. 225.

En el mundo cada vez se busca superar la visión endogámica de la ciencia y la educación, de hecho, las revistas se ven obligadas a la participación con pares nacionales e internacionales para ser reconocidas ante Colciencias o para ser validadas por los índices internacionales. Por esta causa, el tema de la internacionalización ha sido uno de los pivotes propuestos por la doctora Diana Soto Arango:

es relevante establecer, las *prácticas* de internacionalización de la universidad. Establecer si dentro de las políticas institucionales se ha propiciado la internacionalización del *campus universitario* con la presencia de estudiantes y profesores extranjeros haciendo atractiva la institución como punto de estancia investigativa y académica de estos extranjeros; asimismo, si se ha impactado dentro de la institución con la experiencia de los docentes y estudiantes que han traído nuevos estilos de vida académica universitaria. Cuarto, teniendo en cuenta que en el siglo XXI la universidad se localiza en un nuevo paradigma de contextos multiculturales que los proponen como ejes centrales la Unesco (2009), OCDE (dic. 2013) y los lineamientos del CNA (2009-2014) y políticas públicas como el Acuerdo por lo superior 2034 y las ya propuestas desde el informe de la Misión de sabios del 21 de julio de 1994, se hace necesario que el programa doctoral en educación para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la red de Rudecolombia establezca la *carta de navegación* con una ruta académica del programa que señale caminos dentro del currículo internacionalizado, diseñado desde lo local pero con ámbito internacional y a su vez que se internacionalice el currículo en la vida universitaria (...) En definitiva la relevancia del trabajo se centra en establecer desde la autoevaluación este factor de calidad en un contexto histórico-legal y de prospectiva, caracterizando la internacionalización y el bilingüismo como eje transversal del currículo flexible, del Doctorado Ciencias de la Educación, en los nuevos escenarios socioacadémico-culturales, para diseñar la carta de navegación del programa que nos lleve a presentar impacto en las realidades socioeducativas de Colombia y en el contexto internacional para hacerla visible no solo en el Colombia sino en Latinoamérica y en el mundo por el liderazgo en las investigaciones educativas²⁵⁴.

Pero, hay que recordar que el tema de la internacionalización del currículum en la UPTC es desarrollado por el Doctorado en Ciencias de la Educación, en el marco de la Red Rudecolombia desde 1998. La internacionalización

254 Diana Soto Arango, *Proyecto de Investigación: La internacionalización y el bilingüismo. Condición transversal de calidad en el doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia*. Tunja: UPTC, 2015, p. 5.

no es un lujo de uso exclusivo de los países industrializados, de las IES de élite o de los estudiantes ricos. Tampoco es una simple opción a considerar entre los posibles caminos que algunos sistemas o algunas IES podrían recorrer. En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales²⁵⁵.

La imperiosa necesidad de la movilidad de profesores y de estudiantes es un desiderátum, aspecto que, por cierto, el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red Rudecolombia ha mantenido, durante más de 20 años de existencia del programa (1998-2019), con logros significativos de productividad y calidad. El balance que hace la doctora Diana Soto Arango a octubre 2019, supera los 350 doctores egresados de la red, de los cuales, más de 80 pertenecen al CADE UPTC.

La acreditación de Colombia en la OCDE (2018) apela a la necesidad de la internacionalización del conocimiento; hoy por hoy, el problema de la producción de conocimiento es también global, pero sigue pendiente el reto recordado por el pensamiento decolonial: ¿cómo insertarse en los estándares globalizados sin perder las culturas regionales?

En América Latina, esta premisa es fundamental, sobre todo cuando, por un lado, la anglobalización le apuesta a la homogeneización de su modelo mundial y, por otro lado, nos asiste el reto de la reivindicación de las culturas nacionales ancestrales. Es claro que desde el mundo competitivo en lo académico el reto sea la internacionalización pero así mismo cómo cultivar en la movilidad estudiantil la defensa de los valores ancestrales. Los porcentajes de internacionalización nos invitan a la movilidad estudiantil y académica, incluso son muy bajos en nuestros contextos no obstante el esfuerzo realizado, si los comparamos con otros países. En palabras de Salmi, en

publicación reciente de la OCDE indica que la generación estudiantil de hoy es la más móvil en la historia de la educación superior. El número de jóvenes que estudian en países diferentes al de su origen se ha duplicado en la última década, llegando a casi 4 millones

255 Jamil Salmi, "El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia", en Nupia, C. M., *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), 2014, p. 18.

y representando el 4 % de los nuevos estudiantes. China, Corea del Sur e India envían el contingente más grande de estudiantes extranjeros. En contraste, la región de América Latina parece no seguir este patrón, mostrando un rezago en términos de: movilidad estudiantil y académica, alianzas con universidades extranjeras, dominio de idiomas extranjeros y currículos de carácter global²⁵⁶.

Entre las recomendaciones para favorecer la internacionalización, destaca la flexibilización de los procesos de convalidación de títulos entre universidades colombianas y extranjeras, ya que hoy continúa la queja acerca de que un colombiano con títulos de cuarto o quinto nivel tiene que esperar hasta un año o más para lograr convalidar.

La recomendación va exactamente en el sentido de estimular la formación internacional e intercambio del capital intelectual, lo que

comprende también la simplificación de los procesos de convalidación y equivalencia de títulos y créditos entre universidades colombianas y extranjeras. De igual manera, conviene garantizar la integración de las dimensiones de internacionalización en la enseñanza y la investigación y, por ende, en los procesos de aseguramiento de la calidad de las (IES). El segundo elemento de responsabilidad de las instancias nacionales hace referencia al apoyo financiero. Los países que promueven significativamente la internacionalización de su sistema de educación superior dedican recursos al financiamiento de becas para estudios en el extranjero, becas de movilidad para estudiantes y académicos, y a la promoción del aprendizaje de idiomas extranjeros. Aunque el Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos para ofrecer becas de movilidad a las universidades colombianas, Colombia aún no ha lanzado un programa fuerte de becas para la formación de capital humano de alto nivel en el extranjero, como lo ha hecho Brasil con su iniciativa de Ciencias sin Fronteras, o Ecuador con el programa de Universidades de Excelencia, o Chile con Becas Chile²⁵⁷.

Políticas como el reciente programa de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario definido en el artículo 45 de la Ley 1942 de 2018 apoyan la formación de investigadores, docentes y maestros a nivel de doctorado, si bien, en universidades colombianas, es de resaltar que financiarán las

256 Jamil Salmi, "El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia", p. 19.

257 Jamil Salmi, "El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia", p. 22.

pasantías internacionales, para la transferencia de conocimiento científico de alto impacto²⁵⁸.

Finalmente queremos proponer algunas ideas para el diseño de un “Plan de Estudios Humanitario”, y nos inspiramos en el diseño que adelantamos en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. De entrada, queremos hacer una aclaratoria: nos deslindamos de la comprensión neoliberal de la construcción curricular y generación del conocimiento, es decir, aquella que busca una adecuación mecánica entre el diseño instruccional y el diseño curricular, y de este con la evaluación, al ajustar la formación a los criterios del modelo de competencias (como si la formación solo fuera para medir o controlar).

En esa medida, nos apartamos del modelo positivista del currículum cerrado y le apostamos al currículum ecológico. Nos parece muy significativo que en la presentación de la consistencia del Plan de Estudios se desarrolle una visión que contraste el modelo que presentamos como divergente del modelo de competencias. Entre otras razones, porque se trata de dar una nueva mirada desde la óptica de la transmodernidad a la formación de las pedagogías, la paz, y las poblaciones vulnerables y resilientes en Colombia.

Todavía hay espíritus que invocan la mirada superada de las competencias y es conveniente deslindarlo. La crítica a la instrumentalización del pensamiento por el modelo de competencia ha sido una constante de la comunidad científica internacional en los últimos años:

Antes la educación y formación universitaria se orientaban al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, prescindiendo de los posibles campos y de las posibles formas de sus usos, empleos o aplicaciones; hoy la educación y formación universitarias se orientan a desarrollar aquellos conocimientos para ser aplicados a determinadas competencias. (...) Los ideólogos de las competencias han tratado de incorporar estas a la educación universitaria, sin una previa reflexión crítica sobre lo que significan las competencias, cuál es su origen y de dónde proceden, cuál es su contexto ideológico y, sobre todo, las incompatibilidades y contradicciones entre el modelo de saberes y destrezas propios de las competencias y el conocimiento científico, teórico y crítico; el que hace pensar y desarrolla el pensamiento, que siempre había

258 Programa de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario, definido en el artículo 45 de la Ley 1942 de 2018. http://www.uptc.edu.co/vicerectoria_academica/programas/pos_nivel/doc_bicentenario/index.html (Consultado el 10 de octubre de 2019).

sido propio de la educación secundaria y universitaria. Para compensar esta falta de tratamiento crítico de las competencias y su adaptación a los sistemas académico científicos de la Universidad, los ideólogos de las competencias han procedido de manera inversa: adaptar los procesos y procedimientos epistemológicos propios de la docencia universitaria al esquema de las competencias. Varias son las consecuencias que resultan de tales prácticas, y que pueden observarse en muchos de los estudios y artículos que se han escrito y siguen escribiéndose sobre el tema²⁵⁹.

A manera de conclusión

En síntesis, podemos decir que la propuesta de Hacia una Pedagogía de las Migraciones que delineamos nos lleva a revisar no solo los nuevos enfoques derivados de la disciplina, sino también los de la interdisciplina, complejizando el debate para debatir epistemológicamente el tema de las migraciones en el tercer milenio, más allá de los enfoques del nacionalismo metodológico, para anclar sus verdaderas implicaciones geopolíticas, geomentales, bioéticas e ideológicas.

Por eso el tema objeto de estudio, la Pedagogía de las Migraciones, no solo es un problema de movilidad de desplazados o de la movilidad de refugiados por razones humanitarias, sino que implica la revisión de la condición de migrantes de todas las comunidades vulnerables que sufren el extrañamiento de su propio grupo originario, ya sea de su propia cultura, religión, sexualidad, géneros, grupos étnicos, entre otros. Hoy, cada vez más, se busca el reconocimiento de la modernidad alternativa en cada uno de ellos²⁶⁰.

Este es un problema que no debe ser reducido a la interpretación del paradigma matemático para sumar o restar la movilidad humana supranacional o intranacional, sino que debe ser elevado a la comprensión de las migraciones de las poblaciones vulnerables. Lo anterior conlleva no solo el planteamiento del problema de los migrantes puertas adentro de las naciones, sino de las poblaciones vulnerables y resilientes.

259 Angélica Sánchez-Parga, "Crítica de la educación por competencias", *Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 2011. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, pp. 233-234. file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CriticaDeLaEducacionPorCompetencias-5968512.pdf (Consultada en noviembre 27).

260 John Gledhill, *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2000.

Epistemológicamente la comprensión de la Pedagogía de las Migraciones se conecta con las Epistemologías del Sur,²⁶¹ desde Boaventura de Sousa²⁶², Enrique Dussel²⁶³, Pablo Guadarrama,²⁶⁴ Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Emir Sader, Pablo González Casanova, entre otros. Desde la red Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (1994-2019) retomamos el paradigma emergente de Historia de la Educación en América²⁶⁵, en el que se exponen las miradas contrahegemónicas en la construcción de la historia de la educación crítica desde América Latina.

La incorporación de las pedagogías de la subjetividad faculta el reencuentro con los lineamientos de la Otra razón, la razón de la subjetividad, aquella que el fundador del psicoanálisis señalara como la de mayor potencia en la vida afectiva y social (el mundo del inconsciente). No es, pues, una mirada desde la tradicional visión de la pedagogía como saber pedagógico, sino que nos alineamos en las miradas de la pedagogía social, menos vinculada con el lenguaje de la instrucción, y, por tanto, nos deslindamos de la comprensión de la lógica binaria de la enseñanza-aprendizaje como única construcción de la pedagogía. Así, nos pronunciamos por una visión más preocupada por la comprensión de un mundo diverso y polisémico.

Esta es una forma de representar las miradas múltiples, de recuperar parte del discurso silenciado por el *logos*, la razón y pensamiento eurocéntrico. Nos pronunciamos por una mirada desde América Latina, porque la racionalidad latinoamericana es más hija del *pathos* que del *logos*²⁶⁶, del sentimiento que de la razón. Es una mirada que busca recuperar el pensamiento abierto y superar las miradas únicas del discurso pedagógico tradicional. La propuesta de la Pedagogía de las

261 María Meneses & Karina Bidaseca (coord.), *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Clacs, Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), 2018, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf (Consultado el 20 de noviembre de 2019).

262 Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*. México: Clacso-Siglo Veintiuno, 2009.

263 Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 2009.

264 Pablo Guadarrama y Francisco Gómez, "Antonio Scocozza ante el Eurocentrismo y el Latinoamericanismo", en Colucciello, Mariarosaria et al., *Ensayos americanos*. Bogotá: Penguin Random House y UCC, tomo 2, pp 39-57, 2018.

265 Diana Soto Arango, José Pascual Mora-García, José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-Shela (1994-2015)", *Revista História da Educação*, 21(51), ene./abr., 2017, <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/66357> (Consultado el 17 de mayo de 2019).

266 Leonardo Boff, *Ternura y vigor*. Santander: Sal Terrae, 1982.

Migraciones también debe ser contrahegemónica para que permita la construcción de saberes alternativos y el respeto a las culturas regionales en aras de la paz social.

Desde la línea de investigación de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el Doctorado de la Universidad de Cundinamarca se aporta a la Pedagogía de las Migraciones la mirada transmoderna, para apostarle a la sostenibilidad. La Modernidad ha sido capaz de colonizar casi todos los rincones del mundo, ha entendido o malentendido que su finalidad es expandirse a costa de la existencia de otras culturas, tomando el carácter de una hegemonía que no tolera ser cuestionada y que no entiende que es un proyecto de una cultura particular que como todas pretende ser universal, pero que, como las religiones que han acompañado su historia, se enarbola como verdadera, universal, superior y metahistórica. Por eso, Dussel insiste en la necesidad del diálogo transcultural:

Transmodernidad indica todos los aspectos que se sitúan “más allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversal (...) Un diálogo intercultural deber ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas²⁶⁷.

La transmodernidad pretende retomar el sentido de los interrogantes tras la crisis de la modernidad, teniendo en cuenta los aportes de la posmodernidad como parte del insumo esencial; por eso

Más que el prefijo “post” sería el de “trans”, el más apropiado para caracterizar la nueva situación, dado que connota la forma actual de trascender los límites de la modernidad, nos habla de un mundo en constante transformación, basado, como hemos apuntado, no solo en los fenómenos transnacionales, sino también en el primado de la transmisibilidad de información en tiempo real, atravesado de transculturalidad, en el que la creación remite a una transtextualidad y la innovación artística se piensa como transvanguardia. Así pues, si a la sociedad industrial correspondía la cultura moderna, y a la sociedad postindustrial la cultura

267 Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad globalización y la exclusión*, p. 19.

postmoderna, a una sociedad globalizada le corresponde un tipo de cultura que denomino transmoderna²⁶⁸.

Retomamos del proyecto de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca, su fundamento epistemológico con el concepto de la transmodernidad y el Modelo Educativo Digital Transmoderno, en tanto que no hegemoniza o invade las comunidades, sino que dialoga con ellas para construir socialmente el conocimiento, genera mejoras y transformaciones dentro de ellas mismas e impacta la vida, la convivencia, la libertad y la civilidad. Asume el desafío de la anglobalización pero sin caer en la trampa de la homogenización y, a la par, apuesta a la afirmación de lo propio, la cultura ancestral, la identidad regional, la memoria colectiva transhistórica y los saberes ancestrales y territoriales.

Estamos viviendo realidades que se modifican en tiempo real; en razón a estas nuevas situaciones que nos muestra el mundo de hoy, se hace necesario reconocer la existencia de la interculturalidad, las herencias plurinacionales y pluriétnicas ancestrales, en las cuales se privilegia desde la oralidad, la escritura y la sonoridad hasta lo icónico-oral. La sociedad debe estar atenta a la comprensión de la escuela más que como un sitio de llegada, como un lugar de resignificación para adecuarse a las nuevas demandas de la realidad. Es un imperativo categórico que la escuela recupere su protagonismo, que oriente los esfuerzos a contribuir en los procesos de formación de ciudadanos críticos, reflexivos, deliberantes y creativos.

En nuestro enfoque, hemos delineado que tanto el desplazamiento forzado como la migración hacen parte de la misma problemática social. La historia política colombiana ha testimoniado que el fundamentalismo de los sectores políticos que no aceptan la divergencia como una esencia de la democracia han potenciado la cultura de la violencia; en consecuencia, se requiere una lectura social que llegue por igual a los grupos étnicos, a los campesinos, a los afros, a los minifundistas, a los diversos, a los LGBT+.

No basta con programas de caridad asistencialista, con favores políticos o “mermeladas.” En el Acuerdo Final de Paz, Colombia tiene una hoja de ruta duradera, pero de nada sirve si no se apuesta a la superación de la violencia estructural. El papel del maestro tiene la responsabilidad de ser agente de

268 Rosa María Rodríguez Magda, “Transmodernidad: un nuevo paradigma”, *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), p. 5, [phttps://escholarship.org/content/qt57c8s9gr/qt57c8s9gr.pdf](https://escholarship.org/content/qt57c8s9gr/qt57c8s9gr.pdf) (Consultado el 12 de mayo de 2019).

cambio social, debe ser creador de teoría e ideología, no debe plegarse a los sectores que impulsan la enajenación de la paz. De manera que, una Pedagogía de las Migraciones es un reto no solo para la repedagogización de la educación formal, sino que también debe impactar la sociedad, la mentalidad colectiva y los imaginarios sociales.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, Nubia & Estupiñán, Norman, "La sensibilidad intercultural en Paulo Freire". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100, 2009.
- Augé, Marc, *Los 'no-lugares'. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Baudrillard, Jean, *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Beck, Ulrich, *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004. ISBN 978-84-493-1617-3.
- Boff, Leonardo, *Ternura y vigor*. Santander: Sal Terrae, 1982.
- Castles, Stephen, "Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales", *Migración y Desarrollo*, 7(15), 2010, 49-80, <https://www.redalyc.org/pdf/660/66019856002.pdf> (Consultado el 15 de septiembre de 2018).
- De Sousa Santos, Boaventura, *Una Epistemología del Sur*. México: Clacso-Siglo Veintiuno, 2009.
- Devoto, Fernando, *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- Dirección de Poblaciones, "Raizales, isleños descendientes de europeos y africanos", en Ministerio de la Cultura, República de Colombia, *Afrocolombianos, población con huellas de africanía*, 2010 (Consultado el 9 de septiembre de 2018).
- Domenech, Eduardo, "Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de 'control con rostro humano'", *Polis* [en línea], 35, 2013, p. 2. <http://journals.openedition.org/polis/9280> (Consultado el 19 de noviembre de 2019).
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 2009.
- Escolano Benito, Antonio, "Reseña del libro: Stuart Walton. Humanidad: una historia de las emociones". *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 353-364, 2015.

- Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica, Curso del Collège de France (1978-1979)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Foucault, Michael, *'Il faut défendre la société'*. Cours au Collège de France. 1976.
- García Gómez, Alejandro, "Matar liberales no es pecado", 2 junio de 2018. <https://www.elmundo.com/noticia/-Matar-liberales-no-es-pecado-/371759> (Consultado en octubre 2019).
- Gledhill, John, *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2000.
- Guadarrama, Pablo y Gómez, Francisco, "Antonio Scocozza ante el Eurocentrismo y el Latinoamericanismo", Colucciello, Mariarosaria et al., *Ensayos americanos*, tomo 2. Bogotá: Penguin Random House y UCC, pp 39-57, 2018.
- Gutafsson, Maria-Therese "Inclusión o cooptación de comunidades indígenas en la política local. Reflexiones desde los Andes peruanos", *Revista Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 16, 2008.
- Hernández, Ana Gabriela "Violencia Urbana, el cerco de las ciudades latinoamericanas", en *Periódico de la Universidad Nacional de Colombia*, 223. En encarte del Diario El Tiempo (01/12/2019) <https://t.co/QLonT32M2O> (Consultado el 1.º de diciembre de 2019).
- Hernández García, José Ángel "La influencia pedagógica del exilio republicano español: la edad de oro de la enseñanza en Colombia", *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 54. México, 2012.
- Lara, A. & Enciso Domínguez, G. "El giro afectivo". *Athenea Digital*, 13(3), 101-119, 2013. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Mansilla Sepúlveda, Juan "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920", *Rhela*, 20(31), 189-209, 2018.
- Marquardt, Berndt, *Ius contra bellum*. Bogotá: Ibáñez, 2017.
- Meneses, María y Bidaseca, Karina (coord.), *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Clacso; Coímbra: Centro de Estudios Sociales (CES), http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf (Consultado el 20 de noviembre de 2019).
- Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones, *Palenqueros, descendientes de la insurgencia anticolonial*. Ministerio de Cultura, Bogotá, 2010. <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=21356>. (Recuperado 10/09/2018)

- Mora García, José Pascual "Nuevas ciudadanías en la frontera tachirense", en AAVV. *Reflexiones sobre ciudadanía: notas sobre política, cultura, ciudadanía e integración latinoamericana y caribeña*. Caracas: Ediciones del Centro de Estudios Rómulo Gallegos, 89-110, 2008.
- Mora-García, José Pascual "La Tachiranidad: región geomental fronteriza venezolana", en Juan Manuel Sandoval y Raquel Flores, *Integración latinoamericana, fronteras y migración: los casos de México y Venezuela*. México: Plaza & Valdes, ISBN: 970-722-402-9, p. 121-163, 2005 (consultado en noviembre de 2019).
- Mora-García, José Pascual "Los sin patria: ¿una nueva organización mental de la nacionalidad?", *Aldea/Mundo*, 1(2), 14-15, San Cristóbal, 1997.
- Naranjo, Diego, "Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad Resguardo Unido U'wa, agosto de 2017", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 337-343, 2017.
- Ocampo López, Javier, *El antiguo Corregimiento de Tunja y la fundación de San Cristóbal*. San Cristóbal: Fondo Editorial Simón Rodríguez, 2011.
- Ohmae, Kenichi, *El poder de la Triada*. México: Mcgraw Hill, 1990.
- Osorio Granados, Marcela "La inversión social también hace parte de la respuesta al Cauca: Óscar Campo", en *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/la-inversion-social-tambien-hace-parte-de-la-respuesta-al-cauca-oscar-campo-articulo-889620> (Consultado el 5 de noviembre de 2019).
- Pineda Camacho, Roberto "La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia", *Alteridades*, 7(14), 107-129, 1997.
- Programa de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario, definido en el artículo 45 de la Ley 1942 de 2018. http://www.uptc.edu.co/vicerectoria_academica/programas/pos_nivel/doc_bicentenario/index.html (Consultado 10/10/2019).
- Quijano, Aníbal, *Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas*. Buenos Aires: Clacso, 2014.
- Ramos Rodríguez, Froilán, "La Inmigración en la Administración de Pérez Jiménez (1952-1958)", *Heurística*, 13(94), ene.-dic. 2010.
- Revéz, Edgar, *Cooptación o democracia. La transgresión moral de las élites y el sometimiento de los estados*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas, 2015.

- Rodríguez Magda, Rosa María, "Transmodernidad: un nuevo paradigma", *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 5, <https://escholarship.org/content/qt57c8s9gr/qt57c8s9gr.pdf> (Consultado el 12 de mayo de 2019).
- Sánchez-Parga, Angélica, "Crítica de la educación por competencias", *Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 2011. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, pp. 233-234. <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CriticaDeLaEducacionPorCompetencias-5968512.pdf> (Consultada en noviembre 27).
- Salmi, Jamil, "El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia", en Nupia, C. M., *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), 2014.
- Santos Rego, Miguel Anxo & Lorenzo Moledo, María del Mar. (eds.), *Estudios de Pedagogía intercultural*. Barcelona, Octaedro, 2012.
- Sen, Amarthia. (2000): *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires: Editorial Planeta
- Soto Arango, Diana; Mora-García, José Pascual; Lima Jardilino, José, "La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-Shela (1994-2015)", *Revista História da Educação*, 21(51), ene./abr., 2017, <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/66357> (Recuperado 17/05/2019).
- Soto Arango, Diana, *Proyecto de Investigación: La internacionalización y el bilingüismo. Condición transversal de calidad en el doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia*. Tunja: UPTC, 2015.
- Suescún, Armando, *Derecho y sociedad en la Historia de Colombia*, tomo IV. Bogotá: UPTC, 2014.
- Wirpsa, Leslie; Rothschild, David y Garzón, Catalina, "El poder del bastón, la resistencia indígena y la construcción de la paz en Colombia", en Bouvier, Virginia M. (ed.), *Colombia, la construcción de la paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2014.
- Valenzuela Van Treek, Esteban & Yévenes Arévalo, "Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presicrática y sus formas", *Polis*, 40, 2015. <http://journals.openedition.org/polis/10834> (Consultado el 25 noviembre 2019).

HISTORIAS DOCENTES



APORTES DE MAESTROS MIGRANTES COLOMBIANOS AL PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: CENTRO AMÉRICA Y MÉXICO

*Jorge Enrique Duarte Acero*²⁶⁹

Introducción

Para poder entender el aporte de los maestros migrantes colombianos en la construcción del proyecto educativo universitario, en Centro América y México, nos ubicamos en el contexto sociopolítico colombiano. Las personas seleccionadas para el estudio ejercieron cargos públicos de alta dirección: presidente de la República, ministro de Instrucción Pública, presidente de Estado Soberano y maestro de escuela primaria y maestro universitario. En su momento, a ellos les correspondió, para salvar sus vidas, el exilio, el destierro, alejarse de la patria colombiana, para, de esta manera, evitar la pena de muerte o pena capital, aun cuando la Constitución Política de Colombia de 1886, vigente, lo prohibía.

El objetivo de esta investigación es establecer el aporte de cada uno de los maestros migrantes colombianos en la construcción del proyecto educativo universitario de Centro América y México de finales del siglo XIX y comienzos del XX. La metodología utilizada consistió en la revisión y recopilación de datos provenientes de diversos textos escritos por los maestros migrantes colombianos, considerados como clásicos; asimismo, obtuvimos apoyo de fuentes primarias y del *Diario Oficial* de los años

²⁶⁹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Hisula. jorge.duarte@uptc.edu.co

de estudio, accedidos en el Archivo General de la Nación Jorge Palacios Preciado de Bogotá.

Este tema ha sido muy poco analizado por la historiografía contemporánea universitaria, por lo cual, el estudio pretende ser un aporte a la historia de la Universidad en Centro América y México.

Al abordar el tema de maestros migrantes colombianos en la construcción del proyecto educativo, se analizaron referencias de historiadores de la Universidad de San Carlos de Guatemala como de Argueta²⁷⁰ en su obra *La historia de la educación en Guatemala* de Carlos González Orellana, su significado y desafíos, de Carrillo la obra *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala 1831-1969*, y de Rodríguez la obra *La universidad latinoamericana como recuperación y futuro*. En los estudios realizados por los historiadores guatemaltecos López y Cortés Sic²⁷¹, los análisis han correspondido a la historia de la educación, la evolución histórica de la educación secundaria y las Escuelas Normales en Guatemala.

En el caso colombiano, los principales estudios responden a los periodos políticos del Liberalismo Radical de Rionegro (A) y a la Constitución Política de 1863 del presidente general Tomás Cipriano de Mosquera, quien privilegió la educación laica y aplicó la pena capital por delitos de los obispos y los dirigentes políticos, razón por la cual, nuestros maestros migrantes colombianos optaron por salir del país o viajar a otros países, de preferencia, Centro América y México.

Respecto al tema, lo ordenado en la Ley 37 de 1877 (12 de mayo) establecía:

(...) estrañase del territorio y prohíbese a perpetuidad a los señores Obispos el derecho de ejercer funciones de Prelado u ordinario eclesiástico en el territorio de los Estados Unidos de Colombia (art. 1.º). Estrañase del territorio de la República a los individuos mencionados por el término de diez años (art. 2.º).

La Ley 37 de 1877 “sentenció el destierro de los dirigentes de la Iglesia Católica, al igual que la Carta Magna de Rionegro”, derogada por la

²⁷⁰ Bienvenido Argueta Hernández, “La historia de la educación en Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 25, 2015.

²⁷¹ Oscar Hugo López Rivas y José Enrique Cortés Sic, “Las escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016.

Constitución Política de la República de Colombia, del presidente Rafael Núñez (1886-1890), llamada "Regeneración Fundamental", que señaló como delitos "la traición a la Patria". A su vez, establece:

Sólo impondrá el legislador la pena capital para castigar, en los casos que se definan como más graves, los siguientes delitos, jurídicamente comprobados, a saber: traición a la Patria en guerra extranjera, parricidio, asesinato, incendio, asalto en cuadrilla de malhechores, piratería, y ciertos delitos militares definidos por las leyes del Ejército. En ningún tiempo podrá aplicarse la pena capital fuera de los casos en este artículo previstos (art. 29). No habrá pena de muerte por delitos políticos. La Ley los definirá (art. 30).

Las dos constituciones políticas, la de Rionegro (1863), del liberalismo radical bajo el presidente general Tomás Cipriano de Mosquera, y la del presidente Rafael Núñez de 1886, Regeneración fundamental, señalaron "la pena Capital o la llamada pena de muerte" por delitos que no fueran políticos.

Una de las personas que primero expresó su concepto sobre migraciones fue el presidente Rafael Núñez (1887), quien consideraba que el éxodo había comenzado por Irlanda y había generado en los Estados Unidos más de 5 millones de inmigrantes adultos, seguido en menor escala por otros países, especialmente Alemania. Sin embargo, en el resto de América, Colombia es uno de los países menos favorecidos, situación que fue expresada en el periódico *El Porvenir* de la siguiente manera:

Creemos en un gran éxodo del exceso de población que no tiene ya cómo alimentarse en el Viejo Mundo. La población de América, según respetable autoridad, se halla, respecto de su superficie, en la proporción de dos habitantes por cada kilómetro cuadrado; mientras que, en espacio igual, Europa tiene ochenta y tres habitantes. La plétora es, pues, allá grande. El éxodo comenzó por Irlanda, que ha dado a los Estados Unidos más de 5 millones de inmigrantes adultos; han seguido a Irlanda en menor escala otros países, especialmente Alemania, desde hace ya algunos años. En las riveras del río de la Plata se ha ido también acentuando un movimiento importante de inmigración, que procede de Italia principalmente. El resto de América, con excepción de las pocas posesiones europeas que aún existen, se encuentra entregado a sus propias fuerzas en cuanto al incremento de habitantes; y es Colombia, en general, uno de los países menos favorecidos.

En México todo está casi preparado para la pacífica invasión industrial norteamericana, y Panamá se vuelve día por día lugar de cita de muchos desheredados y escorias de todos los climas. Políticamente hablando, América tiene providencial misión, pues otra cosa no debe pensarse, atendida su dilatada superficie y sus opulentos recursos naturales; pero, para cumplir esa misión, reclama el concurso de los brazos e inteligencias que ya no pueden respirar en Europa. En términos del siglo XIX, y principios del XX, le vendrá tal vez esta poderosa savia.

Con la Ley 9.^a de 1871 expedida por el presidente de los Estados Unidos de Colombia Eustorjio Salgar y del Secretario de Hacienda y Fomento Salvador Camacho Roldán, sobre la protección a los inmigrantes extranjeros y la creación de Juntas, para procurar la inmigración de obreros prácticos en el cultivo de los cereales y demás plantas alimenticias, aseguraba en los artículos 8^o y 9^o lo siguiente:

Art. 8^o: Recomiéndese especialmente a estas Juntas (las creadas para dar protección a los inmigrantes extranjeros) dirigir sus trabajos a procurar la inmigración de obreros prácticos para el cultivo de los cereales y demás plantas alimenticias, en la cría y ceba de animales domésticos, el uso de máquinas y abonos agrícolas, en el cultivo de las frutas, en el drenaje de los campos y en la preparación de carnes conservadas.

Art. 9^o: Encargase a los Gobiernos de los Estados recoger y transmitir de tiempo en tiempo, a la Secretaria de Hacienda, datos estadísticos sobre los puntos siguientes: 1) el valor de los jornales de obreros adultos en las operaciones industriales que solo requieren fuerza corporal; 2) el valor del jornal de las mujeres en los trabajos agrícolas en que se las emplea; 3) el valor del jornal de los muchachos de diez a diez y seis años; 4) el valor de los alimentos suministrados a los jornaleros por los empresarios de trabajos agrícolas; 5) el precio medio del trigo, maíz, fríjoles, papas, plátanos y yucas, y el de la arroba de carne fresca o salada; 6) el salario mensual que se paga en las empresas agrícolas por el trabajo que requiere alguna instrucción e inteligencia, como el de carpinteros, herreros, albañiles, mayordomos de peones, hortelanos, jardineros, queseros, tintoreros de añil, templadores de azúcar, fabricantes de cigarros, etc.

Y a la Junta le correspondió las siguientes funciones:

Art. 10: Encárgase de dirigir circulares a los propietarios y cultivadores de tierras, investigando qué clases de obreros querrían

para sus trabajos, qué salarios pudieran pagar, cuántos días del año pudieran emplearlos, y qué clase de concesiones estarían dispuestos a hacer en contrato formal e inmigrantes extranjeros.

Art. 11: Encárgase a los Ministros Diplomáticos y Cónsules de la República en el Extranjero, con el objeto de dar de tiempo en tiempo informes detallados a la Secretaría de Hacienda y de Fomento, de: 1) consultar con personas relacionadas con la inmigración hacia América, qué clase de alicientes, naturales o legislativos, pudieran determinar alguna naturales y legislativas, pudieran determinar alguna corriente de buena inmigración hacia nuestro país; 2) estudiar los sistemas agrícolas del país en que residen, bajo el punto de vista de las relaciones entre los propietarios de la tierra y los arrendatarios, colonos, jornaleros y demás dependientes en lo relativo a contratos, duración de estos y obligaciones respectivas.

Art. 12: Encárgase a todas las autoridades y empleados nacionales y de los Estados a prestar toda la protección que esté de su parte a los inmigrantes extranjeros y tratarlos en toda ocasión con cortesía y benevolencia especiales (Ley 9ª de 1871).

Aproximación conceptual. Los referentes teóricos

Para una mayor comprensión de este ensayo, se describen los significados de los términos *migración*, *emigración*, *inmigración*, *exilio* y *destierro*, interpretados desde la lingüística:

- Migración: es el movimiento de personas o grupos, a través de una distancia significativa.
- Emigración: para referirse a los desplazamientos a un punto de origen.
- Inmigración: referido al punto de llegada.

Estos términos se amplían al referirse a desplazamientos humanos como migración temporal o golondrina, que significa el cambio de residencia durante una corta temporada, que afecta únicamente a la población activa. Es de anotar que la teoría de la migración, denominada a veces “la teoría del árbol genealógico” se basa en la demografía, y que los movimientos de migración de la población responden generalmente a los desequilibrios económicos entre regiones o países o factores socioculturales (diferencia o conflictos étnicos, de religión o de ideología política).

– Exilio, adj.: galicismo para exiliado, sinónimo de destierro. *Desterrado, exiliado*. En nuestro país, se autorizó a partir de 1863 a través del Código de Policía, con la Ley 33 de 1883 del Estado Soberano de Cundinamarca “Código de Policía”, y la Ordenanza número 38 del Estado de Cundinamarca señala las penas en general:

Los Jefes de Policía pueden imponer las siguientes penas: 1) trabajo en presidio; 2) reclusión, 3) trabajo en obras públicas, 4) encierro correccional, 5) arresto, 6) concierto, 7) destierro, 8) confinamiento, 9) multas, 10) comiso.

En la Ordenanza número 38 del Estado de Cundinamarca de 1888 establece que:

Art. 2º: La Policía es la parte de la Administración pública que tiene por objeto “hacer efectiva la ejecución de las leyes que garantizan el orden y la tranquilidad del departamento, el respeto a las propiedades y la seguridad y el bienestar de las personas.

Art. 3º: Entiéndase también por Policía la entidad moral encargada de este ramo de la administración y considerada en sus empleados colectiva e individualmente.

Asimismo, según el Art. 51 el destierro consistía en alejar a una persona de un país, estar alejada del lugar donde residía el desterrado, por tanto “el destierro será del Distrito Municipal a una Provincia dentro del Departamento en que se haya cometido el delito, o de él y sus limítrofes.

Al respecto de la definición de los conceptos de *migración, emigración, inmigración, exilio y destierro*, se tuvo en cuenta para el periodo estudiado que los ciudadanos indistintamente así hubiesen ejercido cargos públicos como de ser ministro, gobernador de Estado Soberano, maestro, religioso, cumplían la pena del destierro.

Las relaciones políticas entre los presidentes de Guatemala y Colombia (1878)

Las relaciones políticas entre el presidente de los Estados Unidos de Colombia, el general Julián Trujillo, y el general Rufino Barrios, presidente de Guatemala, han quedado reseñadas en la historia por la celebración del Día de la Independencia Nacional, el 20 de julio de 1878, por la carta dirigida desde Guatemala para tal ocasión, la cual expresaba:

La Carta del gabinete en que os dignáis participarme vuestra elevación a la Presidencia de los Estados Unidos de Colombia, es para mí grata i satisfactoria. Ella demuestra la regularidad con que la República de Colombia sigue la senda luminosa que traza la Constitución de Rionegro, i la justicia que los diferentes Estados hacen a uno de los Ciudadanos que más han contribuido a sostener, los principios progresistas que en su Patria imperan. Me esforzaré en que las relaciones entre Guatemala i los Estados Unidos de Colombia cada día sean más amistosas i sinceras; i haciendo votos porque nada turbe la felicidad de vuestra Patria. Tengo a honra suscribirme, vuestro leal i buen amigo. Presidente de la República de Guatemala, Rufino Barrios. Lorenzo Montufar. Dado en Guatemala 13 julio de 1878.

La Guerra Civil de los Mil Días (1899-1902) en Colombia y la influencia de la Iglesia

La Guerra Civil de los Mil Días estuvo enmarcada por la influencia de los obispos de la Iglesia desde los púlpitos. Fue, en definitiva, un “favorecimiento a las ideas y pensamiento del Partido Gubernista, el Conservador”, en contra de las ideas de los representantes liberales radicales, en la denominada “Guerra de las Escuelas”, los cuales se exponen a continuación.

Ezequiel Moreno y Díaz, obispo de Pasto

La Iglesia tomó protagonismo en la Guerra Civil de los Mil Días, desde sus principales representantes del clero. El obispo de Pasto, Ezequiel Moreno y Díaz (1895-1903, canonizado el 11 de octubre de 1992 por el papa Juan Pablo II), señaló la importancia de la educación católica frente al sistema de educación laica del Liberalismo Radical. En consecuencia, este prelado asume las ideas católicas como válidas y niega las ideas liberales, como se puede observar en el siguiente planteamiento:

De los biógrafos del Santo (San Ezequiel Moreno y Díaz), afirma que: el éxito del conservatismo en la Campaña del Sur se debió más a las intervenciones del Obispo Moreno que a la bravura y pericia de los generales. Ejemplificaba la línea más extremista de la identificación de la Jerarquía Católica con la causa del Partido Conservador, pues en sus pastorales y sermones de la Guerra Civil de los Mil Días, llega a calificar nuestras guerras Civiles como “guerras de Religión” y a señalar la rebelión de los liberales contra el Gobierno como un episodio más de la guerra que la revolución

hace contra la Iglesia católica. La civil de entonces era presentada por el prelado como castigo de Dios por nuestros pecados, pero mostrando cómo Dios puede sacar de ella “grandísimos bienes”, como el súbito incremento de “la sana y recta aversión que se debe tener a las ideas liberales. Normalmente sus pastorales terminaban con una exhortación al pueblo católico a pelear, las “batallas del Señor”, para lo cual repetía el grito de la primera Cruzada: “A pelear por nuestra Religión ¡Dios lo quiere!”²⁷².

En consecuencia, el padre Minguella señala:

El Santo prelado “no tenía inconveniente para defender explícitamente la necesidad de que los sacerdotes intervinieran directamente en política cuando consideraban que se estaba atacando a la religión”, lo contrario sería cobardía y falta, pues no había que dejarse seducir por “un exagerado amor a la Paz”, a veces no era sino “complicidad con el infierno”. Por ello, sostenía que los clérigos podían exhortar a los católicos a tomar las armas en una guerra justa (1885) como la de entonces, pues la hacían los revolucionarios para destronar a Cristo. Es más, afirmaba incluso que los mismos sacerdotes podían tomar las armas para defender su vida propia o la de un soldado inocente, o, “si fuere necesario para reportar un triunfo del que pendiera la conservación de la religión en los pueblos. El antiliberalismo visceral del obispo Moreno llegó hasta ordenar, en su testamento, poner en el salón donde se velará su cadáver un gran cartel que dijera “el Liberalismo es pecado”.

Bernardo Herrera Restrepo, arzobispo de Santafé

Desde Bogotá, el arzobispo Bernardo Herrera Restrepo favoreció el cumplimiento de los postulados de la religión católica, con el uso de los catecismos de la Doctrina Cristiana del Padre Gaspar Astete S. J.

En este sentido, el arzobispo Herrera, en su carta Pastoral sobre la fiesta del *Corpus Christi*, de junio de 1897, lamentaba el clima de injurias e insultos reinante entre los escritores públicos, incluidos

272 Fray Toribio Minguella Arnedo. Fraile de la Orden de los Agustinos Recoletos (OAR). Nació en La Rioja (España), en 1836 y murió en Cintruénago, Navarra (España), en 1920 (“Biografía (1909) del Ilmo. Sr. D. Fr. Ezequiel Moreno y Díaz. Agustino Recolecto Obispo de Pasto, muerto en opinión de Santidad 1907”. Barcelona: Librería Católica Internacional). Fray Toribio Minguella, fue ordenado sacerdote y después de 17 años de trabajo misional en Filipinas, fue nombrado comisario y procurador de la Congregación de la Corte de Madrid. En 1879, fue rector del Colegio del Monasterio de San Millán de Cogolla.

los católicos, que han llegado incluso a considerar lícito el duelo armado para dirimir sus contiendas, a pesar de las medidas conciliatorias y pacificadoras del que se había mostrado muy preocupado por el clima de polarización de los años previos al desencadenamiento de la guerra.

En este escenario de intriga político religioso, con el nombramiento del ultraderechista general Arístides Fernández como ministro de Guerra del presidente Marroquín, agudizó esta problemática cuando éste “amenazó con fusilar a cuatro prisioneros liberales si no eran puestos en libertad cuatro oficiales conservadores que la guerrilla liberal tenía en su poder”.

En consecuencia, la sociedad granadina temía que el general Fernández desencadenara un régimen de terror e imposibilitara la Paz. Razón por la cual, intervino el arzobispo Herrera Restrepo y el representante de la Santa Sede logrando hacer desistir al general de sus amenazas y de la represión antiliberal.

Los obispos de Pasto y de Santafé de Bogotá fueron los encargados por el Clero de dar cumplimiento a los postulados de la Doctrina Social de la Iglesia Católica representada por el Papa S. S. León XIII, los principios de la Iglesia y los artículos del Concordato de 1887.

El caso de los jesuitas guatemaltecos en la guerra de los Mil Días. P. Luis Javier España S. J.

Los sacerdotes de la Compañía de Jesús que venían desterrados de Guatemala por el presidente general Rufino Barrios llegaron a Colombia a través de Panamá y participaron activamente en la Guerra Civil de los Mil Días. Para el sociólogo e historiador, Carlos Eduardo Jaramillo, el caso más notable fue el del jesuita guatemalteco padre Luis Javier España S. J., que murió en el combate del Alto de la Cruz, cerca de Viotá (Cundinamarca) cuando combinaba sus labores de capellán con las de coronel efectivo.

A pesar de esta polarización, algunos sacerdotes, sobre todo en los departamentos de Panamá y Bolívar, lograron mantener su neutralidad para prestar auxilios espirituales a los soldados de uno y otro bando, mientras que no faltaron otros que llegaron a tomar las armas y murieron en la contienda.

Esta versión es desmentida por el historiador jesuita Padre Luis Javier Muñoz, futuro arzobispo de Guatemala, para quien el padre España murió

cuando se dirigía a prestar asistencia espiritual a un herido. Asimismo, otros trece jesuitas se desempeñaron como capellanes del Ejército, de los cuales murieron otros dos en la guerra, los padres Cecilio Morán y Guillermo Gómez, víctimas de enfermedades contraídas en las campañas. Además, anota el mismo Jaramillo, en algunos sacerdotes encontró el ejército Conservador “el mayor y más confiable servicio de espionaje”, dada la presencia del clero en los lugares más apartados del territorio.

Maestros migrantes colombianos y la construcción del proyecto educativo universitario: Centro América y México

César Conto Ferrer

Fue un político liberal y poeta colombiano²⁷³. En la Universidad del Rosario de Bogotá obtuvo el título de abogado y se convirtió en seguidor del liberalismo radical, particularmente con el presidente general Manuel Murillo Toro. En su vida pública, ejerció los siguientes cargos:

—Secretario del Despacho del tesoro i crédito nacional en la Administración del presidente de la Unión Eustorjio Salgar (1870-1872).

—Secretario del Despacho del tesoro i crédito nacional, a partir del 4 de febrero de 1871. Encargado del Despacho de Guerra i Marina, el 20 de julio de 1871. Sucedió al secretario del Despacho del tesoro i crédito nacional a Rafael E. Santander (1870-1871), por Decreto del presidente de la Unión Manuel Murillo Toro (1872-1874) del 31 de mayo de 1872.

El doctor Conto permaneció en este cargo hasta que, por decisión del presidente de los Estados Unidos de Colombia, general Manuel Murillo Toro, líder del Liberalismo Radical y defensor de la educación laica (1872-1874), se nombró en su reemplazo al doctor Felipe Pérez, a partir del 31 de mayo de 1872 (Por el cual se nombran dos Secretarios de Estado. Para el Despacho de lo Interior i Relaciones Exteriores a Jil Colunje y para el Despacho del tesoro i crédito nacional a Felipe Pérez).

El historiador Rivas Groot afirma: “César Conto Ferrer como secretario del Despacho del tesoro i crédito nacional. Le correspondió atender la incertidumbre de la Ley y de la imperfección de las formas de nuestras monedas. En 1872, el Dr. César Conto, ministro del Tesoro, habla de ‘falta

²⁷³ José María Rivas Groot, *Páginas de Historia de Colombia 1810-1910. Asuntos económicos, monetarios y fiscales. La cuestión monetaria*. Bogotá, 1922.

de circulación fiduciaria". El informe elaborado por el doctor Conto, intitulado "Memoria del Tesoro y Crédito Nacional de 1872", refiere:

Se observa que para la buena administración y el pago puntual del servicio público "no dejan de presentarse tropiezos; pero estos dependen en mucha parte de los obstáculos que al poder Ejecutivo no es dado vencerlos, tales como la carencia de comunicaciones fáciles en un territorio tan extenso, y la falta de circulación fiduciaria (...)"

Así mismo, añade al documento relatos sobre la situación económica del país:

Todavía estos males pueden considerarse como insignificantes, con la relación a otro más grave que es el origen de los mayores embarazos en la administración pasiva de la Hacienda: el constante desnivel entre las necesidades del Gobierno y los recursos de que puede disponer. Penoso es tener que repetir esto constantemente... pero no se puede prescindir de ello en este Informe, porque la desproporción indicada explica la razón de no atenderse, como debiera, a las exigencias de todos los acreedores que reclaman incesantemente el pago de lo que tienen derecho a cobrar (...).

Presupuesto de 1871 a 1872:

-Rentas.....	\$ 3 643 000.00
-Gastos.....	\$ 5 902 983.60
Déficit.....	\$ 2 259 983.60

En el capítulo relativo a la conclusión, afirma el secretario Conto: "la situación descrita en esta Memoria tiene ciertamente poco de halagüena: una deuda enorme para un país pobre tiene contraste con la escasez de las rentas, y el déficit es crónico, por el perpetuo desequilibrio de los presupuestos".

El Magistrado de la Corte Suprema Federal 1873-1874, fue nombrado por Decreto número 15 de 1874 del 12 de enero, el cual expresa:

Se nombra un Majistrado Interino de la Corte Suprema Federal". Considerando: 1) Que se ha concedido licencia por veinticuatro días al Majistrado de la Corte Suprema Federal, señor César Conto.

Decreta: “Nombrase Majistrado interno de la Corte Suprema Federal al señor Rafael Rocha G. por el tiempo de la licencia concedida al principal señor César Conto (art. Único, Decreto número 15 de 1874, 12 de enero).

Además, en el año 1875, fue nombrado como Segundo Designado para ejercer el Poder Ejecutivo Federal, según el decreto número 19 del 15 de febrero de 1875, a través del cual se hizo la elección al nombrar los tres (3) designados para ejercer el Poder Ejecutivo:

Poder Legislativo. (1875) Congreso de Plenipotenciarios.

El Ciudadano Presidente Rafael Núñez. Hace el Congreso el nombramiento de Designados para ejercer el Poder Ejecutivo Federal en los casos previstos en la Constitución de la República i ellos recagaron en lo señores: Aquileo Parra, César Conto i José Ignacio Díaz-Granados, respectivo: 1º, 2º y 3º. Sesión del 15 de febrero de 1875.

También, Conto Ferrer ostentó dos (2) patentes de privilegios. La primera en 1875, denominada: *Curso completo de lengua italiana, según el método de Robertson para el estudio de los que hablan Castellana*, expedida por Santiago Pérez presidente de la Unión de los Estados Unidos de Colombia, con la siguiente descripción:

Poder Ejecutivo. (1875) Patente de privilegio. Santiago Pérez, presidente de los Estados Unidos de Colombia. Hace saber que el señor César Conto ha solicitado privilegio exclusivo para publicar i vender una obra de su propiedad, cuyo título que ha depositado en la Gobernación del Estado Soberano de Cundinamarca prestando el juramento requerido por la Lei, es como sigue: “Curso Completo de lengua italiana, según el método de Robertson, para el estudio de los que hablan Castellano”. Por tanto, en uso de la atribución que le confiere el art. 66 de la Constitución Política que, mediante el presente, el espresado señor Conto en posesión del privilegio por 15 años de conformidad con la Lei 1ª parte tratado 3º de la Recopilación Granadina, que asegura por cierto tiempo la propiedad de la producción literaria i algunas otras. Dada en Bogotá a veinte de abril de 1875. Santiago Pérez. El Secretario de Hacienda i Fomento Nicolás Esguerra²⁷⁴.

274 “Santiago Pérez, presidente de los Estados Unidos de Colombia (1875), hace saber que el señor César Conto ha solicitado privilegio exclusivo para publicar i vender una obra de su propiedad, cuyo título que ha depositado en la Gobernación del Estado Soberano

La segunda, registrada junto con el doctor Emiliano Isaza, intitulada: "Diccionario ortográfico de apellidos, expresan apellidos y nombres propios de personas con relación a la geografía colombiana", que se reseña a continuación:

Que los señores César Conto Ferrer y Emiliano Isaza han ocurrido al Poder Ejecutivo, por medio de su apoderado señor Adolfo Vargas, solicitando privilegio exclusivo para publicar y vender una obra de su propiedad, cuyo título, que ha depositado el señor Vargas en la Gobernación del Estado Soberano de Cundinamarca, prestando el juramento requerido por la ley, es como sigue: "Diccionario ortográfico de apellidos y de nombres propios de personas, con un apéndice de nombres geográficos de Colombia". Por tanto, en uso de la atribución que le confiere el artículo 66 de la Constitución, pone, mediante la presente, a los expresados señores Conto e Isaza en Posesión de privilegio por el término de quince años, de conformidad con la ley 1ª parte 1ª, tratado 3º de la Recopilación Granadina, "que asegura por cierto tiempo la propiedad de las producciones literarias y algunas otras". Dada en Bogotá, a treinta y uno de mayo de mil ochocientos ochenta y cuatro. E. Hurtado. El Secretario de Fomento José Joaquín Vargas.

Para Conto e Isaza, es cierto que todos o casi todos los nombres de pila se hallan en los calendarios; pero, en primer lugar, la consulta es difícil, por no estar en orden alfabético; además, los almanaques no son una autoridad muy respetable en materia de ortografía. *El martirologio romano* sí lo es, y mucho que nos ha servido para esclarecer ciertos puntos dudosos, al seguir el principio de la etimología, por cuanto allí están los nombres en su forma propia latina. Sin embargo, tal vez por esta misma circunstancia, es muy reducido el número de las personas que lo manejan.

El diccionario contiene 10280 nombres de pila y apellidos españoles y españolizados, 715 nombres geográficos de Colombia y 581 apellidos extranjeros, para un total de 11576 nombres.

Dada esta idea general del objeto y plan de la presente obra, nos parece conveniente añadir algo sobre el origen y la historia de los nombres al que esta se refiere.

de Cundinamarca prestando el juramento requerido por la Ley, es como sigue: 'Curso completo de lengua castellana, según el método de Robertson, para el estudio de los que hablan Castellano'. *Diario Oficial*. Poder Ejecutivo. Patente de privilegio. Año XI. Bogotá. Sábado 24 de abril de 1875, p. 2756.

En los años 1874-1876, cuando era presidente de los Estados Unidos de Colombia, Santiago Pérez nombró como Presidente del Estado Soberano del Cauca, durante el periodo 1875-1877, al doctor Conto Ferrer, que con motivo de su posesión le dirigió al Presidente Pérez la siguiente carta:

Al Ciudadano Presidente de la Unión de los Estados Unidos de Colombia. Tengo el honor de poner a vuestro conocimiento que el 1º de los corrientes tomé posesión del empleo de presidente del Estado Soberano del Cauca. En tan elevado puesto será una de las tareas más gratas para mí mantener las estrechas y cordiales relaciones que deben mediar entre el Gobierno Jeneral y el de esta importante sesión de la República conforme al Pacto Federal que conserve el equilibrio i la armonía entre las entidades que forman la Unión Colombiana, i asegura su integridad e independencia. Así lo ordena el deber, así lo reclama el patriotismo; esas prescripciones están en consonancia con sus sentimientos republicanos i mi lealtad a las libres Instituciones que rijen el País. Con sentimientos de distinguida consideración, me suscribo vuestro obsecuente servidor, César Conto.

Y el señor presidente Santiago Pérez le respondió:

Por vuestro mensaje del 4 del mes en curso, he tenido conocimiento de que en la fecha Constitucional tomásteis posesión de la Presidencia, para la que tuviste el honor de ser elegido con unanimidad. Vuestros antecedentes como ciudadano distinguido i como Magistrado intachable dan a la Nación la seguridad de que en el ejercicio del Poder de que ahora estáis investido consultareis su honra, en su integridad i su bienestar, i de que conservareis entre el Gobierno Federal i el que presidís las relaciones constitucionales, hoi tan necesarias para el más pronto i completo restablecimiento del Orden i la Paz. Soi con toda consideración i respeto mui atento i seguro servidor. Santiago Pérez. Bogotá 14 de agosto de 1875.

Como presidente del Estado Soberano del Cauca, Conto Ferrer, en su gobierno, señaló sobre el *Proyecto Educativo Universitario*, que era una prioridad la educación laica impartida por los profesores alemanes traídos por el presidente Eustorjio Salgar. El malestar causado por el laicismo en la enseñanza se hizo agudo en el Cauca. Los conservadores formaron allí "sociedades católicas" para sostener escuelas primarias donde se enseñara la religión, lo que indujo a los liberales a revivir las democráticas (liberales) y las católicas (conservadoras).

En el Estado del Cauca, el obispo Carlos Bermúdez no juzgó oportuno suscribir con la autoridad local un arreglo semejante al de Bogotá. Como mediador el Gobierno Nacional envió al director de Instrucción Pública de Cundinamarca, Dámaso Zapata, quien no quiso aceptar la proposición del obispo Bermúdez de que se sentaran actas de lo que ambos trataran, por lo cual, fracasó la misión.

El presidente de la Unión de los Estados Unidos de Colombia, Aquileo Parra, por decreto del 16 de agosto de 1876, “declaró perturbado el orden público”. El 11 de julio de 1876, cuando César Conto era del Estado Soberano del Cauca, los ejércitos del gobierno nacional, a cargo del general Francisco de Paula Madriñán, se tomaron la ciudad de Palmira. Frente a esto, el doctor Conto declaró perturbado el orden público en Popayán y los estados conservadores de Antioquia y Tolima resolvieron apoyar esta rebelión.

El Liberalismo Radical aceptó como propia la educación laica ofrecida por personas y educadores, sin necesidad de pertenecer al credo religioso (laicos):

El gobierno del doctor César Conto fue mal visto por los independientes y conservadores, a causa de sus ideas extremadas y de su fogoso temperamento. En varios lugares las turbas exaltadas atacaron las viviendas de los conservadores. Estos hechos parecían conscientemente preparados por el local, según paladina declaración del Secretario de Hacienda del Estado en su memoria de 1877: “Colombia necesitaba de una guerra en la que la teocracia tomara una intervención directa, para que saliera vencida”.

El Congreso de 1877. Expulsión de los obispos de Popayán, Pasto, Antioquia, Medellín y Pamplona

En el Congreso de 1877, que fue homogéneo, hubo ardientes debates sobre el proyecto relativo al clero, tachado como el causante de las batallas anteriores. Triunfaron los exaltados y se decretó la expulsión de los obispos de Antioquia, Medellín y Pamplona. El presidente Conto, Ley 37 de 1877 desterró a los obispos de Pasto y Popayán.

El presidente Aquileo Parra privó a perpetuidad a los obispos de Popayán, Pasto, Medellín y Antioquia del ejercicio de las funciones episcopales y los expulsó por diez años del país, por haber mostrado simpatía por los dirigentes conservadores. Aunque el gobierno del

liberalismo radical triunfó por medio de las armas, el conservatismo se impuso por las ideas. Terminada la contienda los liberales fueron desterrados, entre ellos, el gobernador César Conto que llegó a ciudad de Guatemala.

Considerando “Que los señores Carlos Bermúdez, Manuel Canuto Restrepo, Joaquín Guillermo González, y José Ignacio Montoya. Obispos de Popayán, Pasto, Antioquia i Medellín, figuran en el número de los promotores principales de la rebelión que tan graves males han causado i están causando a la República”. Decreta: “Prohíbese a perpetuidad a los señores Carlos Bermúdez, Manuel Canuto Restrepo, Joaquín Guillermo González y José Ignacio Montoya, el ejercicio de las funciones de prelado u ordinario eclesiástico en el territorio de los Estados Unidos de Colombia” (art. 1.º). “Estráñase del Territorio de la República a los individuos mencionados en esta Lei. Por el termino de diez años” (art. 2.º) (Lei 37 de 1877).

El poeta Jorge Isaacs Ferrer (sobrino del presidente César Conto Ferrer) fue nombrado superintendente de Instrucción Pública, por el presidente del Estado Soberano del Cauca, César Conto Ferrer (1875-1877). En el gobierno de Eustorjio Salgar, los artículos más vibrantes en su contra correspondieron a los liberales don Felipe Pérez y a la arrogancia de César Conto Ferrer.

En 1888, el Liberalismo en uno de sus momentos cruciales, había puesto su órgano, “El Liberal”, en manos de César Conto, que virilmente se le había enfrentado al Gobierno. No tardó en llegar la orden de destierro. Nicolás Esguerra no se puso a pensar en que él ya había sufrido bastante y en que estaba llegando a ganar su pan con amargura. Escribió un artículo: “Recojamos la bandera”, y mientras César Conto salía entre corchetes para la Costa, de donde se embarcó para morir en Guatemala.

César Conto Ferrer y la Revolución de 1876

La causa de la Revolución de 1876 fue el hecho de que el presidente del Estado, César Conto, exasperó intencionalmente a los católicos²⁷⁵. Así, en julio de 1876, empezó la revolución en el Estado Soberano del Cauca en contra del gobierno del doctor César Conto.

²⁷⁵ Lei 37 de 1877 (12 de mayo) “Por la cual se declara privado a perpetuidad del derecho de ejercer funciones de Obispos a varios individuos”. César Conto Ferrer, capítulo personajes del Olimpo Radical. Luis Eduardo Nieto Caballero. *Escritos escogidos*, tomo II. Bogotá: Banco Popular Talleres Gráficos, 1984, p. 289.

Los principales jefes conservadores de la revolución fueron los generales Joaquín María Córdoba, Marceliano Vélez, Alejandro Posada, Manuel Briceño, Antonio B. Cuervo y Manuel Casabianca. Del lado del gobierno liberal radical, estaban los generales Santos Acosta y Sergio Camargo y los independentistas Julián Trujillo y Daniel Aldana.

Las batallas más representativas que se presentaron entre los liberales radicales (gobiernistas) y los conservadores (Iglesia Católica) fueron: los Chancos, la Garrapata, la Donjuana, Manizales y Mutiscua. En la batalla de los Chancos (31 de agosto de 1876), muy cerca de Cali, las fuerzas revolucionarias dominaron en un principio el norte del Cauca, y el sur, desde las goteras de Popayán hasta la frontera con Ecuador. Como presidente provisional del Estado Soberano del Cauca fue elegido el doctor Sergio Arboleda y le correspondió la batalla de la Garrapata, del 20 al 22 de noviembre de 1876.

César Conto Ferrer, maestro en la Facultad de Derecho y Notariado de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Construcción del Proyecto Educativo Universitario

Los decanos de la Facultad de Derecho y Notariado del Centro destacan las cualidades del doctor Conto como maestro de la Facultad, que ha mantenido intacta su pureza en todos los actos de la vida pública:

Enemigo de la adulación y sin las ambiciones vulgares de interés material, los que como él saben soportar las privaciones, sufrir en silencio las torturas del destierro y no dar albergue en el corazón a rencores mezquinos, son, aún después de su partida eterna, ejemplo inmortal para formar buenos ciudadanos y patriotas sublimes. En la sencillez del doctor Conto, se entrelazan emblemáticamente los símbolos de las letras, las artes, la lucha y la justicia. El doctor Conto cayó como el apóstol armado que muere lejos de su cuna, "llorando los desengaños de la gloria y las inconstancias de la suerte".

A su vez, la personalidad del doctor César Conto Ferrer fue definida como:

Orador, la voz del torrente y el susurro del céfiro, formaban su lenguaje conmovedor. Poeta, soñó llevar entre sus manos la oriflama de Colombia redimida. Soldado, combatió con valor por la libertad de los oprimidos y a su frente ciñó en varias ocasiones los laureles del triunfo. Maestro, dejó un mundo de enseñanzas supremas,

legadas a nuestra juventud. Jurisconsulto, fue el intérprete de los derechos del pueblo. Mártir de su causa, supo sufrir estoicamente en su destierro, llevando por divisa el “sufre y abstente” de la escuela de Atenas. Su vida fue de constancia y sacrificios, anheloso de alcanzar con pie firme las alturas y dominar la cima *in fatigas* ni vértigos levantando el espíritu y limpio el corazón. Pero, nada tan ilusorio en nuestros tiempos como los pensamientos de verdadera libertad.

En el homenaje al doctor Conto, el decano Manuel Antonio Herrera destacó la labor del maestro durante su permanencia en la Facultad de Derecho y Notariado del Centro de Guatemala de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Muy distinguido señor mío. Teniendo noticia de que los colombianos residentes en esta capital harán el primero próximo noviembre una manifestación de simpatía a la memoria del esclarecido colombiano doctor don César Conto, la Facultad de Derecho ha dispuesto unirse a aquella manifestación, y ha comisionado al doctor Manuel Antonio Herrera. Ha comisionado a los señores licenciado don Manuel Valle y don J. Joaquín Palma, para que representen en aquel acto. Al tener el honor de participar a usted, le ruego se sirvan indicar a la Comisión la hora en que el mencionado acto se verificará soy de usted con el mayor aprecio y consideración. Por su parte, la colonia de colombianos residentes en Guatemala, rindieron un Homenaje *In Memoriam*, del doctor César Conto el primero de noviembre de 1898. Día de los difuntos, expresando:

Tal sucede con la memoria siempre respetada y querida de uno de los más notables colombianos, muerto lejos de la patria, y cuyos restos guarda Guatemala con esa noble generosidad de las Naciones libres que admiran el mérito donde se halla, y que saben que el cultivo de las ideas es patrimonio de las diversas latitudes y distintos hemisferios. El doctor César Conto tuvo la fortuna de sobresalir en muchos ramos del saber humano, y de poseer especiales condiciones como apóstol del liberalismo, como sacerdote del derecho y como lidiador y esforzado contra las preocupaciones del fanatismo religioso. Si ya no existe, en cambio su recuerdo está latente en el corazón de todos los admiradores. Los colombianos aquí residentes, han cumplido con el deber de colocar una corona sobre su tumba el día de los finados; pero téngase en cuenta que además del respeto que cada uno de ellos tiene por la memoria de tan ilustre difunto, hay algo superior a esa

manifestación individual, y es el tributo de lágrimas que por su conducto envía reverente la gratitud de un pueblo.

Allá, a lo lejos vemos a Colombia que suspira la ausencia de sus hijos más preclaros; aquí, dispersa en playas lejanas una gran parte de nuestra juventud soñadora, que ávida de libertad, busca refugio al amparo de las Instituciones republicanas. Rindamos cariñosamente mil agradecimientos a la patria guatemalteca, por los honores de la hospitalidad discernidos a las cenizas veneradas del sabio maestro y luchador proscrito.

Por su parte, el licenciado don Manuel Valle, en nombre de la Facultad de Derecho y Notariado del Centro Universidad de San Carlos Guatemala, se expresó así:

Por virtud de esa ley de nuestra existencia, en día feliz para Guatemala, pisó sus playas el doctor César Conto, y en infausto día para Colombia y para nosotros, exhaló el postrer aliento en nuestra patria, que tiene la honra de guardar sus restos venerados en el modesto sepulcro adornado hoy por los conciudadanos de aquel patricio, cual tributo rendido a su memoria: la Escuela de Derecho, por simpatía y por deber, se asocia a esta manifestación, enviándonos para que en su nombre saludemos con cariño el recuerdo del doctor Conto y nos inclinemos con respeto ante su tumba.

¿Quién fue César Conto? ¿Por qué abandono su patria y se vino a trabajar y a morir a la nuestra?

¿Por qué vive su espíritu y derrama resplandores de gloria en torno de la fosa en que yacen sus despojos? ¿Quién fue? Necesitaría desarrollar a vuestra vista todo el cuadro e las luchas del Partido Liberal colombiano en contra de la reacción conservadora, para que formarais concepto de aquel hombre: le vierais ya en Congreso federal, ya en el Caucaño, tribuno de entereza y de valor indomables; en el Gobierno de la República, profundo estadista, Ministro sabio, integérrimo empleado; en la Gobernación del Estado del cauca, mandatario progresista, severo y benigno a un tiempo, incorruptible siempre patriota antes que todo; en el campo de batalla, militar entendido y resuelto, soldado por deber y por amor a la federación y a la democracia, no por oficio ni por ambición, ni por aventura; periodista de combate desde la columnas del Liberal. (Banco de la República, 1898)

Becas “César Conto” para estudiantes chocoanos en el exterior, 1949

El gobierno colombiano, por Decreto número 780 de marzo de 1949, constituyó las becas “César Conto” para estudiantes chocoanos en el exterior, de acuerdo con la Ley 14 de 1935:

las Becas “César Conto” para estudiantes chocoanos en el exterior, de acuerdo con la Ley 14 de 1935. El citado decreto establece el pago de los pasajes de ida y regreso para los estudiantes que resultaren favorecidos con el beneficio de estas becas y que en el presente año han solicitado tal beneficio. El señor Francisco José Arce Arrunátegui, arquitecto chocoano.

Porfirio Barba Jacob. El maestro migrante de la literatura colombiana. El proyecto educativo universitario desde la literatura

Miguel Ángel Osorio Benítez firmaba bajo el seudónimo de Porfirio Barba Jacob, Ricardo Arenales y Main Ximénez²⁷⁶. Era hijo del abogado Antonio María Osorio y de doña Pastora Benítez, una maestra de escuela y profesora de música de instrumentos de cuerda. A los tres años de edad sus padres se residenciaron en Bogotá y lo dejaron encomendado con sus abuelos, don Emigdio y doña Benedicta Parra en Angostura (Antioquia).

En 1895, inicio su peregrinaje que lo llevó a varias ciudades del país. A los doce años, viajó a la capital con el fin de conocer a sus padres y luego regresó a los dos años, en 1897, a su mencionada Angostura (Antioquia). Hizo sus estudios en esta población, en la Normal de Medellín y en la Universidad Nacional cursó Derecho, pero no terminó, porque su instinto migratorio, bohemio y aventurero se lo impidió.

En 1907, viajó a América Central y a los Estados Unidos. Su vida fue un continuo y desgarrado peregrinaje por diversos países de América. Estuvo radicado en Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, Cuba, Perú y México, países en los que colaboró con toda suerte en publicaciones literarias y políticas. Su espíritu errabundo, lleno de pasión y de nostalgia, formó parte esencial de su obra, signada además por la angustia y la sensualidad.

²⁷⁶ C. L. E. Nieto. *Escritos Escogidos*, tomo IV, Periodismo y Literatura. V.118. La vida tormentosa de Porfirio Barba Jacob. Bogotá, 1984.

Fue un gran poeta y periodista colombiano, polémico e influyente, cuya obra suele clasificarse dentro de un modernismo ecléctico. En su primera juventud fue maestro de escuela rural en Antioquia, donde fundó "La campesina", escuela de iniciación. A los 23 años, una vez trasladado de Antioquia a Barranquilla, comenzó a publicar sus primeros poemas, entre ellos, "la parábola del retorno".

Porfirio Barba Jacob haría parte de la llamada generación del centenario junto a José Eustasio Rivera, Aurelio Martínez Mutis y Jaime Barrera Parra. La generación del centenario tiene el espíritu de tolerancia, el amor a la libertad y el odio a la acción despótica que caracteriza a quienes han sido suficientemente fuertes para imprimirle su sello. Una decepción amorosa y la muerte de su abuela Benedicta lo impulsan definitivamente su lugar de origen. Llegado a Barranquilla y acogido por el poeta Lino Torregrosa, Barba Jacob traba conocimiento con los grandes poetas de todas las épocas, además de estudiar filósofos como Voltaire y Nietzsche.

Allí escribe sus primeros poemas, que luego serían reunidos en su libro titulado *Campiña florida*. Durante algún tiempo se desempeñó como ayudante de una escuela, pero en 1901 fue reclutado y puesto a órdenes del General Julio C. Gamboa para ir a luchar en los ejércitos conservadores en la última de las guerras civiles que se libraron en Colombia por esa época. Porfirio Barba Jacob fue soldado y militó en Colombia en la Guerra Civil de los Mil Días, (1899-1902), cuando alcanzó el grado de capitán. Así mismo, en México estuvo vinculado bajo las órdenes del general Francisco Madero (1873-1913), político que suscribió el Plan de San Luis contra la reelección y encabezó el movimiento que derribó al presidente de México, el general Porfirio Díaz.

Sobre la experiencia de la derrota y muerte del general Francisco Madero, presidente de México en 1911-1913, Porfirio Barba Jacob decía:

Fui soldado sin quererlo y sin pensarlo, de una guerra civil; actué en ella como un autómeta, porque sí, por una fuerza superior. El Gobierno, después de reclutarme, me obligó a marchar hoy en un batallón, mañana en otro (...) He aquí, en ese paréntesis de mi vida militar, el símbolo exacto de las guerras civiles que ensombrecieron la República, la modalidad de las luchas cruentas en que se partían el campo y el sol los colombianos de otras épocas.

Tras desertar, regresa a Santa Rosa donde pasa una temporada en calidad de maestro, pero, acto seguido, se traslada a Bogotá, donde funda un

periódico literario, *El Cancionero Antioqueño*, que dirige bajo el seudónimo de Main Jiménez. Desde sus páginas organiza un concurso literario de novela corta que no tiene éxito, como tampoco lo tuvo, económicamente, su periódico, por lo que se ve obligado a regresar de nuevo a su lugar de origen.

En la obra titulada *Forjadores de Colombia contemporánea*, Perozzo reconoce que entre los 81 personajes que más han influido en la formación de nuestro país se encuentra Porfirio Barba Jacob, con su poesía *El cantor de la vida profunda*²⁷⁷.

Miguel Ángel Osorio en la lista de los 5195 presos políticos del Panóptico Nacional de Bogotá

Entre los presos políticos que estuvieron en el Panóptico Nacional de Bogotá, según el historiador Pérez²⁷⁸, se encuentra Miguel Ángel Osorio como consta en la nota siguiente:

Después de haber sido cotejadas y comparadas cuidadosamente 204 celdas, durante la guerra de los Mil días fueron ocupadas por más de 5000 presos políticos. La reseña corresponde por orden alfabético de su apellido: número 3250 Osorio Juan de J., número 3251 Osorio Lisandro, número 3253 Osorio Martín, número 3253 Osorio Miguel, número 3254 Osorio Pedro, número 3255 Osorio Rafael, número 3256 Osorio Roberto, número 3257 Osorio Rufino, número 3258 Osorio Salustiano, número 3259 Osorio A. Rafael, número 3260 Osorio B. Luis.

Conspecto de la obra poética de Porfirio Barba Jacob en la narrativa colombiana

(...) el corazón iluminado, las rosas negras (publicado en Guatemala, 1933), antorcha contra el viento (Bogotá, 1944), poemas intemporales (México, 1944), canciones y elegías (México, 1933), canción de la vida profunda y otros poemas (Colombia), lamentaciones de octubre, el pensamiento perdido, nueva canción de un azul imposible, canción ligera, niños, la vieja canción, la parábola del retorno, el espíritu errante, elegía de septiembre, plenitud, la estrella la tarde, futuro y sabiduría.

²⁷⁷ C. L. E. Nieto. *Escritos Escogidos*.

²⁷⁸ José Manuel Pérez Sarmiento. *Reminiscencias liberales 1897-1937". Lista completa y exacta de los 5195 presos políticos en el panóptico de Bogotá, durante la guerra civil de los mil días Bogotá Colombia. Homenaje al doctor Enrique Olaya Herrera: hombre de Estado. Bogotá: Editorial "El Gráfico, 1938, p. 334.*

Porfirio Barba Jacob, en prosa: "autosemblanza, interpretaciones, divina tragedia y emoción humana"

Nieto considera la obra de Porfirio Barba Jacob en la literatura como una característica la volubilidad humana, cuyo contenido ideológico se desarrolla así: unos días inquietos, otros fecundos, otros malos, otros bondadosos, otros impuros, otros tristes, hasta que llega el último, el de nuestra partida. Aquí queda expuesta la cotidiana experiencia de la vida desordenada del hombre sin carácter y sin orientación moral fija. Su idea apenas insinúa imágenes móviles, fértiles, sórdidas, plácidas, lúbricas, lúgubres.

Yace en su obra la idea de afirmaciones sentenciosas, repletas de símbolos y metáforas, que expresan el cultivo intelectual que producirá frutos, símbolos contruidos mediante las metáforas: espirituales lluvias, florestas de ilusión, carnalidad sin rebozo. La calidad de las imágenes es sensible, no tienen en sí mismas nada de novedad, lo que les da un realce es el punto en que las coloca. Por esta razón, su obra es tan fácilmente entendida por todas las clases sociales; de ahí su popularidad.

"Canción de la vida profunda" es una composición de 28 versos de catorce sílabas, con rima perfecta en el segundo y cuarto verso de cada estrofa. En algunas ediciones extranjeras aparecen, después de la quinta, dos estrofas más, sin que conste su autenticidad. El epígrafe nos da a conocer el fondo de la poesía: "El hombre es cosa vana, variable y ondeante, y es difícil formar sobre él, un juicio definitivo y uniforme" (Montaigne).

Canción de la vida profunda

*Hay días en que somos y tan móviles, tan móviles como las leves briznas
al viento y al azar*

Tal vez bajo otro cielo la gloria nos sonría...

La vida es clara, undívaga y abierta como un mar....

*Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles, como en abril el campo
que tiembla de pasión: Bajo el influjo pródigo de espirituales lluvias,*

el alma está brotando florestas de ilusión.

Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos,

niñez en el crepúsculo, lagunas de zafir,

que verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza, y hasta las propias penas, nos hacen sonreír...

Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos,

como la entraña oscura de oscuro pedernal;

la noche nos sorprende con sus profusas lámparas, en rútilas monedas tasando el bien y el mal.

Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres, como las noches lúgubres el llanto del pinar.

El alma gime entonces bajo el dolor del mundo, y acaso ni Dios mismo nos pueda consolar²⁷⁹.

Características literarias de la obra de Porfirio Barba Jacob

Las características literarias de su obra se pueden clasificar según la volubilidad humana, las imágenes, la calidad de las imágenes, el sentimiento, la musicalidad y el fondo moral, las cuales describe Núñez a continuación:

– La volubilidad humana tiene que ver con el contenido ideológico, el cual desarrolla así: unos días inquietos, otros fecundos, otros malos, otros bondadosos, otros impuros, otros tristes, hasta que llegue el último, el de nuestra partida irremediable. Como se ve, la idea no es de mayores alcances, es la cotidiana experiencia de la vida desordenada, del hombre sin carácter y sin orientación moral fija. Es el retrato fidelísimo de la vida de Miguel Ángel Osorio, rendido a todos los instintos. Por esta razón, la idea es humana, muy humana, pues sin rebozo hace la revelación de su vida, igual, en desenfreno frente a la generalidad de los hombres.

– En cuanto a las imágenes, estas son un elemento de Barba Jacob superior a la idea. Su idea es apenas insinuada –móviles, fértiles, sórdidos, plácidos, lúbricos, lúgubres–, pero por amplia comparación, al tomar de las relaciones lo que más se ajusta a la esencia de la movilidad, la fertilidad, la sordidez, etc. En los dos últimos versos de cada estrofa, continúa ampliando la idea

²⁷⁹ José A. Núñez Segura S. J., *Literatura colombiana. Sinopsis y comentarios de autores representativos*, capítulo IX, "El modernismo", primera edición. Medellín (A): Editorial Bedout, 1952, p. 279.

por afirmaciones sentenciosas, repletas de símbolos y metáforas. Este símbolo expresa el cultivo intelectual que producirá frutos, símbolo construido mediante las metáforas. Espirituales lluvias, florestas de ilusión. En la concepción poética, Barba Jacob tiene apenas insinuada la idea, que, en cambio, sí está revestida de muchas imágenes.

– En cuanto a la calidad de las imágenes, estas son sencillas y no tienen en sí mismas nada de novedad; lo que les da realce es el punto donde las coloca. Este elemento es el que permite que Barba Jacob sea tan fácilmente entendido por todas las clases sociales. De ahí su popularidad.

– El sentimiento es el elemento de calidad superior y el más notable en Barba Jacob. Vibraciones humanas, sinceras, intensas, escuetas, recorren cada palabra de compasión. Así, da relieve a la diversidad de las emociones: notables, bajas, desinteresadas, egoístas, buenas, malas, alegres, dolorosas. Lástima que, en su producción, excluidos unos veinticuatro poemas (los mejores), haya dado tanta expansión a la sexualidad más cruda, que no purifica, sino corrompe. Pero no podría ser otra manera, la producción de quien fue en vida un derrotado de la lujuria.

– La musicalidad tiene la tristeza, la lentitud y la agudeza del desencanto de la vida, que deja al espíritu preocupado, meditabundo, agobiado entre las propias miserias y la impotencia, repleto de ironía y sarcasmo: “y acaso ni Dios mismo nos pueda consolar y hasta las propias penas nos hacen sonreír, un día en que ya nadie nos puede detener”. Barba Jacob fue el poeta de la melancolía, del desencanto manifestado a través de una forma sencilla y musical. El contenido mental representa la modalidad del modernismo: símbolos, metáforas y una ligera insinuación de ideas.

– En relación con el fondo moral, se encuentran, frecuentemente, miserias humanas aureoladas, a veces por el dolor y por la plegaria: “un hombre carnal que quisiera ser un ángel y un diablo que quisiera ser un santo”.

El temperamento poético de Barba Jacob se expresa en sus versos (un verso modelado por la musicalidad) a través de imágenes de rebeldía, de un mundo desesperado y pesimista, del dolor de su angustia humana, pero también del sentido de la existencia y de las preguntas constantemente planteadas por el hombre en esta incógnita que es la vida: ¿Soy?, ¿no soy?, ¿a dónde voy?, ¿de dónde vengo?:

Estrella de la tarde

Todo inquirir fracasa en el vacío
cual fracasan los bólidos nocturnos
En el fondo del mar; toda pregunta
vuelve a nosotros trémula y fallida
como el choque en el cantil fragoso
la flecha por el arco despedida.

La obra de Barba Jacob refleja las grandes carencias y frustraciones de la vida, aquella niñez desvalida, carente de cariño maternal y de apoyo del padre, que resuena con amargura en el muro de algunos versos con un golpeo agudo. En "Los niños", escribe:

Los niños son tranquilos y suaves
trino en la noche, lampo en la aurora
(...) Piden amor entre duelos; sus júbilos y coros
y ellos, ricos del reino de los cielos,
jamás economizan sus tesoros.

Comentarios sobre la obra poética de Porfirio Barba Jacob

Al inaugurarse la apologética porfiriana, el maestro Carranza consideró que: "Con la muerte de Barba Jacob desaparece el más grande poeta de todos los tiempos colombianos y uno de los mayores líricos del idioma español. Nadie puede compararse en hondura y densidad, en fuerza expresiva, en demoniaca vitalidad poética a Barba Jacob". El elogio del maestro Carranza tiene el mérito adicional de contener todos los demás que vinieron después; aún más, estableció el lenguaje oficial de los ditirambos posteriores, como si no existieran otras palabras para referirse al poeta.

En el mundo literario, Darío Jaramillo Agudelo es considerado como el mejor biógrafo de Porfirio Barba Jacob, porque en su obra magistral expresa:

Ha consagrado un volumen al recuerdo perdurable de Porfirio Barba Jacob, a quien llama “el errante caballero del infortunio”. El libro es ante todo una buena acción porque es la ofrenda a una amistad en la que todo fue diáfano y, de parte de Jaramillo Meza, generoso, cordial, compasivo, comprensivo, hecho de corazón y de inteligencia. Jaramillo Meza afirma: “en una rápida biografía de Miguel Ángel Osorio, nacido en Santa Rosa de Osos el 29 de julio de 1883, destinado a llevar por capricho, fugazmente el nombre de Main Jiménez y, por periodos suficientes para asegurarles a esos nombres la celebridad, Ricardo Arenales y Porfirio Barba Jacob, definitivo el último con el cual murió, abrazado a la cruz, en la madrugada del 14 de enero de 1942, en Ciudad de México²⁸⁰”.

Además, Jaramillo afirma que:

... nacido con el don del canto en una de aquellas formas soberbias y fatales en que la inspiración se paga con el sufrimiento físico y mental, de torcedores de carne o de sombras cruzadas de relámpagos en el espíritu, destinado también a llevar una vida andariega y de penuria, con arrebatos de cólera y decaimiento, con humillaciones y entregas de la fe, con servidumbre espiritual cuando eran los déspotas los que pagaban sus servicios o estaban al servicio de los déspotas los diarios en que colaboraba, pero con reacciones de la dignidad, con estupendas rebeldías, con horas de orgía y de grandeza, mordido por vicios que probablemente exageraba, como exageraba el pensamiento por el placer de hacer estremecer a la galería candorosa.

Para Jaramillo, la obra de Porfirio Barba Jacob registra un plagio voluntario o involuntario de la obra del poeta francés Charles Baudelaire, maestro de la escuela parnasiana, en su obra *Fleurs du mal* publicada en 1857, la cual alcanza una perfección de estilo y una grandeza clásica. Porfirio Barba Jacob publicó una colección en México con el nombre de *Poemas intemporales*, obra que consta de noventa poemas, entre los que destaca el poema titulado: “Era una llama al viento, y el viento se apagó”.

Porfirio Barba Jacob en Guatemala

Obligado a huir de México, por su defensa del caído régimen porfirista y por sus ataques a la revolución triunfante del presidente de México, Venustiano Carranza (1915-1920), y Pancho Villa, Barba Jacob fue a dar a Guatemala, donde habría de dejar honda huella.

280 Darío Jaramillo Agudelo. <http://www.porfiriobarbajacob> (Consultado el 21 de enero de 2019).

Con la obra *Campiña florida*, en la que figuró su más conocido poema, "Parábola de la vida profunda", adoptó el seudónimo de Ricardo Arenales, que usó hasta 1922, cuando lo cambió en Guatemala por el de Porfirio Barba Jacob, que conservó hasta su muerte. Utilizó otros seudónimos: Juan sin Miedo, Juan sin Tierra, Juan Azteca, Junius Cálifax, Almafuerte, El Corresponsal viajero y otros más. En Centro América, México y EE. UU. colaboró en periódicos y revistas, de las cuales tuvo que salir en 1915 por desacuerdo con el presidente de Guatemala, Manuel Estrada Cabrera (1898-1920).

Posteriormente, viajó a Cuba y en 1918 retornó a México y vivió en Ciudad Juárez, El Paso y San Antonio, donde se dice que escribió una perdida biografía de Pancho Villa. En 1922, fue expulsado por el presidente Álvaro Obregón (1920-1924) y tuvo que radicarse en Guatemala de donde fue sacado, en 1924, por el general Jorge Ubico (1923-1934). Entonces, se instaló en El Salvador y fue deportado por el presidente Alfonso Quiñones Molina. Vivió como cura en Honduras, luego fue a Nueva Orleans y a Cuba, nuevamente. En 1926, viajó a Lima y en 1927 regresó a Colombia. Finalmente, tras algunos recitales y trabajar en *El Espectador*, se marchó para no volver.

En su viaje a Cuba, Porfirio Barba Jacob conoció al poeta Federico García Lorca. En 1930, llegó a México y en Monterrey fundó la *Revista Contemporánea*, una de las más grandes revistas literarias mexicanas (que tuvo catorce números y grandes colaboradores, entre ellos, Alfonso Reyes, los hermanos Max y Pedro Henríquez Ureña), y fue jefe de redacción del viejo y prestigioso diario *El Espectador*, con el acabó quedándose.

Debido a sus ataques a políticos porfiristas locales desde las columnas de ese periódico, fue a dar seis meses a la cárcel, de la que lo sacó la revolución. Ya en Ciudad de México colaboró en la emisión de los periódicos *El Imparcial*, *El Porvenir Reyista* y *El Independiente*, y fundó *El Churubusco*, de éxito resonante y efímera duración. Con el seudónimo de Emigdio S. Paniagua publicó en 1913 el folleto de largo reportaje periodístico *El Combate de la ciudadela*, narrado por un extranjero, sobre los sangrientos sucesos que siguieron al asesinato del presidente Francisco Madero (1911-1913), quien suscribió el Plan de San Luis que derribó a Porfirio Díaz y murió asesinado en 1913. Este evento fue conocido como La decena trágica.

En 1914, su amigo, el poeta y cuentista guatemalteco Rafael Arévalo Martínez, inspirado en Barba Jacob, en Ricardo Arenales o en el señor

Aretal, escribió su mejor relato, "El hombre que parecía un caballo y otros cuentos", que le dio gran notoriedad al autor y empezó a forjar la leyenda de Porfirio Barba Jacob, el poeta colombiano.

No obstante, por no plegarse a la voluntad del presidente de Guatemala, Manuel Estrada Contreras (1898-1920), debió marcharse del país y dejar a medio publicar su libro *Tierras de Canaán*, para volver, por segunda vez a Cuba. En esta nueva estadía en la isla, Barba-Jacob compuso algunos de sus más bellos poemas: "Canción innominada", "Elegía de septiembre", "Lamentación de octubre", "Soberbia" y "Canción de la vida profunda", el más célebre.

Mariano Ospina Rodríguez. La reforma educativa y el maestro de los arzobispos en Guatemala

Ospina Rodríguez estudio en el colegio de San Bartolomé, donde obtuvo el título de abogado en 1827²⁸¹. Cuando solo contaba con 22 años, regentó la cátedra de Economía en reemplazo de don Francisco Soto, quién se retiró temporalmente para asistir como diputado de la Convención de Ocaña. Durante ese periodo enseñó doctrinas que aún en Europa eran incipientes y en 1826 se graduó en Tunja de la carrera de Derecho.

Este es un personaje de múltiples condiciones y variados talentos: hombre de hogar, maestro, legislador lleno de justicia y magistrado honrado. Dio lustre a su nombre en su esfuerzo por sostener los fueros de la Iglesia y la patria, así como en su afortunado rol de educador del pueblo antioqueño. Rastrear las huellas que el doctor Ospina dejó como legislador, sería trabajo largo, por lo cual, solo vamos a verlo en el campo de la educación, a la cual sirvió con desinterés y patriotismo, al sentar un precedente y obtener un éxito que hizo época en la historia de la educación del país.

Así mismo, dio nuevo nombre de Confederación Granadina y ostentó una activa vida pública:

La vida pública de Mariano Opina principia con la participación que tomó en la conspiración contra el Libertador Simón Bolívar el 25 de septiembre de 1828, lo cual lo obligó a refugiarse en Antioquia. Fue secretario sucesivamente de los gobernadores Alejandro Vélez, Francisco Montoya, Francisco Luis Campuzano y Juan de Dios Aránzazu. Representante al Congreso (1837-

281 Justo Ramón S. C. *Historia de Colombia*. Bogotá: Librería Stella, 1962, p. 296.

1839). Secretario de Estado en lo Interior (1841) y de Relaciones Exteriores y de Instrucción Pública (1841-1845) del presidente general Pedro Alcántara Herrán; gobernador de Antioquia (1845); de Cundinamarca (1847), designado para ejercer el Poder Ejecutivo (1848). Elegido senador (1856) y elegido presidente de la República y gobernó la Nación por todo el periodo legal (1848-1850). En su gobierno los jesuitas regresaron al país y se encargaron del Colegio de San Bartolomé. Fundó con José Eusebio Caro *La Civilización* (1849), primer órgano periodístico del Partido Conservador. Se disminuyó la deuda interna y externa, se acentuó el federalismo y se dictó la nueva Constitución de 1858²⁸².

Ospina Rodríguez figuró como fundador del Partido Conservador

Ospina dio nombre y programa al partido conservador en asocio con don José Eusebio Caro. Fue director del Colegio Académico, hoy Universidad de Antioquia. El 18 de julio de 1861, Vencedor Mosquera entró a Bogotá y como Supremo Director de la Guerra estableció el reinado del terror en el país. Don Mariano Ospina y su hermano Pastor fueron puestos en capilla, para ser sentenciados a muerte, pero debido a la intervención del arzobispo Antonio Herrán, de su hermano Pedro Alcántara Herrán, del cuerpo diplomático y algunas altas personalidades, se le conmutó la pena por la prisión en las bóvedas del Castillo de Bocachica en Cartagena, junto a otros distinguidos personajes.

Como consecuencia de la guerra civil iniciada por el liberalismo, debieron fugarse y asilarse mientras duraba la amarga expatriación, para lo cual escogieron Guatemala, país donde se desempeñó como catedrático. A su regreso, dirigió y colaboró asiduamente en *La Sociedad* (1872-1877), publicación de Medellín. De su administración, destacan dos cosas: la elaboración del plan de estudios y la ordenación de las prácticas de orientación religiosa y la aprobación de la Constitución Federalista.

Mariano Ospina Rodríguez, asilado en Guatemala, 1863-1871

En la hospitalaria Guatemala llevó don Mariano Ospina Rodríguez una vida laboriosa y modesta, ya ocupado en liquidar facturas, ya en operaciones agrícolas y en el cultivo del café. Dio apertura a la cátedra de Economía política y Derecho de Gentes en Guatemala, de forma espontánea y sin remuneración.

²⁸² Justo Ramón S. C. *Historia de Colombia*. Bogotá: Librería Stella, 1962, p. 296.

El presidente de Guatemala, Manuel Lisandro Barillas Bercián, fungió como presidente, primero interino (6 de abril de 1885 al 15 de marzo de 1886) y luego presidente de la República (16 de marzo de 1886 al 15 de marzo de 1892). Su gabinete estuvo conformado por el sacerdote Ángel María Arroyo en el despacho de Instrucción Pública y Relaciones Exteriores y enviado como ministro plenipotenciario ante la Santa Sede en Roma, para el nuevo Concordato que supliera al de 1852. Si bien el documento estuvo listo el 2 de julio de 1884, este no fue discutido y no alcanzó a ser incluido en la agenda legislativa. A su vez, Carlos Mendizábal estuvo en la secretaria de Guerra y Francisco Anguiano en el Despacho de la Gobernación.

Expulsión del arzobispo Ricardo Casanova y Estrada (1887)

El presidente de Guatemala, Manuel Lisandro Barillas Bercián, continuó con la política de agresión contra el clero, suspendió las garantías constitucionales y, amparado en el poder dictatorial y en el artículo 92 del Código Penal vigente, que en ese entonces castigaba con arresto o multa a todo aquel que sin permiso de la República emitiese decretos de la Curia Romana, expulsó al arzobispo Ricardo Casanova y Estrada por decreto del 3 de septiembre de 1887, “por todo el tiempo que el Ejecutivo considerara conveniente”, pues estimaba que no podía permitir la incitación a la rebelión bajo el alegato de que solo se dependía del Papa (s. s. León XIII).

El arzobispo Ricardo Casanova y Estrada “el grande”. Nació el 10 de noviembre 1844 en Cantel Quetzaltenango y falleció el 14 de abril de 1913. Décimo primer arzobispo de Guatemala (1886-1913). Jugó un papel decisivo en el gobierno del General Manuel Lisandro Barillas Bercián (1885- 1890). Tras la amnistía decretada por el presidente general José María Reyna Barrios en marzo de 1897, regresó al país. El arzobispo Ricardo Casanova y Estrada hizo estudios profesionales de teología en la Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala. Recibió clases particulares de literatura del reconocido escritor guatemalteco José Milla y Vidaurre a finales de la década de 1860.

El arzobispo Ricardo Casanova y Estrada es ordenado sacerdote el 21 de septiembre de 1875. Ordenado Episcopal (obispo) el 25 de julio de 1886. Pasó a estudiar a la Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo en donde recibió clases del escritor guatemalteco José Milla y Vidaurre y con el expresidente colombiano Mariano

Ospina Rodríguez, quién había llegado desterrado a Guatemala, recibió la cátedra de Derecho de Gentes²⁸³.

Después de ocho años de permanencia en la República centroamericana, regresó con su familia a Medellín (21 de noviembre de 1871), donde fue recibido como “héroe de la fe cristiana” y llamado a desempeñar cátedras en la universidad de Antioquia.

Lineamientos del proyecto educativo universitario en Mariano Ospina Rodríguez

El proyecto educativo universitario de Mariano Ospina Rodríguez se fundamentó en los siguientes principios y fines de la educación, según Herrera:

El poder de la educación es tan grande, que puede hacer de un niño un héroe.

El poder de la educación es tan grande, que puede hacer de un niño un héroe, un sabio, un santo o un bandido miserable. Si se toman dos niños que al nacer tengan facultades idénticas, de modo que siendo igualmente educados no se distinguiera uno de otro física, intelectual, ni moralmente, y se les da una educación opuesta, podrá hacerse que uno de ellos sea un hombre sano, robusto, activo, inteligente, instruido, juicioso, previsivo, probo, valiente, firme, generoso y benévolo; y el otro, un hombre enfermizo, débil, perezoso, torpe, ignorante, preocupado, caprichoso, egoísta, bribón, cruel y malvado; puede hacerse que uno de los dos honre la humanidad, y el otro sea su afrenta. La educación, pues, puede hacer de un pueblo el tipo más perfecto del género humano, o la porción más degradada, más envilecida, más digna de desprecio y de execración. Nada, pues, tan importante como la educación, porque de ella dependen la grandeza y la felicidad de las naciones o su miseria o su desdicha.

La educación maternal y doméstica es la primera y la más importante.

La educación empieza el día en que el niño nace y acaba el día en muere. La educación maternal y doméstica, que es la primera y la más importante, y con frecuencia, la única, depende enteramente de la que hayan recibido los padres, especialmente la madre, que es la que más propiamente educa. En esta educación, la acción del

283 Justo Ramón S. C. *Historia de Colombia*. Bogotá: Librería Stella, 1962.

sacerdote y del magistrado es indirecta, pero puede tener influencia absoluta. La religión y la ley, el sacerdote y el magistrado son los altos poderes sociales que dirigen y desarrollan la educación de las naciones; y, por consiguiente, a ellos corresponden el mérito y la gloria que alcanzan los pueblos en que se ostentan la moralidad general, las altas virtudes sociales, la luz de las ciencias, el esplendor de las artes, la prosperidad pública, el bienestar y el dicho general.

El fin de la educación es hacer del niño un hombre fuerte, honrado, laborioso, instruido.

El fin de la educación es hacer del niño débil e ignorante e impotente un hombre fuerte, honrado, laborioso, instruido según su posición y capaz de ser para él mismo, para su familia y para su patria, lo mejor y más útil posible. Esa sociedad será mañana lo que quieran que sea los que hoy vivan en ella. Mejorar la educación maternal y doméstica y la educación social (que es la que recibe el hombre por la acción que en él ejerce la sociedad en que vive) es obra lenta, porque la ley no puede obrar sobre ellas directamente. No sucede lo mismo con otras categorías de la educación. La escolar, que empieza en la escuela primaria y acaba en la universidad, y que debe abrazar la educación física, religiosa, moral, intelectual e industrial, es organizada y regida por la Ley Civil y por la Ley disciplinaria eclesiástica; por el Poder Civil y la autoridad eclesiástica el que esta la educación del bien o del mal²⁸⁴.

Los cuatro objetos principales que tiene la enseñanza

Para Herrera la obra educativa de Ospina Rodríguez, se basa en cuatro objetos principales de la enseñanza:

1º formar el corazón y cultivar los sentimientos justos y benévolos; 2º desarrollar la inteligencia y formar el criterio; 3º acopiar en la mente ideas útiles, es decir, aplicables a la satisfacción de las necesidades de la humanidad; y 4º adornar la imaginación y la memoria con fórmulas e imágenes que sirvan para hacer más atractiva la manifestación de las ideas y de los sentimientos. En toda esta enseñanza debe tenerse siempre presente: que no se trata de formar sabios ni literatos, sino de ejercitar la inteligencia, formar el criterio y suministrar a los alumnos la mayor copia de conocimientos verdaderos y aplicables.

284 S. Herrera. *Antología del pensamiento Conservador en Colombia. El ideario Conservador a través de seis generaciones. Mariano Ospina Rodríguez*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, 1981, pp. 142 y 143.

Era, pues, muy difícil, aun después de conseguida la independencia, lanzar el país en una carrera rápida, regular y pacífica civilización. Porque para esto era necesario establecer en todo el país escuelas, colegios y universidades, convenientemente organizados y dotados de los elementos precisos, para dar instrucción eficaz adaptada a las exigencias del país, y esto no era fácil en pueblos pobres e ignorantes, en que faltaban los recursos para sostener los establecimientos y hombres capaces de dar la enseñanza que convenía. Era necesario crear o importar las artes industriales, arrancar los hábitos de apatía y de pereza que los dominaban, atraer capitales extranjeros, o esperar que el curso lento de la escasa industria del país los acumulara, y para todo esto era indispensable que la libertad de industria se uniese una plena y bien garantida seguridad, que no puede existir sin paz estable, sin orden, sin respeto profundo y constante a la propiedad, que inspire cumplida confianza.

Respecto de la enseñanza, se hicieron laudables esfuerzos. La libertad de enseñanza, la libertad completa quedaría establecida al sancionar estas dos proposiciones:

Todo individuo tiene derecho de enseñar lo que quiera, y siguiendo para ello el método que quiera; todo individuo tiene el derecho de estudiar todo lo que quiera, en donde, con quien, y como quiera.

Esta y no otra es la libertad de enseñanza. *La libertad de enseñanza es en una República un punto cardinal y no puede llamarse libre la nación en que semejante libertad no esté de derecho y de hecho establecida.* La libertad en el ejercicio de la medicina y la abogacía es de una importancia secundaria y en ningún país libre y bien civilizado se la ha considerado hasta ahora como cosa esencial. Por el contrario, lo común ha sido sujetar estas profesiones a condiciones y restricciones severas. Por la educación se desarrollan las naciones, se alcanzan la moralidad y las altas virtudes sociales, adelantan las ciencias y el arte, hay prosperidad y bienestar generales. Educar es perfeccionar al ser humano.

Es la propiedad, son las riquezas las que han dado nacimiento a la sociedad, y hechos necesarios el gobierno, la administración de Justicia y la fuerza pública, y no la simple reunión de personas.

Para persuadirse de esta verdad, que pudiera parecer una paradoja, no se necesita hojear los restos de los anales de las viejas naciones del antiguo continente, ni interpretar sus mitos, ni hundirse en las profundas cavilaciones sobre el origen de la sociedad y sobre

las vicisitudes de la humanidad; basta echar una mirada atenta sobre la América, en donde la especie humana se ofrece en todos los grados que median entre el salvaje aislado, sin choza y casi sin idioma, y la sociedad más culta y mejor organizada. Aquí puede verse que por estúpida y bárbara que sea una horda, sin ella hay propiedad reconocida, existe consiguientemente un poder público y costumbres respetadas, es decir, leyes tradicionales que constituyen un cuerpo de nación; mientras que la reunión de muchos salvajes, que nada tienen, no se diferencia de la agregación casual de muchos brutos gregarios, en la cual nadie echa de menos el gobierno, ni está dispuesto a recibirlo.

Aunque la sociedad y la riqueza sean tan antiguas como el hombre en la tierra; aunque los indios y las naciones hayan tenido en todos los siglos como objeto preferente de sus pensamientos y esfuerzos esas riquezas, que el creador prometió como una bendición a los que guardasen su Ley; aunque muchos de los medios de producirla fueron altamente estudiados; no obstante.

Los principios generales según los cuales se produce se distribuyen y se consume en la sociedad de la riqueza, no fueron rectamente deducidos de los hechos, ni sistemáticamente ordenados, en ninguna de las grandes épocas en que las letras y las ciencias florecieron, mucho menos en los tiempos de ignorancia. Lo que debiera sorprendernos si no observamos que esto mismo ha sucedido con otras ciencias, cuyo objeto ha tenido el hombre constantemente a la vista, sin fijar su atención en los fenómenos que veía, ni caer en cuenta las causas que los producían. A estos debieron contribuir en primer lugar las formas de la sociedad civil y política y su influencia necesaria en el régimen industrial.

La prosperidad, la grandeza y la fuerza de una nación proceden del poder productivo y de la moralidad de sus habitantes. Una situación envidiable entre dos grandes océanos, climas deliciosos, que se prestan a los cultivos más variados, tierras feraces y baratas, y mercados seguros para los productos, son ventajas casi inútiles con una población sumida en un letargo de pereza y de inacción que repugna el trabajo con desdén salvaje, y en medio de la cual los ensayos de cultivo se paralizan, y las cosechas se pierden en parte por falta de brazos "Transformar esta población aletargada en una población activa y laboriosa, es el gran problema social que los poderes públicos y los hombres pensadores están llamados a resolver en este país"²⁸⁵.

285 S. Herrera. *Antología del pensamiento Conservador en Colombia. El ideario Conservador a través de seis generaciones*. Mariano Ospina Rodríguez, pp. 143-148.

Conclusión

Desde la historiografía, esta investigación expone el aporte de los maestros migrantes colombianos en la construcción del proyecto educativo universitario de Centro América y México. Con este fin, se muestra la significativa labor de César Conto Ferrer en el estudio del derecho, en la Universidad de San Carlos de Borromeo, la gran obra del representante de la lírica, el poeta Porfirio Barba Jacob, y el trabajo de Mariano Ospina Rodríguez, en la Universidad de San Carlos de Borromeo, en la formación de Profesionales del derecho y de arzobispos en las lides del derecho canónico y el derecho civil.

El gobernador César Conto Ferrer fue uno de los maestros migrantes colombianos que ofreció con gran holgura su formación profesional y su experiencia científica a la Universidad de San Carlos de Borromeo, ya que había desempeñado cargos de presidente del Estado Soberano del Cauca y dirigente del Liberalismo Radical. Así mismo, en la Universidad de Guatemala, regentó la cátedra de derecho y recibió uno de los más significativos homenajes en su fallecimiento.

El poeta Porfirio Barba Jacob decidió apoyar con su pluma la escritura de artículos que consolidaron la crítica a los gobernantes centroamericanos de Guatemala y de México. Fue un gran representante del modernismo y de la poesía lírica. Los novelistas de Guatemala mostrarían con sus escritos la obra de este connotado maestro migrante.

El aporte de Mariano Ospina Rodríguez como presidente de la Unión de los Estados Unidos de Colombia y ministro de Instrucción Pública fue grande. Igualmente, sus contribuciones en la construcción del proyecto educativo universitario fueron notables en Guatemala.

Durante el periodo analizado en este documento –Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX–, protagonizado por el gran debate frente a los regímenes del Liberalismo Radical y la Iglesia, con un acercamiento hacia la ideología conservadora, son evidentes los aportes de los maestros migrantes colombianos. Para ese entonces, había surgido la Guerra Civil de los Mil días, la guerra de escuelas y la expulsión de los principales representantes de la Iglesia, situación que permitió el destierro de estos dirigentes “laicos” de la educación, del Ministerio de Educación y de la Gobernación del Cauca, hacia Centro América y México.

Referencias bibliográficas

Fuentes documentales de archivo

Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá-Colombia, Sala investigadores, Sección Diarios Oficiales 1945, 1946, 1947, 1948.

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, sala general obras Porfirio Barba Jacob, César Conto Ferrer, Mariano Ospina Rodríguez. Biblioteca Central Tunja-Colombia, Jorge Palacios Preciado, Fondo Posada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y sala Jorge Palacios Preciado.

Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá-Colombia. Fondo Samper, presidentes de Colombia, Ministros de Educación Nacional.

Legislación

Ley 37/1877 de 12 de mayo, "se declara privado a perpetuidad del derecho de ejercer funciones de Obispos a varios individuos".

Decretos Legislativos/1899 a 1902 Compilación arreglada por Manuel José Guzmán. Edición del "Boletín Militar". Bogotá. Imprenta de vapor. Administrador y corrector: Belisario Cuervo Ángel.

Decreto 15/1874 de 12 de enero, "se nombra un Majistrado Interino de la Corte Suprema Federal".

Decreto 333/1899 de 28 de julio, "se declara turbado el orden público en los Departamentos de Santander y Cundinamarca, y en Estado de Sitio en sus respectivos territorios".

Decreto 480/1899 de 18 de octubre, "se declara turbado el orden público en el Territorio de la Nación".

Decreto 428/1899 de 23 de septiembre, "se pasa en conocimiento de varios asuntos al Ministerio de Instrucción Pública".

Decreto 681/1900 de 12 de marzo, "se otorga una gracia".

Decreto 933/1902 de 12 de junio, "se concede un indulto y se reforma el artículo 1º del decreto Legislativo del 14 de enero de 1901".

Decreto 1718/1902 de 24 de noviembre, "se concede **indulto** general a los rebeldes".

Decreto 638/1903 de 1.º de junio, "se levanta el Estado de Sitio en la República".

Decreto 985/1903 de 6 de noviembre, "se declara turbado el Orden público en los Departamentos de Panamá y Cauca y en estado de sitio sus respectivos territorios".

Decreto 222/1904 de 10 de marzo, "se restablece el orden público en el país".

Libros

Arteaga Hernández, M. y Arteaga Carvajal, J., *Historia Política de Colombia. La línea del horizonte* en *Guerra de los mil días*. Bogotá, 1999.

Cacua P. A. *Historia de la Educación en Colombia. Academia Colombiana de Historia*. Santafé de Bogotá: 1997.

Conto, C., "Memoria del secretario del Tesoro y Crédito Nacional", en Rivas Groot, J. M. *Páginas de la Historia de Colombia 1810-1910. Asuntos Constitucionales, Económicos, Fiscales y Monetarios*. Bogotá, 1872.

Conto, F. C., *Carta de César Conto Ferrer dirigida al presidente de los Estados Unidos de Colombia Santiago Pérez (1874-1876) con motivo de su posesión del presidente del Estado Soberano del Cauca a partir del 1º de agosto de 1875*. D. O. Bogotá: 1875.

González F. E., "Partidos, guerras e Iglesia en la Construcción del Estado-Nación en Colombia (1830-1900)", *Las guerras contra la exclusión: los límites a la Centralización: 1º. La guerra de 1895 y 2º. La guerra de los Mil días (1899-1901)*. Medellín, 2006.

González Z. A., *Lecciones de preceptiva literaria. El Parnasianismo. La escuela que se caracteriza por la perfección o cancelación del verso, y representa la retaguardia romántica. Porfirio Barba Jacob*. Medellín, 1961.

Guerrero, V. G. L. "La confrontación político-religiosa en Pasto, durante el periodo del Liberalismo Radical 1863-1878", en *Manual de Historia de Pasto*, tomo I. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1996.

Granados, R. M. S. J., *Historia de Colombia. La Independencia y la República*. Medellín, 1963.

Henaó J. M. y Arrubla G., *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. La República*. Bogotá, 1952.

Hermano Estanislao L., *Historia patria ilustrada. La Independencia*. Bogotá, 1952.

Herrera S. R., *Antología del pensamiento Conservador en Colombia. El ideario Conservador a través de seis generaciones*. Mariano Ospina Rodríguez. Bogotá, 1981.

Molina G., *Las ideas liberales en Colombia 1915-1934*. Bogotá, 1974.

Muñoz L. J. S. I., *Notas históricas sobre la Compañía de Jesús restablecida en Colombia y Centroamérica*. Bogotá, 1920.

Nieto C. L. E., *Escritos Escogidos*, tomo II, Crónica Política. V.116. Personajes del Olimpo Radical. Bogotá, 1984.

Nieto C. L. E., *Escritos Escogidos*, tomo IV, Periodismo y Literatura. V.118. La vida tormentosa de Porfirio Barba Jacob. Bogotá, 1984.

Núñez S. J. A. S. J., *Sinopsis y comentarios de autores representativos. El Modernismo. Porfirio Barba Jacob*. Medellín, 1952.

Ospina R. M., "Conferencia apertura cátedra Economía Política en Guatemala. De escritos sobre Economía Política", en Roberto Herrera Soto, *Antología del pensamiento conservador*. Bogotá, 1981.

Pérez Santiago, presidente de los Estados Unidos de Colombia. *Hace saber que el señor César Conto ha solicitado privilegio exclusivo para publicar i vender una obra de su propiedad, cuyo título que ha depositado en la Gobernación del Estado Soberano de Cundinamarca prestando el juramento requerido por la Lei, es como sigue: "Curso completo de lengua italiana, según el método de Robertson, para el estudio de los que hablan Castellano"*. D. O. Bogotá, 1875.

Pérez Santiago, presidente de los Estados Unidos de Colombia. *Carta de respuesta, contestación dirigida al señor César Conto Ferrer con motivo de su posesión como presidente del Estado Soberano del Cauca, a partir del 1º de agosto de 1875*. D. O. Bogotá, 1875.

Pérez S. J. M., "Reminiscencias liberales 1897-1937. En homenaje al doctor Enrique Olaya Herrera". *Lista completa y exacta de los 5195 presos políticos en el panóptico de Bogotá. Durante la guerra civil de los mil días. Lista formada por la Dirección del Panóptico de Bogotá*. Bogotá, 1938.

Perozzo C., "Forjadores de Colombia contemporánea". *Los 81 personajes que más han influido en la formación de nuestro país. Porfirio Barba Jacob, el cantor de la vida profunda*. Bogotá, 1987.

Rivas G. J. M., *Páginas de Historia de Colombia 1810-1910. Asuntos económicos, monetarios y fiscales. La cuestión monetaria*. Bogotá, 1922.

Sánchez G. G. y Aguilera P. M., *Memoria de un país en guerra. Los mil días 1899-1902*. Bogotá, 2001.

Villegas J. y Yunis J., *La guerra de los Mil días. Colombia- Historia- Revolución*. Bogotá, 1979.

Artículos de revistas

Argueta Hernández Bienvenido, "La Historia de la Educación en Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 25, 2015.

López Rivas Óscar Hugo y José Enrique Cortés Sic, "Las escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016.

López Rivas Óscar Hugo y Humberto Rodríguez, "Nelda Graciela Arzú Ramírez, maestra garífuna identificada con su pueblo y su cultura". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 27, 2016.

Ríos Beltrán, R. & Cerquera Cuéllar, M., "La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 2014. <https://doi.org/10.19053/01227238.2693>

Rodríguez-Martínez Jorge Mario, "La Universidad Latinoamericana como recuperación y futuro". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 22, 2014.

Soto Arango, Diana Elvira, "Aproximación Histórica a la universidad colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 2005.

Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico de la Universidad Pedagógica de Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017.

Soto Arango, Diana Elvira, "La Universidad Latinoamericana del siglo XXI". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 2006.

Páginas electrónicas

Recuperado en: <http://www.iglesiacatólica.org.gt> (Consultado el 18 de enero de 2019).

Recuperado en: <http://www.porfiriobarbajacob>. (Consultado el 18 de enero de 2019).

Pino Arboleda, Germán, *El Coronel España. La historia de un jesuita en la guerra de los mil días*. <http://www.las2orillas.todaslashistoriastodaslas miradas,desdetodoslosrincones>. (Consultado el 18 de enero de 2019).

Recuperado en: <http://www.sinab.sistemanacionaldebibliotecas>. (Consultado el 18 de enero de 2019).

Recuperado en: <http://www.persecuciondelaiglesiaencolombia> (Consultado el 18 de enero de 2019).

HISTORIA DE VIDA DE LA MAESTRA MIGRANTE MAYA-IXIL JUANA TERRAZA RAYMUNDO²⁸⁶

*José Enrique Cortez Sic
Haydee Lucrecia Crispín López
Alba Luz Reinoso Cano²⁸⁷*

Introducción

La presente investigación de la historia de vida de la maestra indígena y migrante Juana Terraza Raymundo, de origen maya-ixil²⁸⁸, de la Unión San Juan Ixcán, departamento de Quiché, conlleva la narración de una historia de vida que conjuga una serie de acontecimientos sociopolíticos derivados del desplazamiento de poblaciones hacia el norte de Guatemala, área colindante con México.

La migración interna y externa generadas por la violencia política que se vivió en Guatemala tiene connotaciones desastrosas para la cohesión social y educativa, más aún cuando se da en medio del conflicto armado interno, producto del enfrentamiento entre facciones guerrilleras y el ejército de Guatemala. En razón a esto, la historia de la maestra migrante maya-ixil visualiza una parte del sufrimiento vivido por poblaciones

286 Trabajo realizado en el marco del Proyecto Historias de vida de educadores/as migrantes en Colombia, Guatemala y España. Siglo XX-XXI. SGI: 2391. Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (Hisula).

287 Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (Hisula).

288 Grupo étnico que se encuentra en la zona occidental, en el departamento de Quiché. Perteneció a los 22 grupos étnicos del pueblo maya.

indígenas que se tuvieron que desplazar²⁸⁹ para salvar sus vidas y tomar otros senderos y caminos para el desarrollo personal y comunitario.

La maestra Terraza es un ejemplo de supervivencia, perseverancia, resiliencia y desarrollo familiar, profesional y comunitario. Ella es una mujer emblemática y ejemplar en la lucha por sus ideales, por el desarrollo comunitario y particularmente por la incidencia en los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes, a quienes orientó para el fortalecimiento de la identidad cultural de su grupo étnico, en el transcurso de su desplazamiento y en el reasentamiento a su retorno a Guatemala.

Esta historia se enmarca en el esfuerzo hecho desde el Grupo de Investigación Hisula de la UPTC para el proyecto “Historias de vida de educadores/as migrantes en Colombia, Guatemala y España”, que

pretende reconstruir las trayectorias profesoras desde un marco amplio de historias de vida, para lo cual se trabajará la perspectiva biográfica desde el enfoque cualitativo, a través de talleres de memoria según el método de oficinas biográficas y producción de narrativas de vida, mediante textos y entrevistas, además de la revisión de materiales de archivo como prensa y fuentes oficiales²⁹⁰.

En Guatemala coexisten cuatro pueblos culturalmente identificados a nivel nacional, a saber, el maya²⁹¹, el xinca, el garífuna y el ladino. Dentro del pueblo maya, se encuentra el grupo étnico ixil, al cual pertenece Juana Terraza: una población netamente indígena y ubicada en el altiplano occidental. Del total de la población en Guatemala, según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2014, los grupos indígenas representan el 38,8 %, y en el departamento de Quiché, el 83,9 %²⁹².

En el desarrollo de la recopilación de información, destaca la integración de datos obtenidos en las entrevistas y visitas a la maestra Terraza. Gracias a estos, se pudo profundizar en el análisis y discusión

289 Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, *Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica Guatemala: Nunca Más. Guatemala*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.

290 Proyecto “Historias de vida de educadores/as migrantes en Colombia, Guatemala y España. Siglo XX-XXI”, SGI-UPTC: 2391, cofinanciado por la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

291 El pueblo maya está integrado por 22 grupos étnicos, ubicados en su mayoría en el altiplano occidental, quienes se identifican con su propio idioma.

292 Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta Nacional de condiciones de vida (Encovi)*. Guatemala, Centro América, 2014.

de las razones que motivaron la confrontación y la repercusión entre las familias que habitaron en aldeas y caseríos, particularmente, los indígenas ixiles. Así mismo, se espera dar respuesta a los planteamientos que buscan analizar la categoría de prácticas pedagógicas para abordar las historias de vida en educación, así como debatir los conceptos de etnoeducación, educación propia y educación intercultural, en el marco de procesos de avances en materia educativa en las poblaciones indígenas, en Iberoamérica y el Caribe²⁹³.

El alcance historiográfico y la generación del análisis y discusión en la academia y la sociedad dan origen a la pregunta que hará visible el papel de la mujer migrante en el ámbito latinoamericano: ¿Cuáles son los sentidos de la profesión docente en las historias de vida de maestras migrantes establecidos en Guatemala durante el periodo comprendido entre 2014-2018?

El desarraigo desde la infancia

Juana Terraza Raymundo nació en el área denominada Cooperativa Unión San Juan Ixcán, en el departamento de El Quiché, en el año 1974. Era hija de Cecilia Raymundo Terraza, madre soltera, quien se dedicaba a los oficios domésticos y los trabajos de agricultura en el lugar de origen, mediante la siembra de maíz, frijol y otros cultivos propios, para sobrevivir en familia. Por problemas de pareja nunca conoció a su padre y fue la segunda entre ocho hermanos de la familia.

En la vida familiar, sus abuelos y tíos practicaban la espiritualidad maya, con mucho respeto al Padre Sol y la Madre Tierra²⁹⁴; ellos rendían culto a la naturaleza y pedían permiso antes de hacer alguna siembra o cosecha: “ese tiempo participábamos con ellos, sin embargo ellos fueron asesinados cuando era aún muy pequeña; mis tíos aun los practican como un proceso generacional para el fortalecimiento espiritual”. Siempre le inculcaron el respeto por sus mayores, por la madre naturaleza, y valores como la equidad, la paz, la honestidad, la responsabilidad, el amor, la libertad, la justicia, la tolerancia y la lealtad hacia sus semejantes.

En 1982, cuando tenía ocho años, como consecuencia del conflicto

293 D. Soto Arango, “Periodos de reforma universitaria en Colombia de la colonia al siglo XXI”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22, 277-337, 2014.

294 Mayab´ Káslemalil Raxalaj, *Cosmovisión Maya, plenitud de vida*. Guatemala: Editorial Paxil, Kayalá, 1998.

armado interno, fuertemente acontecido en esta área, todos los habitantes de la cooperativa, incluida la familia de la maestra, decidieron desplazarse para exiliarse en el área limítrofe de la república de México, en donde permanecieron hasta 1996. Allí se ubicaron como población migrante en el campamento de refugiados “Quetzal Edzná”, en el Estado de Campeche, México, donde, con el transcurrir del tiempo, la composición organizacional y la anuencia de todos los integrantes de la comunidad, se identificaron como el grupo de San Juan.

En el campo de refugiados, ingresó a la Escuela Primaria “Heberto López Herrera” en Quetzal Edzná, Campeche, Campeche²⁹⁵, donde concluyó los estudios en el nivel primario. Sin embargo, dados los problemas económicos que surgen en toda familia desintegrada y sin padre, era difícil vivir con las facilidades deseadas, lo que repercutió en la continuidad de sus estudios en el nivel medio. Por esta razón, debió integrarse a la vida laboral y hacer trabajos domésticos con familias mexicanas de clase media, aun cuando era consciente de que su vida debía cambiar para mejorar las condiciones de su familia y de quienes vivían sufriendo el exilio, a quienes se dedicó a apoyar.

Con el tiempo, conformó su familia junto a Miguel Ángel Tiu Itzep, licenciado de profesión, con quien tuvo dos hijos, Verónica y Gaspar Alberto Tiu Terraza, y quien la ha apoyado en sus proyectos educativos, culturales y de desarrollo comunitario. Actualmente, vive en la Cooperativa Unión San Juan entre Ríos, del municipio de Sayaxché²⁹⁶, departamento de Petén, área identificada en el mapa lingüístico de Guatemala (figura 1).

Ya con familia, la contrataron como promotora de salud para dar primeros auxilios en los campamentos de refugiados en el sureste mexicano y luego como alfabetizadora de adultos por la Secretaría de Educación Pública de México. “Estos contratos me permitieron agenciarme de mis primeros ingresos económicos en la familia, así como el apoyo moral y social a quienes estábamos en el exilio”.

Comenta la maestra Terraza, que su hermana mayor fue su ejemplo de superación, pues estudió un diplomado para la conservación del

²⁹⁵ Ciudad que se encuentra en la zona fronteriza entre Guatemala y México, donde llegaron familias de comunidades indígenas del norte de Guatemala, que huían del conflicto armado.

²⁹⁶ Sayaxché es uno de los doce municipios del departamento de El Petén, que dista de la cabecera departamental Flores. Petén, a 572 kilómetros, tiene 5854 km de superficie terrestre y colinda con México.



Figura 1. Mapa lingüístico de Guatemala, 2003.
Fuente: Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI, Mineduc, Guatemala).

idioma ixil, en el estado de Campeche, México, lo que lo consolidó un ejemplo de superación y perseverancia para la familia.

En 1995, los dirigentes de esta comunidad lograron negociar ante las autoridades gubernamentales de Guatemala y como parte de los Acuerdos de Paz, específicamente el “Acuerdo para el reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado”²⁹⁷, la finca de Entre Ríos en el municipio de Sayaxché, departamento de Petén, como cambio de las tierras que las familias dejaron en el municipio de Ixcán, en el departamento de El Quiché²⁹⁸, y que en esta fecha ya estaban ocupadas por familias de las Patrullas Autodefensa Civil (PAC)²⁹⁹ que permanecieron en la región.

297 Secretaría de la Paz. Presidencia de Guatemala, *Acuerdo para el reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado* (firmado en Oslo, el 17 de junio de 1994), 2000. El propósito de este acuerdo contempla que “se agrupa dentro del término ‘población desarraigada’ al conjunto de las personas que, desarraigadas por motivos vinculados con el enfrentamiento armado, viven en Guatemala o en el exterior e incluyen, en particular, los refugiados, los retornados y los desplazados internos, tanto dispersos como agrupados, incluyendo las Comunidades de Población en Resistencia. 2. Se entiende por reasentamiento el proceso legal de retorno, ubicación e integración de las poblaciones y personas desarraigadas en su lugar de origen u otro de su elección en el territorio guatemalteco, de conformidad con la Constitución política de la República de Guatemala”.

298 El departamento de El Quiché fue una de las zonas más afectadas por el conflicto armado; por consiguiente, muchas familias completas huyeron hacia México para salvaguardar la vida de sus familias.

299 Las patrullas de autodefensa civil fueron creadas como grupo paramilitar para combatir a la guerrilla, pero su proceder fue contra poblaciones indefensas, principalmente indígenas de la región del occidente del país.

En 1996, tras la firma de los acuerdos de paz, las familias desplazadas retornaron a tierras peteneras para ser reinsertados nuevamente a la vida civil de Guatemala, después de permanecer muchos años en guerra y exilio. Para este caso, comenta la maestra, “(...) a nuestra llegada a Entre Ríos, se contó con el apoyo de organismos gubernamentales y la comunidad internacional, quienes colaboraron en la reconstrucción de la comunidad y facilitar la adaptación de las familias a las condiciones de vida en el ambiente rural de Guatemala” (Terraza, comunicación personal, 24 mayo de 2018).

Ya en Guatemala, en la comunidad asignada, tuvo la oportunidad de continuar estudios en el ciclo de educación básica, a través del Programa de Profesionalización de Promotores de Educación en las poblaciones desarraigadas, implementado por la Cooperación Mesoamericana para el Desarrollo y la Paz (Comadep), con la condición de que trabajara como promotora de educación en las comunidades más lejanas de las áreas urbanas y rurales. Esto le permitió trabajar en la Escuela de Primaria Oficial Rural Mixta del Caserío de Santa Lucía (figura 2), del municipio de Sayaxché³⁰⁰, de manera gratuita, como un aporte en el marco del proceso de profesionalización³⁰¹ que cursaba a la fecha.



Figura 2. Reunión con padres de familia, 2018.
Fuente: archivo fotográfico de la maestra Terraza.

300 Municipio del departamento de El Petén, ubicado en la zona norte de Guatemala.

301 La profesionalización docente para la población que retornó a Guatemala se desarrolló mediante el Acuerdo Ministerial n.º 980-2000 del 28 de julio de 2000, dirigido a la población estudiantil del nivel primario, ciclo básico y en la carrera del Magisterio de Educación Preprimaria y Primaria Rural Bilingüe.

La experiencia vivida en el campo de la docencia sirvió para desarrollar la práctica docente y, particularmente, para apoyar la atención de los niños de la comunidad, en la escuela en mención.

Como parte de los compromisos asumidos en los Acuerdos de Paz, las poblaciones retornadas debían ser apoyadas en los procesos educativos requeridos para avanzar en sus estudios de nivel medio, tanto en el caso de los niños y niñas como de aquellas personas con deseos de superación. De esta manera, se inició el programa de profesionalización de promotores educativos para las poblaciones desarraigadas, implementado por la Asociación de Maestros de Educación Primaria Rural de Guatemala (AMERG)³⁰², institución reconocida por el Ministerio de Educación para la formación de maestros rurales. Gracias a esto, Juana Terraza se graduó como maestra de Educación Primaria Rural Bilingüe, según Acuerdo Ministerial n.º 428, del 8 de agosto del año 2002 (figura 3).

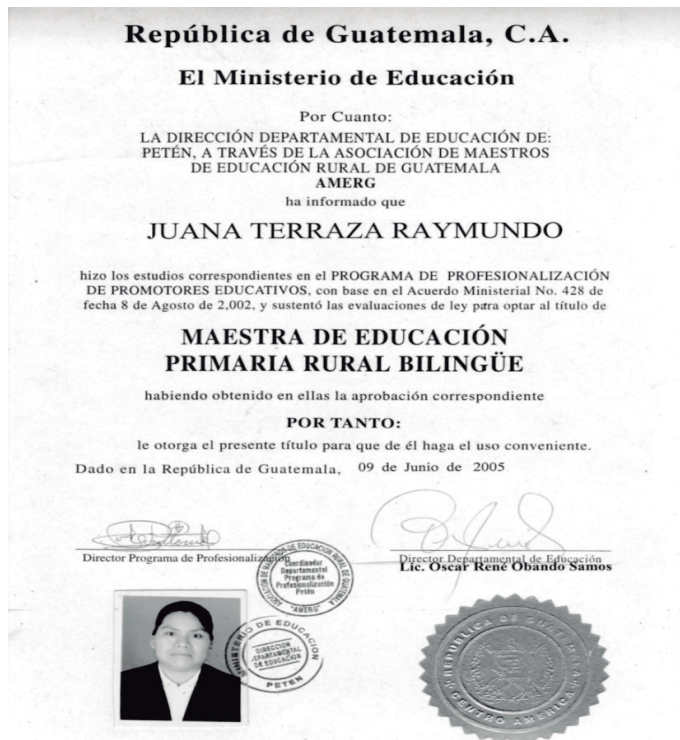


Figura 3. Diploma de grado de la maestra Terraza.
Fuente: archivo fotográfico de la maestra migrante, 2018.

³⁰² Organización surgida a raíz de los Acuerdos de Paz, responsable del proceso de profesionalización docente en las áreas de reasentamiento de poblaciones retornadas a Guatemala.

En 1999, fue contratada por el Ministerio de Educación (Mineduc) para trabajar en la misma escuela. Posteriormente, al cabo de seis años (2005) de labor docente, le fue otorgada una plaza presupuestada por dicho ministerio, bajo el renglón presupuestario 011³⁰³, en la cual se ha desempeñado en esta comunidad y ha desarrollado, además de la docencia, otras responsabilidades como secretaria del Consejo de Padres de Familia, cargo bajo el cual ha tomado algunas decisiones importantes (junto al comité) como qué tipo de refacción se debe comprar a los niños y niñas. Así mismo, ha sido directora del establecimiento educativo, con la gran ventaja de tener su residencia en esta misma comunidad, a un kilómetro de distancia.

Actualmente, domina tres idiomas, el ixil como lengua materna, el q'eqchi', aprendido por la misma necesidad de comunicación con la comunidad en la que vive y trabaja actualmente como docente, y el español. Estos idiomas le han facilitado la conversación y la orientación con los niños y niñas y la comunidad en general, que provienen mayormente de diferentes comunidades indígenas.

En segundo grado primaria, todos los niños hablan el idioma maya q'eqchi'³⁰⁴, por lo cual, atiende a 28 estudiantes en idioma q'eqchi' y en castellano. Frente a esto, anota que, con los conocimientos adquiridos en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (Padep/D), la atención a los niños ha mejorado, pues el cambio en el aprendizaje es evidente.

En el año 2008, ante la falta de profesoras para el nivel preprimario en el centro educativo donde laboraba, por iniciativa propia y para ayudar a los niños y niñas de preprimaria que no contaban con maestra de grado, asistió al programa de homologación implementado por el Ministerio de Educación en la ciudad de Santa Elena, Petén, con una duración de dos años. Así obtuvo el título de Maestra de Educación Preprimaria (figura 3).

303 El renglón presupuestario 011 en Guatemala está vinculado a la contratación de personal permanente en el Sistema Educativo Nacional del sector público.

304 El idioma q'eqchi' es uno de los cuatro mayoritarios que se hablan en Guatemala. El grupo étnico se ubica en el departamento de Alta Verapaz y en el departamento de El Petén.



Figura 3. Diploma de grado de la maestra Terraza.
 Fuente: archivo fotográfico de la maestra migrante, 2018.

Ha fungido también como parte del comité promejoramiento y presidenta del Consejo Comunitario de Desarrollo (Cocode)³⁰⁵; asimismo, ha sido secretaria general de la Asociación de Mujeres de la comunidad, la cual implementa actualmente tres proyectos: de ganadería, de molino de nixtamal y de aves de corral.

Sobre estas experiencias de cooperación y asociación adquiridas en los últimos dos años, manifiesta la maestra:

³⁰⁵ Para la organización comunitaria a nivel nacional, en Guatemala se constituyó el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural y la representación a nivel local es la del Consejo Comunitario de Desarrollo (Cocode).

ha servido para comprender que es necesario permanecer en la comunidad para conocer la realidad en que viven las familias y conocer la realidad de los estudiantes; y mediante este acercamiento he podido mejorar la participación de los padres y madres de familias en las actividades escolares, por ejemplo: en las fiestas escolares los padres de familia son los encargados de organizar todo el proceso organizacional. Las señoras son las encargadas de preparar la comida, todas las familias colaboran para comprar la carne que se va a consumir y nosotros los docentes nos encargamos de organizar las actividades culturales con la participación de los niños (figura 4).

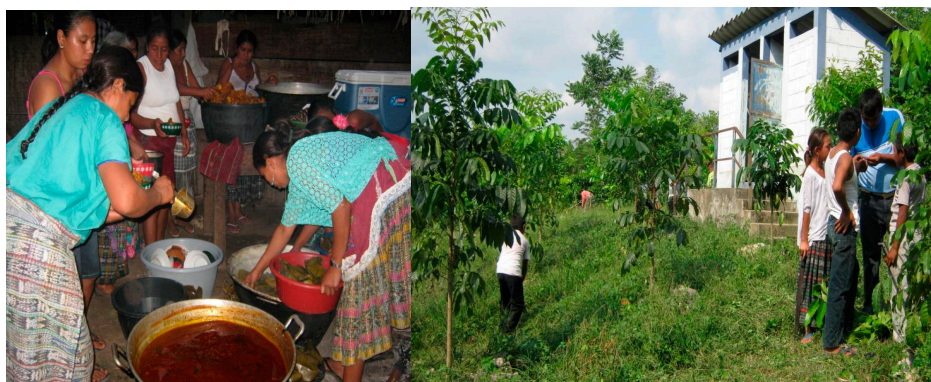


Figura 4. Actividades escolares en la escuela con participación de madres de familia, 2018.
Fuente: archivo fotográfico de la maestra Terraza.

Otra de las proyecciones a la comunidad desarrolladas en la escuela es el cuidado de los animales. Antes, las familias solían tener sueltos sus cerdos alrededor de la escuela y constantemente se encontraban sus desechos, que provocaban mal olor. Gracias al mensaje llevado por los niños a sus padres y a la comprensión de las familias, este problema se ha minimizado, pues la comunidad ha tomado conciencia de los hábitos de limpieza y seguridad higiénica.

Así mismo, la maestra ha participado en procesos de reforestación en la comunidad y en la escuela, para lo cual ha sembrado árboles en el área escolar y ha generado conciencia en los padres de familia sobre la conservación de los árboles que aún quedan en sus terrenos. Frente a esto, comenta: “creo que lo hemos logrado porque ya empiezan a manifestar el interés por sembrar árboles maderables en sus sitios o parcelas”.

El 4 de julio de 2009, el Ministerio de Educación inició el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docentes (Padep/D)³⁰⁶, en convenio con la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) para maestros y maestras en servicio en los niveles de preprimaria y primaria, del sector público. Dada su constante mentalidad de superación personal y profesional, la maestra Terraza aprovechó la oportunidad para inscribirse en el Profesorado de Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural³⁰⁷, del cual se graduó dos años después, tras haber cumplido con todos los requisitos establecidos por la universidad.



Figura 5. Título de Profesora de Educación Preprimaria Bilingüe Intercultural
Fuente: archivo fotográfico de maestra migrante, 2018.

La participación en este proceso de profesionalización obedece al deseo de ampliar sus conocimientos y experiencias en el nivel educativo de preprimaria, mejorar su desempeño docente y considerar otros elementos

³⁰⁶ Programa de profesionalización docente organizado por el Ministerio de Educación en coordinación con la Universidad de San Carlos de Guatemala a partir del 2009. Ministerio de Educación de Guatemala, *Informe de avance del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente*, 2012.

³⁰⁷ Carrera intermedia que titula la EFPEM-USAC para maestros en servicio en el Sistema Educativo Nacional.

para apoyar el desarrollo social y económico de la comunidad: “En la actualidad me siento más comprometida con mi labor ya que el programa nos condujo a valorar y respetar nuestra propia identidad y la forma de vida de los niños y niñas con quien trabajo, así como trabajar con los comunitarios para un desarrollo local”.

Posteriormente, la maestra continúa sus estudios a nivel de licenciatura, gracias a una oportunidad brindada por el Mineduc y la USAC. De esta manera, amplía sus conocimientos en materia de investigación-acción y desarrollo de nuevos procesos metodológicos que se pueden aplicar con los niños y niñas del nivel primario. Lo anterior da cuenta de su interés por seguir preparándose, ya que esto le permite formar a las futuras generaciones que vendrán a dirigir los destinos del país, dado que Guatemala necesita de ciudadanos activos que contribuyan al desarrollo de los diferentes pueblos y avancen hacia una ciudadanía proactiva³⁰⁸.

En este punto, es evidente que la maestra ha aprendido a revalorizar su cultura y fortalecer sus conocimientos y experiencias comunitarias ancestrales, adquiridas en una población desplazada. Asimismo, considera que la escuela es un espacio para contribuir a la minimización de la discriminación y exclusión sufrida por los grupos mayas, tan enraizados en las culturas, al punto de que algunos grupos las asumen como algo normal. No obstante, a partir de la firma de los acuerdos de paz, particularmente el Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas, se ha reactivado la reflexión y valorización de los derechos y oportunidades para el desarrollo socioeconómico y cultural.

Cuando la maestra trabajaba en el comité femenino, tuvo lugar un programa de beca para estudiantes universitarios, que ya ha dado sus frutos, pues en la actualidad estos ya son profesionales. Dicho programa aún sigue beneficiando a jóvenes en diferentes carreras y es administrado por una Asociación docente, denominada DARE. Ella se siente contenta de ser una de las iniciadoras de este programa que ha apoyado a cientos de jóvenes para su estudio en el diversificado y a nivel universitario y ha generado muchas satisfacciones.

Ante las diferentes circunstancias vividas en el largo proceso de desplazada y retornada, Juana Terraza manifiesta concretamente “El ser

308 J. Bolaños Motta, “Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 2018. <https://doi.org/10.19053/01227238.8563>, 95

docente no lo elegí yo misma, sino, más bien, ha sido producto de las diferentes situaciones y necesidades que me han obligado a ser docente”.

Cronología, historia e incidencias en el proceso de desplazamiento

Tabla 1. Cronología, historia e incidencias en el proceso de desplazamiento

Fecha	Área geográfica de desplazamiento	Motivos: ¿por qué se da la migración?	Experiencias relevantes
15/05/1982	Del parcelamiento San Juan, Ixcán al Ejido Chajul, Ocosingo, Chiapas México ¹ .	A raíz del recrudecimiento del conflicto armado interno en Guatemala, el 15 de mayo de 1982, el ejército quema nuestras casas en ese parcelamiento y por eso los padres de familia se organizaron para llevarnos al estado de Chiapas en calidad de refugiados ²	Salir del conflicto armado y la difícil situación en que se defendía la vida de nosotros fue una experiencia desagradable que poco a poco he superado. Ahora entendemos los motivos que dieron origen a esta matanza; sin embargo, lo que pasó ya no lo guardamos con rencor.
10/06/1985	Del Ejido Chajul, Ocosingo, Chiapas México a Quetzal Edzna, Campeche, Campeche, México.	Por motivo de algunas incursiones del ejército de Guatemala a territorio mexicano para hostigar a los refugiados en la zona fronteriza, Acnur ³ y Comar ⁴ deciden trasladar a todos los refugiados a los estados de Campeche y Quintana Roo en el sureste mexicano.	Fueron momentos tristes, porque me alejaba más del territorio guatemalteco, y a la vez contentos, porque nos aseguraban más la vida.
1984-1996	Tiempo vivido en el Estado de Campeche México como refugiada guatemalteca.	Durante los doce años vividos en el campamento de refugiados Quetzal Edzná en el Estado de Campeche, recibí mis clases de primaria.	Algunas de las experiencias educativas vividas es que, en todos los años, recibimos capacitaciones sobre diferentes temas. De manera que, al regreso a Guatemala, pudiéramos sobrevivir. En los años 1994 y 1995 estuve trabajando como alfabetizadora de adultos en el campamento de refugiados.
1996	De Quetzal Edzna, Campeche, México a Entre Ríos, Sayaxché, Peten, Guatemala.	A raíz de las negociaciones y programaciones del retorno de los refugiados en México a Guatemala, se da mi retorno el 13 de marzo de 1996 al caserío Entre Ríos, Sayaxché, en el departamento de Petén.	En mi llegada a Entre Ríos, nos encontramos con diferentes dificultades en el tema de salud, educación, infraestructuras básicas, alimentación y Derechos Humanos.

Fecha	Área geográfica de desplazamiento	Motivos: ¿por qué se da la migración?	Experiencias relevantes
1998	Entre Ríos, Sayaxché, Petén.	Inicio a trabajar como promotora de salud en Entre Ríos y en ese mismo año empiezo a estudiar el nivel básico.	Con mi trabajo en el área de salud y mis estudios en el ciclo básico, pude conocer a varios amigos e instituciones que de alguna manera influyeron en mi formación docente. Al inicio fue de manera empírica, posteriormente, fui mejorando mi formación.
1999	Entre Ríos, Sayaxché, Petén.		Finalizo estudios en el ciclo básico y cultura general.
1998	Caserío Monja Blanca, Sayaxché, Petén.	Trabajé como promotora de educación en el Programa de Autogestión Comunitaria Pronade ⁵ .	En este año fueron mis primeras experiencias de labor docente en Guatemala. Fueron grandes experiencias adquiridas, ya que en el Pronade las capacitaciones a los promotores de educación ⁶ fueron constantes.
1999-2009	Caserío Santa Lucía, Sayaxché, Petén.	En el año 2001, tuve la oportunidad de seguir mis estudios, siempre y cuando estuviera trabajando en una escuela oficial como promotora de educación.	<p>En el año 2005, la Secretaría de Educación Pública de México (SE) creó el programa de Escuelas Abiertas para Adultos que les dio la oportunidad a todas las personas mayores de trece años de iniciar o finalizar sus estudios del nivel primaria. En este programa, tuve la oportunidad de trabajar con personas adultas en el mismo campamento de Refugiados Quetzal Edzna, en el Estado de Campeche.</p> <p>En estos años, adquirí nuevas experiencias en la administración educativa, ya que inicié a crear una escuela nueva que no tenía los documentos ni resolución ni código escolar.</p> <p>En el año 2005, recibí mi título de maestra de Educación Primaria, y en ese mismo año me presupuestaron en el Renglón 011.</p> <p>En el año 2009, recibí el título de maestra de Educación Preprimaria, por homologación de estudios. Con esto, pude resolver el problema de atención a niños de parvulitos, ya que en este centro educativo no teníamos docente para este nivel.</p>

Fecha	Área geográfica de desplazamiento	Motivos: ¿por qué se da la migración?	Experiencias relevantes
2010/2018	Caserío El Santuario II, Sayaxché Petén.	Nuevamente, emigré a este centro educativo, debido que las tierras de los campesinos fueron invadidas por finqueros y ganaderos de la región, con el pretexto de que estas tierras ya les pertenecían.	<p>En el año 2010, llegué a este centro educativo a aperturar la escuelita de párvulo, que no contaban con docente.</p> <p>Mi primer año de experiencia fue muy buena, ya que inicié a trabajar con 50 niños que no asistían al nivel de preprimaria.</p> <p>En este año ya estaba estudiando en el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (Padep/D), profesionalización docente que se llevó a cabo con convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), a través de la Escuela de Profesores de Enseñanza Media (EPPEM).</p> <p>El Programa del Padep vino a fortalecer mi trabajo docente, ya que se me dieron nuevas herramientas didácticas para trabajar con los niños en las aulas, fundamentadas en la Educación Bilingüe Intercultural.</p>
2017/2019		Continué mis estudios en Padep-D con la Licenciatura en Educación Primaria.	Actualmente, estoy estudiando la Licenciatura en Educación Primaria. Estoy muy cerca de cumplir un sueño que tenía desde pequeña cuando jugaba de maestra con las niñas en los campamentos de refugiados en México.

Fuente: entrevista de Alba Luz Reinoso Cano a la maestra Juana Terraza Raymundo, 2018.

Respecto al hecho de ser una persona desplazada, migrante por las circunstancias vividas, la maestra comenta:

Mi sentimiento personal de haber sido desplazada y vivir en Campeche, México, va desde el recuerdo del sufrimiento vivido en el pueblo del Triángulo Ixil, en el departamento de Quiché, en donde se pretendió eliminar a todos los campesinos e indígenas con las estrategias de Tierra Arrasada, Plan Victoria, entre otras, por parte del ejército de nuestro país. Fue y es doloroso; sin embargo, debo de agradecer a la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar), al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (Acnur) y a la Iglesia Católica, a través del Servicio Jesuita, por el trato especial que nos dieron para reparar el trauma psicológico que llevábamos, por medio de juegos, talleres, capacitaciones y formaciones en diferentes oficios. Con este trabajo pudimos sobreponernos a todo el pasado.

Creo que regresé con mucha energía para estar al servicio de los demás; trabajando con los niños y niñas, se me van pasando los años y apenas me doy cuenta de que, de mi familia por parte de mi madre, únicamente yo regresé a Guatemala, pues todos se quedaron en México y ahora ya tienen la naturalización como mexicanos.

Finalmente, para la maestra Terraza como persona de origen indígena del grupo étnico maya-ixil, de comunidad desplazada por el conflicto armado, que inició como promotora educativa de manera empírica y posteriormente se convirtió en una maestra migrante, ser docente es altamente significativo y lo toma como:

Una oportunidad que Dios y la vida me han dado, y lo tomo con mucha responsabilidad, pues es una oportunidad de formar a los niños y niñas de hoy, para que entiendan la necesidad de vivir en armonía, de cumplir con nuestros compromisos como ciudadanos con identidad cultural, con memoria histórica y no regresar a vivir una etapa oscura como se vivió en el pasado.

Conclusiones

Al asumir el compromiso de formarse como maestra, en condición de migrante, Juana Terraza establece una significancia en la valorización

de la profesión para el desarrollo y mejora de vida en las poblaciones desarraigadas y que retornaron a Guatemala como consecuencia del conflicto armado. De esta forma, promueve grandes expectativas para niños, niñas y jóvenes de diferentes grupos étnicos en materia de superación personal, identidad cultural y prácticas comunitarias de apoyo permanente.

El desarrollo comunitario es uno de los elementos que marcó la diferencia en este caso particular, ya que, desde su infancia, por las mismas circunstancias del desplazamiento interno y luego externo, ella fue generando prácticas pedagógicas en beneficio de los comunitarios y estudiantes de los diferentes niveles educativos, desde la concepción sociocultural.

Ser maestra migrante, rural e indígena, es un ejemplo de resiliencia, perseverancia y esfuerzo para las futuras generaciones. Juana Terraza ha demostrado que, desde la práctica y sin importar los obstáculos, se pueden superar las dificultades y alcanzar el beneficio familiar y colectivo.

Referencias bibliográficas

Entrevista a maestra Juana Terraza Raymundo, 2018.

Entrevista a maestra Alba Luz Reinoso Cano, 2018.

Bolaños Motta, J., "Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 2018. <https://doi.org/10.19053/01227238.8563>, 95

Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta Nacional de condiciones de vida (Encovi)*. Guatemala, Centro América, 2014.

Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica Guatemala: Nunca Más. Guatemala, Centro América, 1998.

Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, 2015.

Ministerio de Educación de Guatemala, *Acuerdo Ministerial número 980-2000 de fecha 28 de julio de 2000. Nivelación de estudios para poblaciones desarraigadas*, 2000.

Ministerio de Educación de Guatemala, *Informe de avance del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente*, 2012.

Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, *Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica Guatemala: Nunca Más*. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.

Raxalaj Mayab´ Káslemalil, *Cosmovisión Maya, plenitud de vida*. Guatemala: Editorial Paxil, Kayalá, 1998.

Secretaría de la Paz. Presidencia de Guatemala, *Acuerdo para el reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado* (firmado en Oslo, el 17 de junio de 1994), 2000.

Soto Arango, D. y Naranjo Patiño, D., "El método de la historia de la vida en la educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento". *Voces de la Educación*, 3(6), 142-54, 2018. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/126> (Consultado el 24 de febrero de 2019).

Soto Arango, D., *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx*, tomo VI. Tunja: Colección Educadores, L. S Multiservicios, 2014.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UNA DOCENTE VENEZOLANA MIGRANTE EN COLOMBIA

*Narvelis Rondón Araújo*³⁰⁹

Introducción

Venezuela es una nación inmensamente rica, con recursos naturales espectaculares, llena de hermosos paisajes, con un patrimonio cultural admirable, con héroes que lucharon por la libertad y llenaron de orgullo los corazones de los venezolanos. Hace 20 años, nuestra gente era alegre, servicial, amable, perseverante y hospitalaria; estos son solo algunos de los adjetivos que nos describían en cualquier lugar del mundo. Muchos de nuestros personajes han marcado la diferencia en la sociedad con sus aportes tanto en la ciencia, la música, el teatro, el deporte, entre otros; asimismo, poseíamos recursos económicos que nos develaban ante el mundo como una potencia.

Nací un 15 de abril de 1990, en la ciudad de Valera, Estado Trujillo, que pertenece a la zona andina; es un pueblo pequeño, representativo por sus lugares pintorescos con maravillosos paisajes de montaña, cuya cultura es muy servicial, tradicional y educada. Tuve la fortuna de crecer en una familia de raíces humildes, unida, trabajadora y honesta. Soy la mayor de tres hermanos, mi hermana Heridy y José Neres, el menor de los tres, son mis mejores amigos, cómplices de travesuras, incondicionales en las buenas y las malas. Son la razón de ser de muchas de mis luchas, me inspiraban a darles el mejor ejemplo y construir un camino para ellos.

³⁰⁹ Licenciada en Educación Integral. Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas, Venezuela. elizabethrondonaraujo@gmail.com

Gracias al esfuerzo de mis padres, tuvimos una casa propia y una camioneta. Mi madre, Noraima, ha sido un ejemplo de perseverancia por mucho tiempo y siempre me inculcó el beneficio de estudiar; ella se graduó de licenciada en Educación Preescolar hace años y recientemente hizo otra carrera a distancia en el área de Dificultad del Aprendizaje. Mi mamá siempre ha luchado para no dejarse caer ante los problemas de la vida. Ella tuvo cáncer en el seno y, gracias a mi Dios, a su actitud, al apoyo incondicional que le brindamos, pudo superar esa enfermedad que rompe toda confianza y fe. Se recuperó, sigue trabajando en la docencia, no dejó de hacer lo que la apasiona, a pesar de las adversidades.

Mi padre, José Neres, es un personaje, único e inigualable, servicial, atento, educado, un líder; para mí, ha sido el mejor papá del mundo. Me ha apoyado en todo momento, me ha aconsejado, guiado y ha creído en mí; siempre ha sido incondicional y emprendedor, aunque no haya terminado la secundaria, ha trabajado toda su vida, para brindarnos un mejor futuro y oportunidades. Su sueño siempre ha sido vernos felices junto a él. Esta es mi familia, el tesoro más preciado que un ser humano puede tener, mi primera escuela, en la que aprendí los valores que hoy en día son tan escasos en una sociedad corrompida por el agitado mundo, en el que respetar, ser humilde y honesto es sinónimo de debilidad.

Los padres de hoy en día andan tan ocupados que no se preocupan por sus hijos, están ansiosos por construir montañas de dinero, piensan que los bienes materiales sustituirán el amor, la comprensión que necesitan los niños. Este es uno de los grandes vacíos que hoy en día existen en nuestra sociedad y por ende en la educación.

En el presente relato, plasmo mi experiencia de vida como una docente venezolana migrante en Colombia. Comienzo por mi formación académica, mis inicios en la docencia y, posteriormente, mi experiencia como migrante. Concluyo con algunas reflexiones acerca del sistema educativo en Latinoamérica y cómo afecta la migración a quien se desempeña en la educación.

Ser maestra

Un refrán anónimo reza: “En Japón, el único profesional que no precisa reverenciar al emperador es el profesor, pues, según los japoneses, en una tierra donde no hay profesores, no puede haber emperadores”. A través del tiempo, muchas culturas han visto en el docente a la persona más

influyente de la sociedad. Así, cuando comprendí el rol tan importante de la docencia en la construcción de las nuevas generaciones, me enamoré por completo de esta bella profesión. De esta manera, comienza mi historia como docente. Llegué a la docencia en la búsqueda de darle sentido a mi vida; comencé a estudiar la Licenciatura en Educación Integral, porque me sentía vacía: antes de tomar esta decisión, cursaba el séptimo semestre en Contaduría Pública en el Núcleo Rafael Rangel de la Universidad de los Andes en el Estado Trujillo, de donde provengo.

Recuerdo que estaba sentada en un salón, eran las 8:30 a. m., estaba en clase de contabilidad, la profesora hablaba sobre los tipos de balances; mientras ella resolvía algunos ejercicios en el pizarrón, observé a mi alrededor y me cuestioné: ¿esto es lo que realmente quiero hacer el resto de mi vida?, ¿esto me hace feliz?, ¿estar en un escritorio día y noche sacando cuentas?, ¿qué puedo dejarle a la sociedad, si ejerzo esta profesión? En ese instante, decidí que debía buscar otras alternativas, algo que de verdad me llenara como persona.

Por mucho tiempo mi sueño fue estudiar la Licenciatura en Educación Física. Sin embargo, cuando me gradué de bachiller, mis padres no tenían la posibilidad de enviarme a estudiarla, pues esta carrera la daban en Mérida, otro Estado que queda a siete horas de Trujillo. Por motivos económicos, era inconcebible que me fuera a otra ciudad, ya que ocasionaría muchos gastos; pero el motivo más fuerte era la lejanía del núcleo familiar: somos una familia muy unida. Esta razón fue la que me alejó del sueño de ser profesora en Educación Física y me llevó a comenzar la carrera en Contaduría Pública, sin pensar que más adelante no llenaría mis expectativas.

Desde muy pequeña, tuve afinidad por los deportes; sin embargo, no fue sino hasta los catorce años que pude practicar el fútbol de salón. Mis padres no veían la importancia de hacer actividades extracurriculares, no sabían el beneficio que conlleva para los niños y adolescentes. No obstante, me apoyaron cuando comencé a entrenar. Me di cuenta de que era algo que me apasionaba y descubrí que era muy buena como portera o guardameta -una posición privilegiada, no todos son capaces de asumirla-; esto fue algo totalmente nuevo para mí, desafiante y muy gratificante. Con el tiempo, llegué a ser una deportista de alto rendimiento, de tal modo que tuve la oportunidad de representar a Venezuela en otros países, gracias al gran talento de mis entrenadores, esenciales en mi crecimiento como deportista, expertos en sacar la mejor versión de mí.

El deporte cambió mi vida por completo, hizo de mí una persona segura, con coraje, capaz de afrontar los retos que la vida me colocaba, de superar fracasos e intentar las veces que fuera necesario para lograr mis metas, de sentirme una persona exitosa y siempre trabajar para ser cada día mejor.

Con el tiempo, llegué a practicar varias actividades en mi día a día, estudiaba Contaduría Pública y entrenaba con la selección del Estado Trujillo; representaba al Estado en diferentes competencias de alto rendimiento a nivel nacional, lo que me llevó a conocer gran parte de mi amada Venezuela.

Un día llegó al entrenamiento el preparador físico del equipo con una propuesta académica; abrirían la carrera de Educación Física en la Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas en Betijoque, la cual quedaba a una hora de donde vivía. En esa medida, ingresaríamos por medio del deporte y comenzaríamos a cursar el primer semestre en la Licenciatura en Educación Integral, con la promesa de que el próximo semestre abrirían la Licenciatura en Educación Física.

Con gran entusiasmo me inscribí en la universidad, iniciaba otro reto en mi vida, una nueva ilusión, por fin haría realidad mi sueño. Pero la vida tenía otros planes para mí; estudié los primeros semestres esperando el ansiado momento de cambiar de carrera, lo que no sucedió, pues finalmente no la abrieron. Esto me desilusionó profundamente y cada semestre me quería retirar de la universidad; sin embargo, gracias al apoyo incondicional de mis compañeras y de mi familia, seguí adelante con mis estudios universitarios, lo que les agradezco inmensamente.

Tras el estrés que me ocasionaba estudiar en dos universidades y ser una deportista de alto rendimiento, opté por renunciar a la carrera de Contaduría Pública, ya que me apasionaba más la educación y el deporte. Una vez en las prácticas profesionales, pude entender lo hermoso que era enseñar, ser agente de cambio, construir una sociedad que luche para que el mundo sea un mejor lugar para vivir y ser feliz. La educación es un pilar fundamental en la sociedad, a través de esta podemos transformar, crear y trascender en las futuras generaciones. Solamente en la educación está la semilla para alcanzar un mundo mejor y nosotros somos los responsables de sembrarla.

En este contexto, ya tenía muy claros los principios elementales de la educación. A medida que desarrollaba mi proceso académico, se fueron presentado grandes eventos políticos en el país, que ocasionaron

descontento en la población y fui notando cómo el sistema educativo poco a poco se iba distorsionando, creando e idealizando una doctrina política, un pensamiento socialista destructivo.

Al final de mi carrera, como requisito para graduarme, debía presentar un proyecto de grado. Mi idea principal fue elaborar un proyecto sobre la aplicación de juegos didácticos innovadores para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes. Bajo mi criterio, el educando obtiene un mejor aprendizaje, si se encuentra relajado, sin estrés ni presión, lo que se logra a través del juego; así, el estudiante estará dispuesto e interesado en adquirir nuevos conocimientos y obtendrá un aprendizaje significativo: el fin de cualquier actividad docente.

En ese semestre no logré presentar mi proyecto de grado, tuve que decidir entre presentar el proyecto o jugar la liga profesional de microfútbol en Colombia en el año 2013. Una decisión difícil, pero, dado que el deporte es mi pasión, jugar a nivel profesional era un sueño hecho realidad, una oportunidad que solo se presenta una vez en la vida, por lo cual desistí en la presentación del proyecto y decidí viajar hacia tierras extranjeras.

Era la primera vez que viajaba fuera del país, me dirigí hacia la ciudad de Cúcuta en Colombia, con un poco de miedo, pero llena de expectativas; pensaba y me imaginaba cómo sería la vida en otro país. Gracias a este maravilloso deporte, tuve la oportunidad de conocer otras culturas, de viajar por diferentes partes de Colombia y conocer gente extraordinaria.

Luego de terminar la temporada, volví a Venezuela, proseguí con los preparativos de mi proyecto y, a finales de ese mismo año, volví a viajar a Colombia, esta vez representando a Venezuela en el Campeonato Mundial Femenino de Fútbol de Salón de la AMF (Asociación Mundial de Futsal) en Barrancabermeja. En esa ocasión, obtuve junto a mi equipo el título de subcampeonas mundiales, primer título conquistado en esa rama del deporte femenino, una hazaña que se logró con mucho esfuerzo, sacrificio, fe en nosotras y trabajo siempre proyectado hacia el bien común. El equipo era una familia, cuya consigna era "no te preguntes qué puede hacer la selección por ti, sino que puedes hacer tú por la selección". Esta fue una experiencia única; escuchar tu himno nacional, en un evento de esa magnitud, no tiene comparación. Al entonar las notas del himno, puedes sentir cómo te tiembla la voz, el "corazoncito se te arruga" y sientes un profundo orgullo por tu país. Una sensación indescriptible.

El deporte es una ventana para hacer de los sueños imposibles algo posible, siempre y cuando trabajes con esfuerzo, dedicación y sobre todo creas en ti, en tu potencial. El tiempo de Dios es perfecto, cada esfuerzo tiene su recompensa tarde o temprano, Dios te retribuye todo sacrificio hecho con amor.

Este logro no fue tomado en cuenta por parte del Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deportes, institución encargada de los beneficios de los deportistas de alto rendimiento. Fue algo frustrante, porque de una u otra manera uno espera que por lo menos se reconozca el esfuerzo realizado. En este marco, confluye toda una polémica, ya que el apoyo para el fútbol femenino es casi nulo, siempre queda opacado ante el masculino y los temas de corrupción comienzan a hacerse más visibles. En ese momento, piensas que, ya que no hubo reconocimiento por parte de las instituciones del gobierno, solo queda la satisfacción del deber cumplido y los recuerdos de ese instante de gloria.

En el año 2014 volví a Colombia, me contrataron como refuerzo para el equipo de Piratas de Cúcuta para la V Liga Profesional de Fútbol de Salón "Copa Postobón". En la zona fronteriza, viví por cuatro meses, tiempo en el que pude ver el estilo de vida de un colombiano en la frontera: en las calles, se encontraban los denominados "pimpineros", que vendían de contrabando la gasolina traída de Venezuela. La economía se equilibraba tanto para los cucuteños y los tachirenses, pues, en este intercambio de actividades económicas, no había restricciones de tránsito, desde Cúcuta se podía ir en carro particular hasta San Antonio del Táchira para sellar el pasaporte, no había colas, no existía ningún tipo de problemas, los venezolanos podíamos cruzar la frontera con solo la cédula y permanecer en el territorio colombiano por tres meses como turista a través de los convenios existentes con Colombia. Este viaje despertó en mí la idea de poder permanecer en Colombia por más tiempo, sentía que posiblemente podría ayudar a mi familia, ya que en Venezuela se avecinaba un futuro incierto.

Comencé mis indagaciones para obtener información sobre los trámites de visa, pero los funcionarios no eran precisos, tan solo me decían que buscara los requisitos en la página de la cancillería. En ese momento no insistí y regresé a Venezuela para presentar de nuevo mi proyecto de grado, pero esta vez el Ministerio de Educación había implementado un nuevo sistema, el famoso "Plan de la Patria". Dentro de los parámetros de este plan, no me podían aceptar el proyecto, según el coordinador de

la carrera, pues ahora este tenía que estar enfocado en “los valores de la Patria”.

Cuando ocurren cosas como estas, te das cuenta de que tu país está mal, porque en una democracia las instituciones educativas deben ser autónomas y críticas en su pensamiento, para decidir qué camino tomar. Al sentir vulnerado mi derecho a pensar distinto, consideré no presentar ningún proyecto, me parecía injusto que me impusieran una ideología política para graduarme.

Luego de discutir intensamente con mi coordinador, no tuve otra opción más que reestructurar el proyecto, era eso o no graduarme y perder cuatro años de arduo trabajo, noches de insomnio, lágrimas, alegrías y sacrificios, para lograr terminar las materias de pregrado. El título del proyecto quedó formulado de la siguiente manera: *Juegos didácticos innovadores para fortalecer el proceso educativo en torno a los valores de la Patria en los y las estudiantes de la E. B “Padre Rosario”*. Mi idea principal sufrió un giro total, aun cuando logré salvar la esencia de mi proyecto, que eran los juegos didácticos innovadores. Tras pasar todo el proceso con los tutores y el coordinador, el proyecto fue aprobado para la ponencia final ante las autoridades de la universidad.

El día que debía presentar el proyecto en la universidad, en las calles, había una batalla campal, protestas contra el Gobierno que obstruían el paso con cauchos (llantas) quemados y basura. En respuesta, el Gobierno sacó sus tanquetas y disparaban perdigones y bombas lacrimógenas hacia los que estaban protestando para dispersarlos; no obstante, más se intensificaba la protesta, el pueblo estaba cansado de las injusticias, las muertes de estudiantes, las colas, la falta de alimentos, de insumos médicos y el discurso trillado de la supuesta “Guerra Económica”. La avenida principal se había convertido en una zona de guerra, no se podía transitar.

Aquel día, casi no llegué a la universidad, tuve que tomar una vía alterna, con muchas dificultades para poder hacer la presentación del proyecto ante las autoridades de la universidad. Gracias a Dios, al apoyo incondicional de mi familia y amigos, aprobé el proyecto, lo que me dio derecho al ansiado título de Licenciada en Educación Integral, el cual se me fue entregado en una ceremonia de acto de grado en el mes de noviembre de 2014. Dicha celebración tomó un rumbo político, al ser nombrado padrino de la promoción el ya fallecido presidente Hugo

Rafael Chávez Frías. Nos enteramos ese mismo día, cuando se anunció en plena ceremonia, lo que causó indignación entre los graduandos, que debimos resignarnos, pues, dado que la universidad es una institución pública, esta se rige por la ideología política del Gobierno.

El sistema educativo venezolano ha experimentado un profundo deterioro, los principios éticos de la educación se han deteriorado, al querer impactar ideológicamente la mente de los estudiantes que cursan estudios en cualquier institución pública o privada. Es importante resaltar que, mientras el debate político ideológico continúa, el sistema educativo se hunde, con alarmantes índices de jóvenes fuera del sistema, un altísimo porcentaje de alumnos reprobados en la educación media y una gran deserción escolar tanto de estudiantes como de docentes, que no tienen los recursos necesarios para asistir a las instituciones públicas, debido a las políticas económicas impuestas en el país que, lejos de ayudar, perjudican a la población y ocasionan una fuerte descomposición social.

En ese instante, aún no se vislumbraba el infierno que íbamos a vivir hoy en día. Todavía había esperanza de un cambio, de un mejor porvenir en mi país, pero poco a poco esas esperanzas fueron desfalleciendo y dieron lugar a decisiones que marcarían mi vida. Es triste pensar cómo un país tan rico como Venezuela, es en estos momentos un país arruinado, lleno de miseria y hambre. ¿Cómo se puede destruir un país, tan solo por una ideología política absurda? La impotencia es el sentimiento predominante en nuestras calles, no poder hacer nada para cambiar esta historia que vivimos día a día, es uno de los sentimientos más frustrantes que se puede experimentar.

Ser migrante

La graduación trajo consigo la confrontación con la realidad que vivía mi país, comenzaron mis cuestionamientos acerca de ejercer mi carrera o no, doblegar mis principios como docente ante un sistema totalitario, en el que el adoctrinamiento de masas es el común denominador. Debía enfrentarme a volverme cómplice de este “asesino de conciencias”, entrar a un sistema al que solo se puede pertenecer, si uno es del oficialismo, en el que vale más una carta de recomendación por el partido político del Gobierno, que un título profesional como docente.

En esta encrucijada, decidí no ejercer mi profesión y seguir mi carrera deportiva, trabajar con mi padre en ventas informales, mientras las cosas

se arreglaban. En ese tiempo, seguí viajando por Venezuela representando a Trujillo en diferentes competencias y ese año clasificamos a la Copa Libertadores. El Instituto de Deporte del Estado dijo que nos apoyaría, pero -como todo en el país- ya no había recursos, así que no pudimos viajar. Otra desilusión más como deportista.

En el año 2015, volví a viajar a Colombia, esta vez a representar a Venezuela en el I Sudamericano Femenino de Fútbol de Salón de la AMF (Asociación Mundial de Futsal), celebrado en la ciudad de Cali. En esa oportunidad, logramos coronarnos como campeonas, una experiencia inolvidable. Gracias a esto, me hicieron la invitación al equipo de Llaneras de Casanare en la ciudad de Yopal; ya en mi mente germinaba la idea de quedarme a vivir en Colombia para poder ayudar a mi familia, dada la difícil situación que podría afrontar mi país, si no cambiaba de Gobierno.

Acepté el contrato y me fui a vivir a Yopal, un cambio total de cultura; conocí muchas personas que poco a poco se fueron convirtiendo en mis amigos incondicionales. Aunque no todo es risa y alegría, también tuve dificultades. Conocí otro lado del día a día de un colombiano, seguí mi búsqueda por el preciado documento que me daría el estatus legal para ejercer diferentes actividades en Colombia, sin tener respuestas claras de cómo obtenerlo.

Los funcionarios de migración en Yopal solo repitieron la misma información que me dieron en Cúcuta: “infórmese en la página de la Cancillería”. Sin respuestas concretas, busqué la información en la página web, pero aún no entendía qué debía hacer. Una de las condiciones para optar por una visa de trabajo era tener un trabajo, pero resultaba imposible, ya que, para poder buscar un trabajo, debía tener una visa. Eran esas contradicciones las que no me dejaban avanzar, las empresas debían tener buena solvencia económica, tenía que presentar los extractos bancarios y los costos de esa visa eran altos para mí. Me sentía en un callejón sin salida.

Ya para septiembre de ese año, cerraron por tiempo indefinido la frontera colombo-venezolana. Me sentí indignada al ver cómo esas familias colombianas fueron deportadas, cada vez crecía mi descontento y crítica contra las acciones del gobierno de Nicolás Maduro, alejadas del sentir del venezolano común. Luego de terminar la temporada en el equipo de Llaneras, trabajé en un parque, estaba a cargo de un castillo inflable y de la cama elástica. Pero ya se acercaba el día en que debía salir

del país. Viajé a Venezuela antes de que se me vencieran los 180 días de permanencia legal que otorgaban como turista en el territorio colombiano.

Volví a Venezuela con la esperanza de un cambio, llegué en tiempo de elecciones parlamentarias, salí y ejercí el derecho al voto con la convicción de que esta vez sí saldríamos de este Gobierno con las acciones contundentes de la Asamblea Nacional. Efectivamente, la oposición obtuvo mayoría y logramos un espacio parlamentario importante para la reestructuración de nuestro país, eso creímos muchos, pero el desenlace fue otro.

La Asamblea Nacional se posesionó en el año 2016, pero las acciones inocentes por parte de la Asamblea al no prevenir el poder de respuesta del Gobierno, ocasionaron un fracaso, pues las maniobras políticas los dejaron sin poder constitucional, atados de manos. Por su parte, las acciones de la Asamblea no fueron inteligentes ni contundentes, lo que derivó en el descontento de las personas que los apoyaron en las elecciones: no nos sentíamos representados por esa oposición.

En consecuencia, el oficialismo se afianzó aún más y, posteriormente, surgió la famosa Asamblea Constituyente, que actualmente ejerce funciones en el Gobierno de Maduro, en el que todos los parlamentarios son simpatizantes del oficialismo. En razón a esto, se ha generado una atmósfera de anarquismo y descontrol, debido a que muchas personas no están preparadas para dirigir y tomar decisiones, por lo cual han obtenido nefastos resultados en nuestro país.

En medio de este descontento, surge la necesidad de salir del país y buscar nuevos horizontes. Ser una inmigrante no ha sido fácil, es un choque cultural, en el que debes dejar todo lo que fuiste y nacer de nuevo, comenzar desde cero. Así inicia otro episodio en mi vida.

Para entender lo que es la migración, es importante tener claras algunas definiciones como la movilidad humana. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), es la “movilización de personas de un lugar a otro en ejercicio de su derecho a la libre circulación (...) es un proceso complejo y motivado por diversas razones (voluntarias o forzadas)”. En el caso venezolano, la emigración ha tomado dimensiones preocupantes.

La actual crisis social en Venezuela es consecuencia de un proceso de deterioro progresivo de la economía, encubierto por el actual Gobierno

bajo el pretexto de una denominada “guerra económica”, pero mostrado por organismos internacionales e instituciones del país, que vislumbran una profundización en los índices de pobreza, escasez y pérdida de la capacidad adquisitiva del venezolano. Lo anterior ha dado lugar a una crisis humanitaria alarmante. Esta ola migratoria se fue incrementando a medida que transcurría el tiempo y el Gobierno se perpetuaba en el poder, situación que actualmente ocasiona el mayor éxodo de migrantes venezolanos que se haya tenido a nivel mundial.

Cuando decidí regresar a Colombia por las razones antes mencionadas, retorné a la ciudad de Yopal donde me habían ofrecido jugar en el mismo equipo y seguir laborando en el parque. Lo más difícil de este viaje era salir de mi tierra otra vez, pero con la certeza de quedarme el tiempo necesario para estabilizarme y poder brindarle una calidad de vida a mi familia, sin saber cuándo los volvería a ver, cuándo retornaría para compartir con mis amigos, ¡eran tantos sentimientos encontrados! Recuerdo que estaba acomodando la maleta, pensando cómo podría resumir mi vida en una simple maleta. Quería meter en ella a mi familia.

Llegó el momento de abordar el bus, entre llantos y sollozos, mis padres y mis hermanos me dieron un abrazo con tanto amor, que no quería soltarlos, pero ya debía marcharme. El bus arrancó. A medida que se alejaba, sentía que moría lentamente, dejaba parte de mi corazón en mi tierra amada. Esta experiencia, sin duda, marca intensamente el alma.

Al llegar a la frontera fui a sellar el pasaporte en San Antonio del Táchira, cuando un funcionario de migración me informó que estaban pidiendo un boleto aéreo a un tercer país, porque no estaban sellando si ibas a Bogotá o cualquier parte de Colombia. Era una medida excluyente, pensé. No entendía cómo el Gobierno podía tomar ese tipo de decisiones tan absurdas, que solo perjudicaban al pueblo. Cada vez se afianzaba mi descontento absoluto en contra del gobierno de Maduro.

Sin poder sellar la salida de Venezuela, me las ingenié para poder pasar los controles militares que había en la frontera. Cabe destacar que, finalmente, gracias a mi condición de deportista, pude pasar, si no, tendría que haber pagado a los guardias o quedarme estancada en la frontera. Pasé el Puente Internacional Simón Bolívar y en el puesto de control migratorio de Colombia pude sellar el ingreso al país. En el terminal de transportes de Cúcuta, me esperaban otras compañeras que viajarían conmigo hasta Yopal.

En Yopal, las promesas de trabajo se desvanecieron, el equipo en el que jugaría no contó con el apoyo necesario para estar en la competencia, lo que desintegró al grupo. Esta situación cambió todas mis condiciones como deportista, lo que me llevó a buscar otras alternativas de ingreso. Gracias a una amiga docente, que me recomendó para dar clase en un colegio, me pude desempeñar en el área de deporte.

Me hicieron la entrevista, a la directora le gustó mi hoja de vida, aunque no estaba convencida, porque necesitaba una visa de trabajo; asimismo, debía tener EPS para afiliarme y hacerme un contrato, documentos que no poseía. Le argumenté a la profesora que me diera una oportunidad para poder trabajar, que yo me hacía cargo de cualquier inconveniente con respecto a mi salud y que estaba en proceso para sacar la visa.

La profesora confió en mí y me dio el trabajo; así, comencé dando una hora diaria de educación física, danza y recreación a diferentes grupos, y luego me fueron aumentando las horas académicas. Esta fue mi primera experiencia como docente migrante en Colombia. A esta institución llegaban todos los estudiantes que por alguna razón eran expulsados de los otros colegios, era una población difícil, pero el docente era libre para enseñar, no se enviaban tareas, sino que todo se desarrollaba en la institución. Los niños y adolescentes eran inquietos, pero muy cariñosos, receptivos y curiosos. Me encantaba hacer actividades que despertaran la creatividad y el interés del educando.

En mi búsqueda por el ansiado estatus migratorio, seguí indagando para sacar la visa; fui de nuevo a migración, pero la respuesta era la misma. Luego de tanto investigar, leer una y otra vez los requisitos, decidí sacar la visa de estudiante, ya que era menos costosa y más accesible. El problema ahora sería el dinero.

Con mis amigas adelantamos varias actividades para recolectar el dinero necesario, vendimos arepas y arroz atollado. Con mi sueldo y algunos préstamos de amigos, alcance a reunir \$700 000 pesos, el dinero suficiente para inscribirme en un Instituto Tecnológico. La inscripción era de \$380 000 pesos, para poder solicitar las constancias de estudio, uno de los requisitos para obtener la visa. El costo de esta visa, en dólares, era un equivalente a unos \$200 000 mil pesos, y el pasaje costaba \$110 000 mil pesos, ida y vuelta, para viajar a Bogotá. Lo demás era para transporte interno y comida.

Un amigo que vivía en Bogotá, me orientó sobre cómo llegar a la cancillería, donde me solicitaron el pasaporte, lo revisaron y de inmediato me dijeron: “no aplicas para ninguna visa”. Lastimosamente, mi pasaporte se vencía en los próximos dos meses y la vigencia mínima era de tres meses para sacar cualquier visa. No me dejaron explicarles que en Venezuela era casi que imposible sacar un pasaporte. Se truncaron todos mis sueños de permanecer en el país de manera regular. Todos mis esfuerzos habían sido en vano. Debía salir del país la próxima semana.

De retorno a Yopal, pensaba qué iba hacer, no podía volver a Venezuela derrotada, sin dinero, sin la posibilidad de volver a Colombia. Decidí quedarme irregular, viajaría hacia la frontera más cercana, Arauca era ahora mi destino; sellaría el pasaporte para que no me multaran y entraría por trocha a Colombia de manera irregular. Ese era mi plan. Así fue que llegué a las 5:00 a. m. a Yopal un sábado, cansada y triste, pero con la convicción de quedarme en el país. Ese mismo día, a las 6:00 a. m., tomé un bus hacia Arauca.

En el viaje casi no había comido, pues debía ahorrar la mayor cantidad de dinero; a lo largo del camino, vi muchos retenes en la carretera, era una zona muy militarizada. A las 12:30 p. m., ya había llegado al terminal de Arauca y le pregunté al señor que vendía los boletos por la salida del próximo bus hacia Yopal: había uno que salía a las 2:00 p. m. Mi objetivo era llegar a la frontera, sellar la salida y devolverme, sin que se dieran cuenta las autoridades, en medio de la confusión de la gente, sin necesidad de pasar a Venezuela. Pero una cosa es lo que uno piensa y otra la realidad. Sin conocer la zona, no me imaginaba lo que me aguardaba ese sábado.

Tomé un taxi y me dirigí hacia el puesto migratorio ubicado al inicio del diminuto puente. No había mucha gente, me hicieron varias preguntas, el funcionario me selló el pasaporte y le dije que me devolvería al terminal, porque se me había olvidado hacer el cambio de pesos a bolívares; él me contestó que tenía que cruzar el puente, que cambiara los pesos en Venezuela, pues ya no podía regresarme o me multaría. En ese instante se me desmoronó todo. Al otro lado no conocía a nadie, no sabía nada acerca de la trocha, solo que era peligrosa.

Sin mirar atrás, caminé por el puente, quería llorar, me sentía indefensa, nerviosa, mis manos temblaban y sudaban. Cuando llegué al otro extremo del puente, había un puesto militar venezolano donde, al verme nerviosa, me solicitaron el pasaporte, me hicieron unas preguntas

un poco abrumadoras, me revisaron el bolso, los zapatos, en búsqueda de algo más y, al no conseguir nada irregular, me dejaron ir.

Ya en territorio venezolano, encontré unos señores, conductores de los buses con ruta al terminal de Apure; asustada, sin saber qué hacer, me acerqué a uno de ellos y le pregunté “¿cómo hago para pasar a Colombia de nuevo?” y él muy tranquilamente me llevó hacia un caserío cercano, buscó a un señor y le dijo que tenía una pasajera. Luego de unos minutos, me dijo que lo siguiera, era un camino lleno de lodo y ranchos, muy humilde todo. Caminamos aproximadamente cinco minutos hasta llegar a una pequeña canoa, en la que me subí; ya no pensaba, quería salir de ahí lo más pronto posible, tenía los pies llenos de barro, el corazón se me iba a salir. Esperamos un instante, mientras llegaban otros pasajeros.

Ya listos para cruzar el río, ocho personas arrancamos en la canoa, regresábamos a Colombia de manera irregular, en un trayecto que no duró ni cinco minutos, pero que estuvo dominado por un intenso sentimiento de que me iban a perseguir para deportarme; sin embargo, traté de no pensar en eso. Al pisar tierra de nuevo, llegamos a otro caserío, pero parecía peligroso; no me arriesgué y llamé un taxi, mi objetivo era llegar a las 2:00 p. m. al terminal para irme de una vez en el bus que salía a esa hora de regreso a Yopal.

El taxi llegó y al subirme sentí un gran alivio. Era la 1:40 p. m. y le dije al taxista que me urgía llegar al terminal; el taxi iba lo más rápido posible y efectivamente llegué a la hora indicada, me bajé del taxi corriendo, apurada para poder abordar el bus. Cuando fui a comprar el pasaje, el vendedor me dijo que el bus de las 2:00 p. m. no iba a salir, porque estaba accidentado. El único bus que salía para Yopal, estaba pautado para las 5:30 p. m.

Compré el pasaje, no me quedaba otra opción, sino esperar en el terminal. No había comido nada en el transcurso del día, estaba sudada y asustada por la situación intensa que había vivido; pensaba en lo que pasaría si me llegaban a pedir los documentos. Mi cabeza estaba hecha una locura, solo respiré y dejé las cosas en manos de Dios. Eso me dio la tranquilidad que necesitaba en ese momento.

Cuando iba camino a Yopal, solo oraba para que ningún policía se subiera al bus pidiendo los documentos. Me quedé dormida en el trayecto, estaba muy cansada. Al llegar a Yopal, me esperaban mis amigos

asustados, sin saber qué había pasado. Les conté que no había logrado la visa y que debía quedarme irregular, lo que hizo muy tensa mi estadía en esta ciudad.

Hablé con la directora del colegio donde trabajaba, le expliqué que no podía seguir trabajando con ellos, pues no me habían otorgaron la visa y si seguía allí podía ocasionarles problemas. Con mucho dolor tuve que tomar la decisión de viajar hacia otra ciudad. Unos amigos que tenían empresa en Bogotá me ofrecieron un trabajo en Barranquilla, en un restaurante que inaugurarían en un pueblo llamado Baranoa. Pensé que la mejor opción era estar en un sitio en el que no me conocieran, más aún si era un pueblo. Así que decidí emprender un nuevo viaje.

Otro cambio cultural. Cuando llegué a lo que sería mi nuevo trabajo, este no era como me lo habían planteado, ni lo que me había imaginado, pues, prácticamente, viviría en el mismo lugar de trabajo. Trabajaría de 7:00 a. m. hasta las 10:00 p. m. de lunes a lunes y el pago no era justo; sin embargo, mi única opción era quedarme. Me habían prestado el dinero de los pasajes para llegar hasta ahí, no tenía dinero. La casa a la que llegué era de tres pisos; en el primer piso, quedaba el restaurante, en el segundo, había tres habitaciones arrendadas y mi habitación, cuyo valor me descontaban del sueldo. En esta, solo había un colchón inflable, que fue mi cama durante la estadía en Barranquilla. La comida también era descontada. En mi ingenuidad con respecto a este tipo de trabajos y sus condiciones, no me percaté del callejón sin salida en el que me había metido.

Al ser un negocio incipiente, las proyecciones estaban muy alejadas de la realidad. Recuerdo que la primera quincena que recibí fue de \$200 000 mil pesos y ya les debía más de la mitad por los pasajes. Ahora trabajaba más, pero ganaba menos. Era absurdo. Sin embargo, comprendí el día a día de un colombiano, la zozobra en la que vive, y que algunas personas se aprovechan de la necesidad de otras.

A pesar de que trabajaba todo el tiempo, los ingresos no llenaban mis expectativas, así que comencé a hacer otras actividades: vendía postres y hallacas por todo el pueblo en los momentos libres. Una amiga me recomendó en un colegio donde necesitaban un profesor para dictar clases de educación física. Como pude, logré que me cubrieran en el restaurante y fui a la entrevista. La directora era muy amable, me puso a prueba, luego que vio mi trabajo, le gustó y comencé a dar clases dos veces a la semana, toda la mañana, con los diferentes grupos.

Transcurrió el tiempo en Barranquilla y la situación se puso tensa en el restaurante. A los jefes no les parecía rentable; ellos estaban en Bogotá y comenzaron los conflictos, los ajustes y las humillaciones. Hubo un momento en que ya no podía más, me cuestionaba si valía la pena sacrificar tantas cosas por dinero. Una de las razones que me dio el valor para decir basta, fue el hecho de estar irregular, mi pasaporte ya se había vencido, no veía futuro; si me quedaba, no podría avanzar en ningún aspecto, la gente se aprovecharía de mi condición para pagarme lo que quisiera. Así que decidí volver a Venezuela para sacar de nuevo mi pasaporte.

Esta vez, para volver a Venezuela, pasé por la frontera de Maicao. No hubo mucho problema para ingresar al país, solo demasiadas alcabalas (retenes), en las que revisaban todo lo que teníamos en las maletas. Cuando llegas a Venezuela, el primer impacto es por el valor de las cosas; es incalculable cómo la inflación deteriora la economía. Regresé con nada entre las manos, pero con la emoción a flor de piel de ver de nuevo a mi familia; esos momentos valen más que todo el dinero que podemos llevar con nosotros: mi familia estaba feliz de tenerme en casa. Llegué con muchas ganas de salir adelante en Venezuela, a pesar de la situación.

Pero, al transcurrir los meses, vi cómo nuestra sociedad se deterioraba más y más, no era aquella en la que crecí, ya todo había cambiado, la gente ya no sonreía, las preocupaciones eran otras, el dilema de todos los días era en qué supermercado hacer cola para adquirir algunos productos de la cesta básica. Los proyectos que iniciaba, fracasaban por la inconsistente economía. Era una locura todo eso. Poco a poco fui perdiendo peso, ya la ropa no me quedaba, llegué a pesar 54 kilogramos; a pesar del esfuerzo que se hacía para poder comer, era deprimente ver a mi familia y amigos pasando trabajo. Esto te desgarrar por dentro, ver cómo la gente moría por la carencia de medicinas.

Solicité mi pasaporte, pero, al cabo de varios meses, no obtenía respuesta. Para agilizar el trámite pagué por el pasaporte *express*, que era toda una lotería; era increíble ver que había personas a las que le llegaba el pasaporte de una vez y otras que debían esperar meses o años. Gracias a Dios, el sistema funcionó conmigo y al cabo de una semana estaba retirando el pasaporte. Recuerdo que cuando tuve el pasaporte en mis manos, lloré porque sabía que podía tener más oportunidades fuera del país.

A pesar de todas estas situaciones difíciles que vivíamos día a día, seguí entrenando con mi equipo en Trujillo y haciendo lo que me

apasionaba; esta vez, la meta era llegar a la Copa Libertadores 2017, que se celebraría en Paraguay. Este equipo era una familia, nos apoyábamos mucho, lo que llevó a Trujillo a coronarse campeón en la Liguilla Nacional, por lo cual, obtuvimos el cupo para viajar a la Copa Libertadores.

Esto demuestra que, a pesar de las adversidades, no podemos dejar de luchar por nuestros sueños, dejar de hacer lo que nos apasiona. Ese año viajamos a Paraguay en contra de cualquier pronóstico. En la competencia, obtuvimos el tercer lugar y el premio *Fair play*, "Juego limpio". Esta era la recompensa a todo el esfuerzo durante años de trabajo constante.

Luego de este viaje, me contactaron a través de un amigo para irme a Ecuador y trabajar en una academia de fútbol que iniciaría sus actividades; aunque yo no conocía al profesor, pensé que era una buena opción, pues, por más que intentara salir adelante en Venezuela, la inflación y las políticas económicas erradas del Gobierno no me dejaban avanzar. Mi familia no quería que me fuera, no querían sentir de nuevo ese dolor. Yo tampoco quería irme, volver a vivir ese dolor de separarnos. Sin embargo, era la única salida disponible.

En esta nueva etapa de mi vida, salí de Venezuela por cuarta vez, con la convicción de que en esta ocasión las cosas saldrían mejor; me sentía más preparada para afrontar las dificultades. Pero el problema ahora eran los pasajes; el profesor se ofreció a enviármelos, pero no podía recibirlos en Venezuela, porque me los darían a la tasa que el Gobierno estipulara, lo cual no me serviría de mucho.

Una amiga que se había ido a jugar en un club aficionado en la ciudad de Tunja, en Colombia, se ofreció ayudarme. Hablaría con el presidente del club para que me recibiera por unas semanas y, en contraprestación, yo jugaría con ellos. De esta manera, podría recibir los pasajes para llegar a mi destino final que era Ecuador. Con el poco dinero que pude reunir, algunos bolívares y 30 dólares en el bolsillo, emprendí un nuevo viaje, esta vez a la ciudad de Tunja, con destino final en Ecuador. El paso por la frontera de San Antonio del Táchira, en esta ocasión, fue toda una hazaña. La cantidad de personas que había era impresionante, ya no ponían tanto problema para sellar el pasaporte, pero ahora el tiempo de permanencia en la cola para pasar por los puestos de control migratorio y conseguir sellar el pasaporte era interminable.

Llegamos a la 10:00 a. m. a la frontera y a las 4:00 p. m. pude obtener el sello. Sentí un alivio inmenso, podía estar tranquila por lo menos

los primeros 90 días que me daban. Al llegar a Tunja, me enamoré de la ciudad, nada comparado a los lugares en los que había vivido en Colombia; aunque no estaba acostumbrada al frío, poco a poco comencé a tolerarlo. Me parecía hermosa, la tranquilidad, su cultura, la educación y el respeto que existe, es una población muy acogedora.

Después de hablar con el profesor de Ecuador, comencé a notar que no era claro en muchas cosas, así que desistí de viajar a ese país, por seguridad. Al terminar el torneo con el club, decidí quedarme en Tunja. Comencé a trabajar en un restaurante, pero no era lo que me gustaba, se cometían muchas injusticias y humillaciones no solo conmigo, sino con el resto de los empleados; esto era algo que no compartía ni justificaba. Respeto profundamente a las personas que trabajan en restaurantes, es un trabajo duro y desgastante, cuyo esfuerzo es poco reconocido, especialmente, en el caso de las cocineras.

Para la temporada de diciembre me ofrecieron trabajar en el Puente de Boyacá, vendiendo folletos de historia; acepté el reto y me encantó, pues en este sitio pude conocer lo hermosa que es la historia, cómo Colombia y Venezuela están estrechamente ligados y compartimos una historia y un mismo Libertador.

Ese diciembre no pude viajar a pasar las festividades con mi familia; era la primera Navidad sin ellos, fue algo traumatizante, ya que somos una familia tradicional, con costumbres para celebrar estas fechas. Recibí el año nuevo con mi familia al otro lado del teléfono, llorando por no poder darles un abrazo. Son situaciones que poco a poco te endurecen, a fin de no pensar; así que procuras estar ocupada la mayoría del tiempo, para que no te duela tanto y la nostalgia no te abrume.

En enero del 2018, un amigo que era profesor me recomendó en un colegio en el centro de la ciudad, en el que necesitaban a un docente de educación física. Llevé mi hoja de vida y ese mismo día me hicieron la entrevista; el director fue muy amable, le gustó mi filosofía de enseñanza y me dijo que me contrataría la próxima semana, que llevara los papeles. Me sentía feliz, por fin las cosas estaban saliendo bien; por medio de ese trabajo, podría sacar mi visa, pues, para febrero de ese año, debía abandonar el país de nuevo: ya estaban próximos a vencerse los 180 días reglamentarios. El día que iba a firmar contrato, me pidieron la afiliación a la EPS; debido a mi estatus migratorio, no podían afiliarme, así que desistieron en mi contratación. Por más que insistí en que me dieran un

tiempo para resolverlo, no quisieron, así que, de nuevo estaba en el aire, sin un trabajo fijo.

Pasaban los días y había rumores de que otorgarían un nuevo Permiso Especial de Permanencia. Ya se acercaba el día en que se me vencían los 180 días reglamentarios: debía salir el 8 de febrero. Para mí, esa sensación de que te quedan pocos días es semejante a cuando un médico te dice te quedan ocho días de vida; te da una gran ansiedad e incertidumbre, no sabes qué hacer. El 6 de febrero anunciaron que a las personas que ingresaron al país de manera reglamentaria antes del 2 de febrero se les otorgarían el Permiso Especial de Permanencia. Ese día sentí que volví a nacer en este país, lloré de alegría, porque todo ese sacrificio había valido la pena, ya tenía un estatus migratorio, el cual me daba derecho a la educación, la salud y el trabajo.

Gracias a mi anterior trabajo, había logrado reunir un dinero para sacar la visa de estudiante. Recorrí los institutos tecnológicos de la ciudad y traté de que me aceptaran en uno; el único que me prestó su ayuda fue el Centro de Formación Técnico-Laboral de Tunja (Cotel). Su director, el señor Luis, muy amable y solidario con la problemática que estamos pasando los venezolanos, me recibió y me dio condiciones especiales de pago. Ya con el Permiso Especial de Permanencia, no tenía necesidad de sacar la visa. Me inscribí en el programa de Salud Ambiental, quería incursionar en otra área del conocimiento, que me brindara un amplio campo laboral. Actualmente, estoy becada y curso el tercer semestre en esta institución.

También tuve la oportunidad de dar clase en un colegio de Tunja como suplente, a niños de prejardín, jardín y transición. Esta experiencia fue abrumadora, debido a que el choque cultural fue muy fuerte, me sentía como una niña más, que aprendía todo desde cero, la historia, la geografía, las ciencias sociales, etc. La directora era muy rígida en su sistema, los niños aprendían, pero era todo muy sistematizado, todo debía estar controlado y se les enseñaba siempre como si fueran niños de primero o segundo grado. Esto ocasionaba un alto nivel de estrés al profesor a cargo, quien no tenía tiempo para nada más. Lo anterior me hizo reflexionar acerca del sistema educativo colombiano, de lo cual surgen las siguientes apreciaciones en torno a la educación tanto en Colombia como en Latinoamérica.

Conclusión: reflexiones pedagógicas de una maestra migrante

En su sistema educativo, Colombia tiene falencias, como ocurre en todos los países. El estilo de vida de un colombiano promedio es complejo, su día a día está lleno de incertidumbre, trabaja jornadas extensas para poder cumplir con todas las obligaciones que acarrea tener familia: pagar servicios, arriendo, comida, transporte, impuestos, la matrícula de los niños, entre otros.

En este sentido, Colombia ha permitido que la educación se convierta en un negocio y las instituciones educativas, en guarderías de tiempo completo, donde los padres dejan los niños en la mañana y los recogen al finalizar la tarde. Esto es comprensible, dada la carga laboral de los padres, aun cuando deja una brecha grande que afecta a los más vulnerables (los niños) y ocasiona la pérdida de valores en las familias, lo que deteriora aún más la sociedad. Actualmente, hay muchos niños solos, carentes de amor y comprensión; los hogares, que son el lugar en donde deberían encontrar dichos elementos, son cada día más fríos para ellos.

En Venezuela, la sociedad se ha deteriorado completamente; el atraso académico generado por la nefasta situación económica es evidente. Anteriormente, los profesionales venezolanos eran admirados en los demás países por ser pioneros en algunas áreas; hoy en día, llevamos la sombra de la dictadura en nuestras espaldas. Luchamos día a día para sobrevivir y debemos dejar a un lado la importancia de estudiar, de crear y de soñar. La reconstrucción de Venezuela será dura, pero debe comenzar por la reestructuración del sistema educativo: el cambio está en los niños, que comienzan a creer de nuevo en un país libre, capaz de brindarles la seguridad necesaria para hacer realidad sus sueños.

En la actualidad los sistemas educativos son obsoletos, es necesario cambiar nuestra manera de enseñar, buscar métodos innovadores que impacten estas generaciones de relevo. Es de crucial importancia que los docentes y las instituciones educativas entiendan esto, tomen cartas en el asunto y comprendan que el futuro de cada nación está en la educación de nuestras generaciones. Si a los niños se les enseña corrupción, eso es lo que va a tener el país por décadas. La educación es un derecho indiscutible de cada ser humano, el futuro de la educación está en las manos de los docentes, de las instituciones educativas, de la familia, de la sociedad en general. Esta es un labor dura, pero merecedora de reconocimiento en cada país, pues es la respuesta para superar las adversidades existentes.

Uno de los grandes problemas en Latinoamérica es que la educación no ha recibido el valor indiscutible que merece, asimismo, los docentes, quienes no reciben salarios dignos y son presionados e incomprendidos en un sistema totalitario, que pareciera querer crear zombies. En esta lucha, se ha impuesto un sistema de educación en el que los docentes deben seguir una misma receta para todos los estudiantes: algo imposible, porque cada ser humano es diferente, aprende y tiene habilidades distintas. En razón a esto, hay tantos docentes frustrados, que se sienten presos de esta pedagogía y llevan una carga extenuante, que deriva en una sensación de orfandad. Su labor ha pasado desapercibido, no es reconocida por nadie.

En mi trabajo docente he sentido la presión impuesta por parte de las instituciones educativas, del sistema educativo, de los padres y de los mismos estudiantes. En los últimos tiempos, todo esto ha sido abrumador. Los profesores nos sentimos solos en una sociedad que cada vez exige más y más, sin retribuir idóneamente el esfuerzo, sacrificio y trabajo.

Hoy, como docente migrante, veo más claras las falencias de nuestra educación, la necesidad de prepararnos mejor para que el aporte a estas nuevas generaciones sea significativo y podamos crear conciencia, cultivar valores y ser críticos, no simples autómatas que se encargan de transmitir contenidos temáticos. El docente de esta nueva generación debe ser un líder, una persona íntegra que refleje los valores que transmite, con una pedagogía innovadora, llena de creatividad, de impacto, que trascienda en cada uno de sus estudiantes y los llene de amor, de esperanza, de sueños, para que sean los generadores de cambio en la construcción de un mundo sin paradigmas y puedan romper esquemas.

En el ámbito de la docencia, la migración puede afectarte positiva y negativamente. Por el lado positivo, te hace un docente más sensible a las necesidades del educando y la sociedad, forja tu carácter ante las adversidades, te vuelve recursivo, pule tus virtudes como docente, muestra tu lado más humanista y te expone como ejemplo de superación. A su vez, por el lado negativo, te genera un gran nivel de estrés, porque tienes que volver aprender todo desde cero, y un fuerte choque cultural que a veces ocasiona problemas; asimismo, también afecta el tipo de lenguaje que utilizas. El proceso de adaptación es un poco duro, de acuerdo a la institución y a los directores presentes en ese momento.

Durante el proceso vivido en Colombia, he podido mantener claras algunas cosas: nunca dejar de luchar por mis sueños, no perder mi esencia, lo que soy, sin importar las circunstancias y necesidades que tenga día

a día. Como docentes venezolanos debemos crear nuestras propias oportunidades y aportar nuestra esencia, talentos y conocimientos en los países que nos reciben.

Actualmente, ha pasado un año y dos meses sin ver a mis padres y mi hermana, que sufrió un accidente en el que casi pierde la vida, pero del que, gracias a mi Dios, se pudo recuperar. A mi hermano lo pude traer hace cuatro meses, fue estupendo volver a verlo y brindarle la oportunidad de tener otro estilo de vida. El resto de mi familia está en Venezuela, algunos de mis primos están viviendo en diferentes países de Latinoamérica. Tengo la certeza de que lograremos reunirnos en algún momento en nuestra amada Venezuela y construir un nuevo país desde los aprendizajes adquiridos en los diferentes lugares en que vivimos. Solo Dios sabe cuándo llegará ese momento de retornar, pero estoy segura de que Venezuela se levantará de las cenizas y será una potencia en el mundo.

En esa medida, es importante destacar la perspectiva positiva de la migración, cuando contribuye al crecimiento de las naciones. Los venezolanos debemos enfocarnos en dar lo mejor de nosotros, en los países receptores, que nos dan la oportunidad de crecer y avanzar en sus territorios. Los docentes migrantes debemos absorber el mayor conocimiento e ir estructurando el sistema educativo que queremos implementar en nuestro país, pues esta es la única manera de avanzar en la transformación social que necesita Venezuela.

Es preciso empezar a construir el país a partir de ahora, debemos prepararnos para el día en que podamos retornar y llegar con propuestas claras y efectivas, que nos ayuden a renacer de las cenizas. Dejar de soñar con volver a ver una Venezuela libre y próspera no es una opción. Los sueños se pueden hacer realidad, si lo creemos desde el corazón. La fe es la certeza de los imposibles. Los buenos somos más.

Referencias bibliográficas

Cámara Venezolana de Educación Privada, *La transformación del sistema educativo Venezolano*, [en línea]. Cerpe, 2014. [http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20a1%20ME%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20a1%20ME%20(2).pdf) (Consultado el 10 de octubre de 2018).

Creative Commons (CC). *Reflexiones sobre educación y su importancia*. Educación 2.0, [en línea]. 2018. <https://educacion2.com/reflexiones-sobre-educacion-y-su-importancia/> (Consultado el 10 de octubre de 2018).

- Klaric, Jürgen. *Un crimen llamado educación*, [en línea]. 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY> (Consultado el 12 de septiembre de 2018).
- Murrian, Elizabeth, Farid, Nubia y Vargas, Yamile, *Cuatro reflexiones sobre la docencia*, [en línea]. 2017. <http://www.elsevier.es/es-revista-repertorio-medicina-cirugia-263-articulo-cuatro-reflexiones-sobre-docencia-S0121737217301085> (Consultado el 15 de octubre de 2018).
- Quiñones, Alfonso, *Comparación de los sistemas educativos latinoamericanos*. Slideshare, [en línea]. 2012. <https://es.slideshare.net/alfvigo/analisis-de-la-educacin-en-latinoamerica> (Consultado el 15 de octubre de 2018).

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2020, en los talleres gráficos de SB Digital Tunja, con un tiraje de 200 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia

Las permanentes transformaciones del actual milenio han evidenciado que uno de los fenómenos globales de mayor consideración es la movilidad humana, presente desde el inicio mismo de la historia de las sociedades, pero fortalecida exponencialmente en el transcurrir de las últimas décadas. Mientras factores multicausales alientan la salida de poblaciones enteras de sus comunidades de origen, los países de destino afrontan los desafíos adjuntos a la presencia masiva y reiterada de extranjeros en sus territorios. Por eso, la migración se presenta hoy más que nunca como un fenómeno multimodal, complejo y sistémico que requiere la atención de los distintos sectores sociales, políticos y culturales.

En Colombia, la comodidad de una nación que añora arraigar el "proyecto del mundo único" se fragmenta inevitablemente ante la escena inédita de cientos de caminantes por las carreteras del país, de nuevas hordas de desposeídos en las ciudades con sus cuadros de una agónica humanidad, sintonizados con los silencios hundidos en el Mediterráneo o en el azaroso tránsito de millares entre Centroamérica y Estados Unidos. La migración no es solo un tema necesario, sino imprescindible para la comprensión del mundo en que vivimos.

En ese esfuerzo de intentar entender mejor la sociedad global contemporánea, comienza a tejerse su relación con el campo de la pedagogía. En efecto, la educación abierta a los debates de actualidad encuentra aquí un motivo de resignificación constante, pues la migración entendida desde el horizonte de los estudios sociales destaca el papel del docente como constructor y agente cultural. Interesa, entonces, conocer en este libro cómo se han desarrollado algunas de esas historias de maestro/as migrantes y cómo dichas movildades aportan nuevas reflexiones y sugieren nuevas prácticas al quehacer pedagógico.

