

Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno¹

Richard Alonso Uribe- Hincapié*²

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Juan Eliseo Montoya -Marín³

Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta, Colombia

***Autor de correspondencia:** richard.uribe@upb.edu.co

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Uribe- Hincapié, R., & Montoya -Marín, M. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>

Recibido: noviembre 10 de 2022/ Revisado: diciembre 16 de 2022/ Aceptado: enero 11 de 2023

Resumen: En la actualidad es indefectible reconocer en la reflexión pedagógica los procesos migratorios y las consideraciones sociales concomitantes como realidades fundamentales que exigen mayor cuidado en la formación de formadores y en la educación en general, clave está para la calidad de vida de los individuos y su consecuencia lógica: el desarrollo y el progreso de los pueblos. Las preguntas de carácter pedagógico sobre la definición y el valor del conocimiento y su distribución equitativa a todo el mundo, y sobre la responsabilidad social de influir en los contextos locales y sus personas, plantean retos para los docentes, principalmente, el de formar estudiantes en capacidades humanas (Nussbaum, 2012) para poder vivir y crear oportunidades para vivir una vida humana digna en compañía de otros que son diferentes, pero igualmente humanos; y la responsabilidad cardinal de respetar todas las formas de vida y sostener la tierra para las generaciones futuras por encima de los nacionalismos, aunque con las luchas de resistencia que exigen el neoliberalismo y el capitalismo imperantes y la ola arrasadora de la explotación a gran escala de los recursos. Este estudio se desarrolló con instituciones de educación básica y media del departamento de Antioquia desde las perspectivas del enfoque cualitativo y en relación con los criterios de análisis e interpretación de la semiótica social y la fenomenología.

¹ Este ejercicio reflexivo se desarrolla en el marco de la tesis doctoral "Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de Educación Básica Secundaria", desarrollado en el Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia).

² Magíster en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Grupo de investigación Lengua y Cultura. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4025-9688>. E-mail: richard.uribe@upb.edu.co. Medellín, Colombia

³ Doctor en Teología, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente, Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0788-3702>. E-mail: juanemontoya@yahoo.es. Medellín, Colombia

Palabras clave: Desarrollo humano, educación intercultural, intercambio cultural, migración (Tesauros); capacidades humanas (Palabras clave sugeridas por los autores)

Migration Processes, Cultural Exchanges, and Educational Challenges for the 21st Century

Abstract: It is now undeniable that pedagogical reflection must recognize migratory processes and the concomitant social considerations as fundamental realities that demand greater care in teacher training and education in general. This is key to the quality of life of individuals and their consequential role in the society: the development and progress of nations. On the other hand, educators face different challenges, including: pedagogical questions concerning the definition and value of knowledge, as well as its equitable distribution worldwide, and the social responsibility to influence local contexts and their people. The main challenge is to educate students in human capabilities (Nussbaum, 2012) so they can live and create opportunities for a dignified human life along with others, who are different but equally human. It also entails the cardinal responsibility of respecting all forms of life and sustaining the Earth for future generations, transcending nationalism despite the resistance struggles imposed by prevailing neoliberalism and capitalism, and the overwhelming wave of large-scale resource exploitation. This study was conducted with basic and middle education institutions in the department of Antioquia, from the perspectives of qualitative research, in relation to the criteria of analysis and interpretation of social semiotics and phenomenology.

Keywords: Human development, intercultural education, cultural exchange, migration (Thesaurus); human capabilities (Keywords suggested by the authors)

Processos migratórios, intercâmbios culturais e desafios educativos para o século XXI

Resumo: Na atualidade é inevitável reconhecer na reflexão pedagógica os processos migratórios e as considerações sociais concomitantes como realidades fundamentais que exigem maior cuidado na formação dos formadores e na educação em geral, fundamental para a qualidade de vida dos indivíduos e suas consequências lógicas: o desenvolvimento e o progresso dos povos. As questões de caráter pedagógica sobre a definição e valor do conhecimento e sua distribuição equitativa a todos, e sobre a responsabilidade social de influenciar contextos locais e suas pessoas, colocam desafios aos professores, principalmente, o de formar alunos em capacidades humanas (Nussbaum, 2012) poder viver e criar oportunidades para viver uma vida humana digna na companhia de outros que são diferentes, mas igualmente humanos; e a responsabilidade de respeitar todas as formas de vida e de sustentar a Terra para as gerações futuras acima dos nacionalismos, embora com as lutas de resistência exigidas pelo neoliberalismo e pelo capitalismo dominantes e pela maré de exploração em grande escala dos recursos. Este estudo foi desenvolvido com instituições de educação básica e secundária do departamento de Antioquia desde a perspectiva da abordagem qualitativa e em relação aos critérios de análise e interpretação da semiótica social e da fenomenologia.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano, educação intercultural, intercâmbio cultural, migração (Tesauros); capacidades humanas (Palavras-chave sugeridas pelos autores)

Introducción

La formación escolar para el enfrentamiento de las inevitables experiencias interculturales

“¿Hay algo más peligroso que unos dioses insatisfechos e irresponsables que no saben lo que quieren?”
(Harari, 2017, p.456)

El objetivo fundamental de esta reflexión es repensar los procesos migratorios en relación con los retos educativos para el siglo veintiuno y la experiencia intercultural, entendida esta como una actitud y una práctica cotidiana relacionada con el *acoger* y el *atender* (Álvarez et al., 2011; Córdoba y Quijano, 2022), la cual se da hoy día de manera natural en todos los ámbitos sociales debido a las migraciones y al uso de tecnologías. Esta experiencia intercultural es la clave para cimentar la construcción de identidades espontáneamente inclusivas, para lograr la autonomía en medio de la diversidad y para comprender el autorreconocimiento como fundamento del respeto y la igualdad en la diferencia (Parra, 2022; Tubino, 2005; Walsh & Linera, 2006).

Reflexionar en torno a una educación intercultural lleva a pensar en la formación de los docentes para que permitan y propicien dicha inclusión e interculturalidad; esto, a su vez, hace pensar en la necesidad de renovar y fortalecer las facultades de educación y las escuelas normales superiores para que ejerzan su poder en la concepción de una escuela intercultural y situada que no solo sea inclusiva desde una perspectiva que tenga en cuenta lo exterior, sino que sea

intercultural en su *interior*, es decir, que fomente la interculturalidad en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y en los intercambios cotidianos de la vida escolar. Claramente, en un sistema educativo en el cual la tarea formadora puede ser ejercida por profesionales no licenciados, se hace necesario también reflexionar sobre las políticas públicas y la suficiencia de la fuerza que tiene la formación de formadores.

En términos de Touraine (2000), la diferencia no es algo que se forme en relación con lo fronterizo, lo extranjero, sino que esta se da en el pleno centro de las sociedades y las organizaciones al configurar, cada vez más, minorías que se distancian y quieren negarse a sí mismas. Precisamente, Touraine plantea la necesidad de construir colectiva y críticamente un equilibrio que permita poner en diálogo la apertura económica y el respeto por la diversidad y las identidades particulares con los criterios de derecho, con el fin de vivir en comunidad y en un contexto de pluralismo y heterogeneidad. Todo esto, en relación con un panorama globalizado, evita el ya evidente deseo de alejamiento de una condición de sociedad participativa que se transforma con el propósito de construir lazos de pertenencia e identidad, los cuales permitan a las personas fundar su lugar en el mundo con base en percepciones comunitarias que establecen lazos entre los miembros de una colectividad (Nakayama y Martin, 2014).

Esto significa, en relación con la formación de maestros, fortalecer la dimensión intercultural en la formación integral de las personas (Byram et al., 2002; Dietz, 2012), entendida esta como un hábito de comprensión de la realidad, de carácter social, cultural y político, y de naturaleza interactiva, dialógica y crítica. Por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Munezane, 2021) debe convertirse en uno de los objetivos centrales de la formación docente, sobre todo porque tal competencia debe ser vista, de acuerdo con Nussbaum (2010), como una capacidad humana que hace posible estar con otros; por una parte, como una práctica consuetudinaria que integra las exigencias sociales, la diplomacia y las normas de cortesía, por otra, como una visión de mundo que impone unas maneras de relacionarse consigo y con otros (Casal y Méndez, 2020; Porto, 2013; Quintriqueo et al., 2017).

Así pues, la competencia comunicativa intercultural, en primera instancia, permite el reconocimiento y la comprensión de lo propio, asunto que hará posible el contacto interactivo con otras personas, lenguas y culturas. Más aún, no solo "permite" reconocer y comprender a "otros", sino que convierte esta actitud en una necesidad de carácter ontológico: la necesidad de construirse en relación con otros y de participar activamente en el diseño y la co-construcción de la realidad. De esta manera, la competencia comunicativa intercultural (CCI) se construye a la sazón de diversas dimensiones que se fundamentan en conocimientos, modos de relación, comportamientos, actitudes y habilidades (Arasaratnam, 2009; Byram, 1997), es decir, permiten esbozar unas formas particulares de vivir en el mundo.

En este sentido, el reconocimiento y la comprensión de lo foráneo, diverso, exige primordialmente un ejercicio de lectura crítica de lo propio: interiorización de la memoria, la tradición cultural y la lengua; pero, al mismo tiempo, la posibilidad de reflexionar, criticar y transformar estas prácticas, con el fin tanto de recuperar e identificar como de olvidar y corregir aquello que, a escala de imaginario y creencia de contundencia histórico – cultural, se crea como hábito y práctica legítima (Walsh, 2010). Por tanto, la competencia comunicativa intercultural se fundamenta en una serie de comprensiones y acciones de carácter actitudinal y disposicional, y se construye en sintonía con un bagaje de conocimientos que se materializan en habilidades y prácticas cotidianas. Tal y como lo plantea Sen (2002) "nuestra indiferencia está ligada más a un defecto de conocimiento que a una falta de solidaridad" (p.01).

En suma, la cuestión de los procesos migratorios, desde la perspectiva educativa y pedagógica, implica y exige reflexión ética profunda como cimiento de las conversaciones políticas y económicas. Inclusive la mirada social, que a veces discrimina entre foráneo, extranjero y migrante, otorgando una escala jerárquica a las personas según su lugar de procedencia, color de piel, estatus político, capacidad monetaria, lengua materna, entre otros, debe estar atravesada por la discusión ética, pues, finalmente, no solo se trata de comprender esta realidad para enfocar los procesos educativos, sino incluir la discusión en los procesos formativos como parte del conjunto de objetos de conocimiento y reflexión.

Metodología

Esta reflexión se desarrolla en el marco de la tesis doctoral *Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de Educación Básica Secundaria*, en la medida que el tema de los procesos migratorios tiene implicaciones importantes en el análisis que este proyecto hace acerca del pensamiento crítico situado y su relación con los procesos de sociabilidad, la construcción de la intersubjetividad y la búsqueda de alternativas para mejorar la vida de las personas, todo esto en clave de la educación básica y media en Colombia.

Luego de la llegada de extranjeros venezolanos a Colombia, contados por millones durante los últimos años, se comenzó a analizar este fenómeno que había sido considerado problemático en cuanto a la movilidad interna de

ciudadanos debido a la violencia, el desplazamiento forzado por hambre o por causas de orden público (Duarte et al., 2020; Ramírez et al., 2018). Dado el interés directo del *Grupo de investigación Lengua y Cultura*, al cual pertenecen ambos autores al momento de la producción del presente artículo, asumimos el tema con interés y preocupación, con el fin de dar algunas luces a quienes tienen en sus manos las políticas públicas, y con el fin de ampliar y profundizar la reflexión seria y consistente en el ámbito académico.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se desarrolló en seis instituciones educativas del departamento de Antioquia (urbanas y rurales). Se estudiaron, en primera instancia, los Proyectos Educativos Institucionales, tomados como unidades documentales, a partir de los cuales fue posible establecer algunas particularidades acerca de los fenómenos migratorios en relación con las realidades escolares. En este sentido, se asumieron los criterios de selección y sistematización de la investigación documental al seguir un proceso de arqueo, revisión, contraste, interpretación y planteamiento de conclusiones y resultados (Colls, 1994; Flores et al., 2013). El proceso de análisis de estos documentos se desarrolló con base en el enfoque del análisis textual y discursivo (Moraes y Galiazzi, 2011), sobre todo con el fin de reorganizar los datos recogidos y replantearlos en términos de los intereses reflexivos del proyecto.

Asimismo, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con los docentes y los directivos de las instituciones educativas, en la medida que se asume esta técnica de recolección de información como una alternativa para ampliar conocimientos en los que los investigadores tienen cierta experiencia, pero que solo a través del diálogo, en este caso con maestros, pueden profundizar y entender a cabalidad y con un carácter situado (Mayan, 2001).

En términos interpretativos y de triangulación de los datos recolectados, se asumió la semiótica social, entendida esta como el análisis de los procesos de producción, concepción, distribución y construcción de sentidos (Landowski, 2014; Moreno, 2021); razón por la cual es la lente que ha permitido hacer trazabilidad a los conceptos y entenderlos en un fenómeno social real, sobre todo porque, con el interés de entender mejor las transformaciones del sistema educativo, fue ineludible interrogar los procesos migratorios para pensar la educación desde una perspectiva situada en el tiempo y el espacio.

Igualmente, la fenomenología ha permitido ampliar la mirada en torno a las consecuencias del fenómeno migratorio y las implicaciones que ello tiene para la institución escolar en Colombia, en la medida que, además de actualizar el pensamiento escolar en términos de los fenómenos contemporáneos, permite, en una reconstrucción fenomenológica (Viloria-Rivera, 2022), repensar categorías, discursos, experiencias de vida y prácticas (Fuster, 2019; Venebra, 2022). También, porque un fin ulterior de una perspectiva fenomenológica es el descubrimiento del sentido de manera particular, de cada individuo, en términos de las relaciones y las conexiones que se establecen con el mundo (Zirión, 2018). Así pues, la mirada fenomenológica a los procesos migratorios que involucran la vida escolar ha sido fundamental para iniciar no solo un debate educativo y pedagógico a escala nacional e internacional, sino para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, esto es, la vida cotidiana en la escuela.

Análisis de resultados

Procesos migratorios y retos para la educación

La escuela es uno de los escenarios más proclives para el desarrollo de la dimensión intercultural, en tanto que la diversidad lingüística, social, simbólica, política, cognitiva, emocional, entre otras, será la cualidad por antonomasia de las prácticas de integración o exclusión escolares. Todo esto, en términos de las interacciones entre las personas, formadas por los maestros, permitirá la generación de comprensiones y actuaciones futuras en el marco de la vida familiar, social y profesional.

Por tanto, las dinámicas de formación académica en la escuela se fundamentan, primero, en interacciones discursivas, esto es, los vínculos entre maestros y estudiantes son de carácter lingüístico, en lo verbal y lo no verbal, y a partir de estos vínculos se construyen las comprensiones sobre lo individual y lo social, es decir, se anulan o se fortalecen las relaciones intersubjetivas (Dussel, 2001; Sánchez, 2021). Estas relaciones de carácter intersubjetivo, cuya naturaleza es claramente intercultural, nacen de la posibilidad de construirse en relación con otros, lo que, en términos de Zemelman (1993), sería un constructo que no solo se gesta en una dinámica monológica con un sí mismo, sino en relación de reciprocidad con otros: la posibilidad de construir un "nosotros", entendido como elaboración colectiva, compartida, en continuo debate y transformación:

La intersubjetividad es un espacio dinámico, en el que, a través de la interacción, se encuentran los sujetos para definirse como singulares, pero también para precisar una identidad social que se construye por la deliberación, la crítica y la reflexión: una identidad social que corresponde tanto al yo, como al nosotros. (Uribe et al., 2020, p.198)

Esto supone, de suyo, pensar críticamente la formación de los docentes, ya sea en programas de maestría y doctorado o en programas de menor alcance como diplomados, cursos, estancias o pasantías. Empero, el intercambio cultural, como dimensión formativa, es fundamental para formar maestros formadores de maestros. Un profesor que no “viaja” y se vincula realmente en otras comunidades de diversidad lingüística y cultural difícilmente comprenderá la necesidad de la apertura de pensamiento de los docentes en su propio contexto. Se reitera: esta diversidad no solo se queda en un afuera lejano y difícil de alcanzar, sino que está disponible a la vuelta de la esquina, en el escritorio de un aula escolar o, incluso, en la pantalla de un computador o un teléfono móvil. Una diversidad que revitaliza lo humano, sobre todo porque demanda procesos de reconocimiento de la humanidad en los demás (Nussbaum, 2010).

Este asunto es tangencial en el desarrollo de una competencia intercultural que luego se convierta en una actitud/disposición de formación intercultural e inclusiva, en la medida que la idea del viajar no solo estaría relacionada con el ejercicio de reconocimiento de nuevos contextos lingüísticos, sociales, económicos y políticos, sino que estaría fundamentada en una actitud de apertura ante la diversidad del conocimiento, las visiones de mundo, los modos de relación (Uribe, 2011) y las formas de saber y hacer. Esta sería una condición epistemológica, política, ética y estética de los maestros formadores, pues da cuenta de unas maneras de entender la educación, la sociedad, la historia y la tradición.

(...) la necesidad de que el futuro profesor tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna. (Quintriqueo et al., 2017, p.244)

En términos de Said (2011), “[...] la historia, incluido el propio pasado, está todavía sin resolver, todavía haciéndose, todavía abierta a la presencia y los desafíos de lo emergente, lo insurgente, lo no correspondido y lo inexplorado” (p.47), lo que, en relación con el papel del maestro y su relación con la historia y la tradición, significa habitar el mundo en una perspectiva crónica –no anacrónica- que haga posible el contacto con ese constructo humano que llamamos cultura con un enfoque dialógico, en continuo debate, y con la actitud (que puede ser formada) para explorar lo inexplorado y lo desconocido; “la esencia del humanismo consiste en comprender que la historia de la humanidad es un proceso continuo de autocomprensión y autorrealización (Said, 2011, p.47).

Así pues, ¿de qué manera se están preparando o enfrentando las instituciones educativas para la llegada de extranjeros y lo extranjero cada día en mayor número?, ¿cuáles son las implicaciones que tiene la formación propia de un territorio impartida a personas extranjeras en cada uno de los niveles educativos? La psicopedagogía aporta información relevante a este respecto, en tanto que la formación de la identidad social y del carácter individual se da, en parte, por la institucionalización de la educación (Guanipa y Angulo, 2020). En relación con esto, el efecto en el sujeto es diferente si recibe la formación acerca de lo extranjero entre preescolar y quinto de básica primaria, en la básica secundaria o en la educación media. Ya la formación universitaria poca incidencia tiene en la configuración de la identidad, aunque sí mucha en la formación de la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural (asunto trascendental que debe ser pensado no solo en la formación de maestros, sino en la formación integral de las profesiones, las disciplinas y los oficios).

[...] la tendencia es afrontar el papel de la educación como factor de desarrollo social, es decir, como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de “civilización” para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. (Tourrián y Pollitzer, 2005, p.144)

La escuela, entonces, es un espacio fundamental para la formación de unas nuevas formas de la interculturalidad, ya no solo ligadas a las diferencias lingüísticas, económicas, políticas e ideológicas, sino a las diferencias entre semejantes que se expresan en una diversidad de modos de ver la realidad, de sentir placer, goce, apatía, de pensar y de gestionar la realidad, los cuales, en un panorama de globalización cultural, impregna las formas de construcción de la identidad (Achaeva et al., 2018). Asimismo, la educación es el espacio pertinente para re-pensar la interculturalidad, en tanto que, al parecer, esta enunciación se ha convertido en un comodín de carácter anecdótico y de cierta vacuidad que no logra responder las preguntas de un contexto en constante revolución económica, política, tecnológica y humana en inacabada contingencia.

Del mismo modo, es ineludible pensar la interculturalidad desde la perspectiva de las transformaciones del mundo en la contemporaneidad ¿Es posible la interculturalidad en una sociedad líquida (Bauman, 2015)? ¿Es viable el pensamiento actual en torno a la interculturalidad en este tipo de sociedades? ¿Cuál es la comprensión de la interculturalidad desde las emergencias descritas por el transhumanismo y el posthumanismo (Diéguez, 2017)? ¿Cuál es el papel de la educación en relación con la reflexión intercultural y las acciones interculturales (Marín, 2007)?

Los procesos migratorios son una realidad que no solo está conectada con la economía, sino también con las guerras internas, los conflictos internacionales, la necesidad de alimentación, las posibilidades laborales, las ofertas académicas, las relaciones de pareja internacionales que se gestan a través de la red, las ofertas de mercado, la curiosidad por lo exótico, el disfrute, los avances tecnológicos, el deporte, en fin, son muchas las motivaciones para moverse de su lugar, y en cada caso los efectos no se hacen esperar, sin importar que el sujeto lo haga de manera consciente o no.

La globalización de los procesos migratorios inevitablemente conduce al hecho de que hay un interrogante no solo para adaptar los flujos migratorios a la economía, la política, la sociedad y otras áreas de la estructura social, sino a los conflictos internos y externos de los propios procesos migratorios. (Sagitova & Ivanov, 2020, p.185)

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (2019), durante el año 2019 más de 272 millones de personas vivían por fuera de su país de origen, lo que, al año 2023, ha aumentado por los crecientes problemas que se presentan en buena parte del mundo, como la pandemia por COVID 19, y los profundos inconvenientes de carácter social, político y económico que se afrontan actualmente. Muchas de estas migraciones no son difundidas por medios nacionales e internacionales, debido a que estos datos afectan de manera importante la opinión de la colectividad, la crítica, el mercado y la inversión.

El tema migratorio hoy, en el marco de las nuevas dinámicas de relacionamiento internacional y los nuevos medios de interacción social, además de las ya anotadas implicaciones políticas, económicas y sociales, tiene un componente que afecta profundamente las formas de existencia a partir de las cuales habíamos vivido. Incluso, las nuevas y diversas formas de migración determinan características muy particulares y situadas que corresponde interrogar desde el punto de vista de la educación.

La migración no es un asunto meramente nacional. Esta cruza las fronteras, se encamina a las necesidades de las naciones y provee heterogeneidad a lo que de otro modo fuese una existencia tediosa. A través de la historia, la migración ha proporcionado a las naciones coloridas representaciones de sus culturas. La movilidad ha sido una de las grandes contribuciones a las continuas evoluciones de la cultura, un subproducto de las necesidades de supervivencia de las personas. (Gois, 2007, p.219)

En este sentido, de acuerdo con Cortina (2017), la alusión al extranjero tiene matices de comprensión, puesto que ese otro puede ser un turista, un trabajador, un negociante o un estudiante de intercambio, asuntos que, por supuesto, permiten el movimiento del mercado. Sin embargo, cuando ese migrante –extranjero- no corresponde a ese rol que incrementa los activos económicos es considerado una “lacría sin nombre” (Cortina, 2017, p.17), un paria que llega a incomodar y a poner en peligro la subsistencia, la paz, la seguridad y la identidad. Paradójicamente, ese sentimiento de bienvenida, de hospitalidad, de alegría y expansión, que se demuestra ante la llegada de ese otro que llega a un territorio extranjero para activar positivamente la economía, se transforma profundamente cuando este asume la condición de migrante, pues, tal y como lo afirma Cortina (2017), “Molesta, eso sí, que sean pobres” (p.14). Este sentimiento lo llama la autora *aporofobia*, esto es, miedo, aversión, rechazo y temor a los pobres, pero no necesariamente a los extranjeros.

Esta actitud, que está por fuera de lo que llamamos competencia intercultural, se superpone a lo que autores como la misma Cortina (2017) y Bauman (2017) llaman, respectivamente, *hospitalidad cosmopolita* y *conciencia cosmopolita*, las cuales se comprenden como actitudes “civilizadas” de amor y afecto ante la diferencia, como virtudes y deberes humanos y como la pérdida de la comprensión del otro como enemigo, como adversario, la cual está relacionada usualmente con la idea de otro que pone en riesgo la propia estabilidad, el estatus socio-económico y la propia identidad; “la casa deja de ser instrumento cuando permite el recogimiento, la intimidad; toda intimidad necesita y requiere un recibimiento. Cuando la casa es acogedora, adquiere la significación de morada. El recogimiento en la morada produce la interioridad” (Noguero, 2013. p.171).

A manera de ejemplos, en Colombia, se considera el caso de la llegada de venezolanos, que, aunque tienen la misma lengua, no tienen las mismas tradiciones ni concepciones de mundo. La llegada de haitianos a Chile, con sus diferencias que van desde el color de la piel hasta las cosmovisiones más arraigadas, pasando por la lengua, las condiciones económicas, el vestido, la alimentación, entre otros. La llegada masiva de latinoamericanos y extranjeros de todo el mundo a Estados Unidos y lo que ello implica en términos de cosmopolitismo (más allá de la discusión sobre la legalidad o ilegalidad en el ingreso, asunto político que le corresponde resolver al Estado). La llegada de asiáticos, principalmente, de tradición musulmana, a Europa. En todos estos casos se encuentra el miedo y el temor naturales de quien llega a un país desconocido, y el miedo y temor, infundados las más veces, de quienes los reciben, en algunas ocasiones, porque no les queda más remedio.

En esta línea, Nussbaum et al. (1997) plantean algunos de los retos que tiene la sociedad para acoger al extranjero, principalmente a partir de las numerosas migraciones en el marco de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el elemento

esencial que se propone no es generar una pugna entre la educación patriótica y la cosmopolita, sino que plantea la necesidad de interrogar la formación para el patriotismo y la formación para el cosmopolitismo, esto es, la comprensión del patriotismo y el cosmopolitismo no como limitación de una élite inexpugnable que llamamos a nosotros, ni como una conciencia de extranjería entendida como una actitud liviana en términos éticos y morales que no determina responsabilidad alguna ante el mundo y las personas. Esta posibilidad de ser patriotas cosmopolitas es llamada, por Nussbaum, *ciudadanía mundial*, la cual se construye por la lealtad y la cercanía propia de compartir una condición humana.

Igualmente, Nussbaum (2006) hace reflexiones fundamentales acerca de aquello que puede causar vergüenza en los sujetos y que puede poner a alguien como objeto de burla o de desprecio. De esta manera, plantea el advenimiento de la vergüenza y la repugnancia como recursos para producir nuevas exclusiones, sobre todo desde el punto de vista del establecimiento de las leyes, que intentan ocultar la propia humanidad y la semejanza con esos otros que, simbólica, social y económicamente, parecen tan abruptamente diferentes. Todo esto, en términos generales, produce formas posmodernas de racismo, nuevos racismos (Rodríguez, 2019), a partir de los cuales construimos nuevas categorías de lo bueno, lo bello y lo útil, sobre todo, desde un enfoque de carácter mercantil y comercial. "Una educación que considera que las fronteras nacionales son algo moralmente relevante refuerza [...] este tipo de irracionalidad, confirmando a lo que es un accidente histórico un falso aire de gloria y peso moral" (Nussbaum, 1999, p.22).

Con el fin de comprender a cabalidad la educación básica y media hoy día, este estudio asumió críticamente la migración, tanto externa como interna (Ward, 2022), como prácticas trascendentales para repensar la educación. De esta manera, se construyen imaginarios excluyentes/incluyentes, sobre todo para el beneficio personal, que usualmente tributan al progreso económico de un sujeto y no de la sociedad. Esto se da, por ejemplo, cuando el otro es un medio que permite la comodidad y cierta seguridad, pero nunca determinará procesos de interacción contundentes, pues ese otro no se comprende como sujeto válido de interacción y fuente de aprendizaje.

De igual manera, algunos ciudadanos suelen rehusar la atención y hasta el intercambio más sencillo con los extranjeros que osen intentar hablar su lengua sin lograr pronunciarla como los locales, lo que, más allá de expresar cierto *patriotismo lingüístico* en extremo, denota una sospecha clara por el uso de lo propio por alguien que está fuera de mi propio perímetro de identidad. Hay quienes aprenden la lengua de destino antes de partir. Otros aprenden la lengua por la necesidad de comunicación en inmersión, otros aprenden bien la lengua extranjera después de regresar de un viaje, por un impulso estético o de reconocimiento de la necesidad. Otros encuentran en el aprendizaje de lenguas un placer y hay quienes aprenden las lenguas con una motivación académica o por simple curiosidad.

No obstante, la escuela, particularmente en la educación básica y media, no ha tenido presente el tema de los procesos migratorios, aunque la presencia de extranjeros y estudiantes con otras lenguas y culturas es hoy día un elemento del paisaje de la cotidianidad y un derecho humano inalienable (Coomans, 2019). Los Proyectos Educativos Institucionales⁴ y las propuestas curriculares todavía responden de manera tímida, o incluso silenciosa, a la necesidad ética, política y estética de repensar los procesos formativos y las relaciones en clave de las migraciones. Paradójicamente, los docentes y los directivos docentes comprenden el fenómeno de los procesos migratorios como instancias pasajeras y no como un *continuum* histórico, lo que revela no solo un desconocimiento de las dinámicas políticas y económicas del mundo moderno, sino unas tendencias a *confinar* la escuela, en mantener un *status* quo que la condena a responder a intereses locales y nacionales, y olvidar la posibilidad, hoy realidad, de construir identidades latinoamericanas y mundiales (Martín-Barbero, 2001).

Las relaciones que se tejen entre la escuela y los migrantes no pueden ser configuradas desde la perspectiva unívoca del país anfitrión, sino que tienen que ser construidas de manera solidaria, esto es, las formas de interacción entre los habitantes de un territorio y sus migrantes deben manar del diálogo y el debate (Médor et al., 2022). Del mismo modo, la discusión constante acerca de los procesos migratorios y su relación con la educación no puede anclarse solo en una disquisición teórica que visibilice preocupaciones y tendencias discursivas, sino en una estrategia pedagógica que permita pensar las migraciones como instancias fundamentales para la construcción de una ética de la hospitalidad (Ávila y Fiorino, 2022) que se revierta en el desarrollo de capacidades humanas para escuchar, socializar, pensar, convivir, disfrutar y cuidar el mundo con otros (Nussbaum, 2012).

Adicionalmente, la formación que se ha dado a los estudiantes en la educación básica y media y en los entornos familiares, particularmente en Colombia, ha tenido una tendencia a intentar comprender y valorar lo propio, pero en relación de aversión y rechazo a lo foráneo, lo extranjero (Maillo y Lozano, 2018). Esta aversión a lo foráneo se construye como una impronta de la idiosincrasia que se adula a sí misma y que, analógicamente, repercute en la desvirtuación de lo que hacen y viven otros, sobre todo porque se teme no solo por la seguridad, el empleo y el propio bienestar, sino porque se cree que *lo otro* terminará por suplir los valores, las tradiciones y las experiencias de la comunidad (Jiménez, 2007).

⁴ Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) encaminan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en la medida que señalan las visiones y las propuestas de cada institución educativa.

Así, la imagen del migrante para la escuela se construye como una condición negativa, en la medida que se considera una amenaza para la tranquilidad, la economía y la paz, razón por la cual se hace necesaria una pedagogía de la hospitalidad (Skliar, 2002) que no solo comprenda los procesos migratorios como acciones naturales de un mundo interconectado y en trance constante, sino como una oportunidad para el intercambio y la humanización: una educación que no es soberana del yo, sino que está centrada en un nosotros en la diversidad y la diferencia (Skliar, 2007).

Conclusiones

La escuela y los intercambios interculturales en el siglo XXI

Lo que es claro, a manera de síntesis, es la necesidad del debate académico sobre la relación entre la escuela y la sociedad, o mejor, sobre la escuela como un *continuum* de la sociedad, pues la *diferencia* ya no es meramente un tema de clase, sino una realidad que ha entrado ya en el aula en forma de *extranjeros*. La escuela es, en sí misma, el espacio de la diferencia, por supuesto, pues cualquier aula de clase es intercultural, a pesar de los mecanismos estatales o institucionales de homogenización (como el uniforme, los números de lista, los lugares en el aula, los horarios, los planes de estudio, las jerarquías escolares, las notas, las pruebas censales internacionales, entre otros).

[...] la escuela es un espacio de convivencia y conflicto cultural, donde el personal docente y alumnos generan día a día estrategias que no necesariamente responden a una planeación institucional, sino a una creatividad articulada en prácticas cotidianas que pueden reproducir la desigualdad o bien salvarla. (Velasco y Rentería, 2019, p.6)

La experiencia reflexiva permite concluir que la escuela y aquellos que la gestionan no están preparados para un contexto de migraciones, aunque este, particularmente en Colombia, hace parte natural de las escuelas, las universidades, las comunidades y las ciudades. Por tanto, es ineludible que se piensen a escala global los procesos migratorios desde posiciones alternativas que permitan construir relaciones entre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la ética y la hospitalidad (Almeyda et al., 2021) desde el punto de vista de la formación humana. Es necesario habituarse a la presencia de lo diferente para poder incorporarlo como parte de lo cotidiano; y es necesario prepararnos para no invisibilizarlo con la cotidianidad, sino para pensar en ello de manera tranquila, reposada, sin prejuicios y sin la finalidad de la exclusión (o la inclusión explícita, que es una forma de exclusión disimulada). "Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes" (Rancière, 2007, p. 9).

De la misma manera, más allá del olvido consciente acerca de las migraciones y su incidencia en la vida escolar por parte del Estado, los docentes tenemos la misión de pensar los procesos migratorios y la escuela, porque no solo afectan de manera directa las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Kolanali & Melhuish, 2023; Patterson, 2022), también repercuten en la construcción de las intersubjetividades, la identidad y el reconocimiento contextual. Las migraciones, en este sentido, generan debates y políticas que comprometen la seguridad nacional (González, 2018), el cambio climático (Sarmiento, 2018), la economía (Obando et al., 2022), la concepción de fronteras (Myers et al., 2018), entre otros asuntos, por lo que se convierte en un problema clave sobre el cual conversar, debatir y trabajar en la escuela.

No obstante, tal y como ocurría en la antigua Grecia, no son los ambientes académicos y letrados los que marcan la formación de los advenedizos, sino la calle, los escenarios donde pulula una formación rudimentaria; y esto es en doble vía, pues son estos escenarios los que reciben el verdadero influjo cultural de las comunidades recién llegadas y son las que se transforman a su sazón, aprovechan su riqueza cultural y la transfiguran como una contracultura que expresa una realidad política, social y económica que está por encima de sus propias fuerzas y control. Un reto más para la educación.

Tal y como lo plantea Ong (1987), la comunicación se sitúa hoy en un contexto renovado: la oralidad, la lectura y la escritura se han transformado en términos de mediaciones, pero también en relación con sus propósitos, las intenciones y las formas como son asumidas por las personas: los medios masivos de comunicación y las interacciones en la era digital (Internet, Facebook, WhatsApp, Instagram, entre otros), son "[...] configuradas a partir de las relaciones entre lo oral y lo escrito, allí se trenzan de tal forma que llevan a una experiencia multimodal, en la cual las prácticas discursivas conviven y se integran como prácticas sociales del lenguaje" (Gutiérrez y Uribe, 2015, p.196).

Por supuesto, estas modernas interacciones determinan nuevas complejidades de carácter ético y semiótico y, sin lugar a duda, maneras contingentes de estar/vivir con los otros. Es en este panorama de diversas formas de interacción y encuentro que debe pensar la escuela, esto es, no solo las nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje, sino las nuevas formas de exclusión, los nuevos racismos, las nuevas y situadas formas de migración (formas de la contemporaneidad para convertirse en extranjero) y, por supuesto, las nuevas formas de sociabilidad/afiliación.

[...] ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad. (Nussbaum, 2002, p.123)

Estas formas contextualizadas de construir relaciones determinan, por tanto, singulares modos de crear lazos, identidades *sui generis* y formas inéditas de construirlas, y espacios sin precedentes para lo social. Incluso, nuevas preguntas en torno a lo social en las cuales se concibe la tecnología como prótesis y “[...] forma accesoria de enseñanza-aprendizaje” (Salazar y Abancin, 2022, p.210), el espacio como concepción de una nueva territorialidad, la vida como un instrumento de control, la muerte como un obstáculo salvable a través de la ciencia, la presencia de la diferencia como escollo para el ejercicio de la subjetividad (Agamben, 2011; Rose, 2013; Sloterdijk, 2006).

Precisamente, Harari (2017) describe el contexto contemporáneo como un espacio del cambio incesante, del dinamismo, la flexibilidad y la maleabilidad; en este contexto globalizado a través de las nuevas tecnologías en donde vivimos juntos, imaginamos que estamos juntos, pero, finalmente, grandes abismos nos separan: el abismo del reconocimiento, el abismo del lazo de identidad, el abismo de solidaridad con el otro, el abismo de la construcción de sí con otros (intersubjetividad) y la construcción de sí conmigo (subjetividad), asunto que llama Harari *comunidades imaginadas*. Son estos abismos, precisamente, los retos que debe enfrentar la educación en un contexto de formas inéditas de la migración, de la interacción y la formación humana, y un devenir ambiental desolador que, incluso, hace pensar en formas todavía ficcionales de los procesos migratorios a mundos desconocidos en los cuales seremos inevitablemente *extranjeros*.

Referencias

- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N. & Borysov, V. (2018). Intercultural Education in the System of Training Future Teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 261-281. <https://jsseer.org/index.php/jsseer/article/view/288>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Almeyda, J., Arenas, J., Corzo, H., Peña, D., Jaimes, D., Jerez, D. y Córdoba, D. (2021). Justicia como tolerancia: una lectura de la migración venezolana acontecida actualmente en Colombia desde las teorías de la Justicia y la Tolerancia de Jacques Derrida y Jürgen Habermas. *Revista Filosofía UIS*, 20(1), 245-272. <https://doi.org/10.18273/revfil.v20n1-2021011>
- Álvarez, A., Arbeláez, O. L., y Montoya, J. E. (2011). Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido. *Lenguaje*, (39), 1, 269-292. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i1.4932>
- Arasaratnam, L. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20(2), 5-16. <http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm>
- Ávila, F. M. y Fiorino, V. (2022). Xenofobia y Desafíos de la Ética de la Hospitalidad en Contextos de Migraciones Forzadas. *Revista Lasallista de Investigación*, 19(2), 36–48. <https://doi.org/10.22507/rli.v19n2a3>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós Ibérica.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe.
- Casal, I. I. y Méndez, C. R. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. <https://dx.doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Colls, M. (1994). *Introducción a la investigación documental*. Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Coomans, F. (2019). La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable. *El Correo de la UNESCO*, (4), 47-49. <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>

- Córdoba, M. E. y Quijano, A. J. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 15-47. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder Editorial.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.
- Duarte, C., Montoya, L. & Aliaga, F. (2020). Migración interna en Colombia: entre la búsqueda de oportunidades y el desplazamiento forzado. En F. Aliaga y A. Flórez (Eds.), *Dimensiones de la migración en Colombia* (pp. 71-98). Ediciones USTA.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Flores, M. D., Franco, M. E., Ricalde, D. C., Garduño, A. A. L. y Apáez, M. R. (2013). *Metodología de la investigación*. Editorial Trillas.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gois, W. (2007). Migration and adult education. view from Latin America. *Convergence*, 40(3-4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ813734>
- González, S. (2018). Migración Indígena en La Frontera Colombia-Ecuador: del conflicto armado a la agenda de seguridad binacional. *OPERA - Observatorio de Políticas, Ejecución y Resultados de La Administración Pública*, 23, 7-26. <http://dx.doi.org/10.18601/16578651.n23.03>
- Guanipa, L. & Angulo, M. (2020). La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana. *Desde el Sur*, 12(1), 155-166. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010>
- Gutiérrez, M. & Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 192-204. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28/20>
- Harari, Y. (2017). *Sapiens. De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Jiménez, F. (2007) Las implicaciones para España de la nueva identidad europea y los conflictos étnicos. *Espacio Público*, (19), 214-236. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601912.pdf>
- Kolancali, P. & Melhuish, E. (2023). Effects of migration on the language and literacy practices of Turkish parents in England. *Journal of family issues*, 44(1), 68-90. <https://dx.doi.org/10.1177/0192513X211041985>
- Landowski, E. (2014). Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*, 27, 10-20. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>
- Maillo, R. C., & Lozano, J. E. (2018). El rechazo a lo extraño. La multiculturalidad contra la cultura del odio. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 1(1), 47-60. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/8>
- Marín, J. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 28(97), 73-86. https://www.academia.edu/34775015/CULTURA_INTERCULTURALIDAD_Y_EDUCACION_C3%93N
- Martín-Barbero, J. (2001). Colombia: entre la retórica política y el silencio de los guerreros. *Revista Número*, (31), 1-17. <https://catalogo.cenda.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2267>
- Mayan, M. J. (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos*. Qual Institute Press.
- Médor, P., Moreno, A. y Rivera, E. (2022). Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 184-194. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90850>

- Moraes, R. & Galiuzzi, M. (2011). *Análise textual discursiva*. Ed. Unijuí.
- Moreno, S. (2021). Autosexualización de niñas y adolescentes en redes sociales digitales: una aproximación teórico-conceptual desde la semiótica social. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 26, 89–105. <https://doi.org/10.5209/ci-yc.75727>
- Munezane, Y. (2021). A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1664–1681. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537>
- Myers, K., Ramsey, P. & Proctor, H. (2018) Rethinking borders and boundaries for a mobile history of education, *Paedagogica Historica*, 54 (6), 677-690, <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1521452>
- Nakayama, T. K. & Martin, J. N. (2014). Ethical Issues in Intercultural Communication Competence: A Dialectical Approach. En Chen, G. M., & Dai, X. (Eds.), *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (97-117). Cambridge Scholars Publishing.
- Noguero, F. T. (2013). La hospitalidad como condición necesaria para el desarrollo local. *Revista Hospitalidade*, (2). <https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/530>
- Nussbaum, M., Rorty, R., Rusconi, G., & Viroli, M. (1997). *Cosmopolitas o patriotas*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanos del mundo*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Obando, A., Ramoni-Perazzi, J., & Guerrero, I. (2022). Efectos de la migración venezolana sobre los salarios en Colombia. *Estudios de Economía*, 49(1), 91–113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52862022000100091>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Internacional para las migraciones (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. ONU. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Parra, S. (2022). Aprender la diferencia, una autorreflexión sobre la cultura de la discapacidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(96), 1–20. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.5281/zenodo.5790282>
- Patterson, D. (2022). Education as a means of facilitating onward migration and transnational Participation for South Sudanese refugee communities. In *Onward Migration and Multi-Sited Transnationalism: Complex Trajectories, Practices and Ties* (pp. 199-218). Springer International Publishing.
- Porto, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies*, 8(2), 143–162. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1080/1554480X.2013.769196>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, (45), 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Ramírez, S. M. C., Barbieri, A. F., & Rigotti, J. I. R. (2018). La migración interna en Colombia en la transición al siglo XXI. Una aproximación multiescalar. *Revista Latinoamericana de Población*, 12(22), 50-68. <https://doi.org/10.31406/n22a4>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rodríguez, M. (2019). El “nuevo racismo” desde la lente de la “migración silenciosa”: la adopción interracial en España. *Migraciones internacionales*, 10. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2153>

- Rose, N. (2013). *Políticas de la vida*. Editorial Universitaria.
- Sagitova, V. R., & Ivanov, A. V. (2020). Conflicts associated with migratory processes: a political perspective. *Cuestiones Políticas*, 38, 180–188. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.46398/cuestpol.382e.13>
- Said, E. W. (2011). *Humanismo y crítica democrática: la responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate.
- Salazar, A. y Abancin, R. (2022). Retos de la Educación Media Latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 210-227. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061014>
- Sánchez, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Arete: Revista de Filosofía*, 33(2), 337–365. <https://doi.org/10.18800/arete.202102.007>
- Sarmiento, J. (2018). Migración por cambio climático en Colombia: entre los refugiados medioambientales y los migrantes económicos. *Revista Jurídicas*, 15(2), 53–69. <https://doi.org/10.17151/jurid.2018.15.2.4>
- Sen, A. (2002). Globalmente resignados. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 222-226. <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v4n6/v4n6a11.pdf>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Artes Gráficas.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc Libros.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Siruela.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura económica.
- Touriñán, J. & Pollitzer, C. (2005). Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión transnacional de la diversidad como retos pedagógicos. *Aula abierta*, (86), 141-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328703>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* [Ponencia]. Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%84DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Uribe, R., Gutiérrez, M., Varga, Z. & Vives, M. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>
- Uribe, H. (2011). Cultura, modo de relación. *Cuestiones Teológicas*, 38(90), 269-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-131X2011000200004
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Venebra, M. (2022). Descripción De La Derrota: Fenomenología De La Esclavitud. *Eidos*, 38, 123–151. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/view/14793/214421446036>
- Viloria-Rivera, M. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 166-183. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>
- Walsh, C. E., & Linera, Á. G. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Vol. 2). Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Ward, Z. (2022). Internal Migration, Education, and Intergenerational Mobility: Evidence from American History. *Journal of Human Resources*, 57(6), 1–32. <http://jhr.uwpress.org/content/57/6/1981.abstract>

Zemelman, H. (1993). Educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7.

Zirión, Q. A. (2018). La situación actual de la fenomenología y sus tareas pendientes. En E. Sandoval (Ed.), *Vicisitudes del filosofar contemporáneo. Fenomenología y hermenéutica* (pp. 85-127). UACM.