

¿CÓMO LA MIGRACIÓN COLOCA EN JAQUE A LA EDUCACIÓN?

Una perspectiva comparada de educación rural entre México-Colombia

Ángela María Romero Ortega¹

angela.romortega@gmail.com

Maestría en Gestión del Aprendizaje,
Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan
Veracruz, México

Eje temático: Migraciones y Desplazamientos Regionales, Nacionales e Internacionales

"Trabajo preparado para su presentación en el X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas (ALACIP), en coordinación con la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (AMECIP), organizado en colaboración con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), los días 31 de julio, 1, 2 y 3 de agosto de 2019"

Resumen: Con la metáfora del *jaque mate* se resalta las tensiones generadas en los procesos educativos a la luz de la migración. Así, la metodología de esta ponencia produce un contraste teórico-práctico, con el objetivo de destacar una perspectiva de investigación que se viene realizando en la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana. Para ello, se transita por algunos paradigmas educativos, ubicando el panorama de la educación rural y sus modelos educativos para Colombia y México, aterrizando el caso de una telesecundaria. Se cierra con la presentación de algunas iniciativas y conclusiones proyectadas hacia la contribución transformadora.

Palabras clave: México; Colombia; educación rural; modelos educativos; migración pendular.

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia-Colombia. Estudiante de II semestre de la Maestría en *Gestión del Aprendizaje*, Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana; Región Poza Rica-Tuxpan, Veracruz.

Abstract: Referring to checkmate metaphor, the tensions generated during the educational processes in the light of the migration will be highlighted. Thus, the methodology that worked in this paper makes a theoretical-practical hallmark, with the proposal to outline a research perspective that has been realizing in the master's degree in learning management at Universidad Veracruzana. To this effect is necessary to review some educational paradigms in order to locate the backdrop in the rural education in its educational models for Colombia and Mexico, landing in the specific case of a telesecundaria. Finally, the presentation concludes launching some initiatives and outcomes that are projected to contribute to the transformation.

Key Words: México, Colombia, rural education, educational models, pendular migration.

“Claramente, las teorías acerca de las migraciones tendrían que ocuparse no sólo de la movilidad sino también de la inmovilidad; no sólo de las fuerzas centrífugas, sino también de las fuerzas centrípetas”
Joaquín Arango (2003)

Introducción

En el siglo XXI las oleadas migratorias han desbordado la capacidad de atención de los gobiernos en todo el mundo, rebosando las condiciones de bienestar básicas de los ciudadanos. Por ejemplo, una de ellas es la educación, que desde su función social pretende promover el desarrollo de las naciones en la constante formación de un sujeto integral; pero con los constantes flujos migratorios de orden interno y externo, dicha misión está transitando casi que por senderos utópicos. Por lo tanto, es válido reconocer que la migración es una condición que desacomoda, desarraiga de los hábitos cotidianos y coloca al ser humano en un el plano de la incertidumbre. Por ende, la migración está relacionada con el devenir, al ser un escenario indómito el cual siempre va a ser desconocido, cargado de vehemencia e impetuosidad para las comunidades que se desplazan en dicho escenario pendular.

Adrede, es propio recuperar la metáfora del *jaque mate* para resaltar las tensiones que se generan en los procesos educativos a la luz de la migración, ya que el grupo de la comunidad educativa y el colectivo de los flujos migratorios han estado existiendo y produciendo tejido social, desde siempre, con acciones aisladas. Ello, ha ocasionado que

la población que está en medio de la dicotomía se vea afectada mancomunadamente. Así, el ángulo de fuga de la educación es de carencias en el aparato estructural con insuficiencias para atender asertivamente los fenómenos emergentes y sus particularidades –y este evento es la migración–. Entonces, es propio aseverar que la educación es colocada en jaque por la migración, porque los modelos educativos no han considerado con eficiencia y pragmatismo soluciones acertadas. No obstante, vale destacar que cada contexto es diferente por sus características idiosincráticas, dado que, no existe ni existirá una fórmula que funcione asertivamente en todos los escenarios, solamente, se pueden tener referentes potenciales a ser adaptados y modificados a los contextos.

En tanto, el **objetivo** de esta ponencia estriba en el esbozo de una perspectiva de investigación –estudio de caso– que se viene realizando en la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica Tuxpan, en el marco del abordaje de las relaciones que se pueden establecer entre la Telesecundaria y el proceso de migración interna en México. Para ello, se distinguen, previamente, las correlaciones pedagógicas que enmarcan las formas de educación rural, con el Modelo de Escuela Nueva –Colombia– y el Nuevo Modelo Educativo 2018 –México, Escuela Primaria Multigrado, Telesecundaria y Telebachillerato–, en las convergencias y divergencias; a partir de las consideraciones particulares que se ofrecen para el alumnado migrante que demanda atenciones específicas, en función de la conservación de las tradiciones culturales, los ritmos de aprendizaje, el arraigo, y adaptación en el lugar de residencia temporal.

Como **metodología** este texto propende por una reflexión teórico-práctica que contrasta modelos educativos, hacia la búsqueda de estrategias que posibiliten el encuentro educativo en circunstancias migratorias.

Así, los **aspectos a desarrollar** se tejen en algunos apartados que reflexionan por el quehacer de la educación en medio de las tendencias migratorias. Por ello, el recorrido se inicia con los paradigmas de la educación. Seguidamente, se acentúa el panorama de la educación rural y sus diferentes modelos para México y Colombia, aterrizando en la perspectiva de un contexto de telesecundaria. Se finaliza con la presentación de algunas

iniciativas pedagógicas que atienden actualmente el escenario rural; y se expone en las conclusiones posibles estrategias desde la gestión del aprendizaje, para que la educación y la migración contribuyan como motor de la transformación social, en las representaciones de los actores principales, que son los estudiantes migrantes.

¡La educación está en jaque! Próxima jugada: los paradigmas

La mitología griega facilita el Mito de Procusto como referente inherente y de contraste a los procesos educativos. Dicho elemento mitológico propone que Procusto (que significa <<el estirador>>,) es el hijo de Poseidón, un amable hospedador que daba refugio a los huéspedes, acomodándoles en un lecho que tenía la particularidad de ajustar el cuerpo de la persona a su medida, estirando o cortando los miembros corporales innecesarios (Fluvium, s.f., párr. 1). Así, todo aquel que caía en manos de este posadero padecía de las torturas de dicha habitación y sus aposentos.

Se recupera la mitología griega en este apartado porque guarda estrecha relación en cómo la educación se ha convertido en ciertos momentos en un lecho que se ajusta a conveniencia de ciertas demandas del triángulo de hierro –los funcionarios, el estado, y el mercado– (Arroyave, 2010, p. 103); donde ni siquiera la escuela puede tomar partida en muchas de las ocasiones para la toma de decisiones, siendo dirigida subliminalmente por otros estamentos. Y, Procusto en la contemporaneidad toma partido en el rol de la “educación”, que solo atiende demandas e intereses ideológicos foráneos, en respuesta a los incompletos apoyos que recibe.

Es así que, Procusto aún continúa presente, en el ámbito educativo, y es dirigido por diferentes “verdugos”, llámese estado, gobierno o incluso sociedad. Entonces, el sentido de este mito es comprender que la educación tiende a convertirse en un “aparato cuadrado” que pierde flexibilidad y posibilidad de participación activa en la formación de los sujetos adscritos, pero sí es flexible para quienes orientan los parámetros y lineamientos. Lo anterior se torna dicotómico, dado que es posible entrever la educación de cara a quiénes la diseña y a quiénes la reciben.

En todo caso, la educación en el marco de la Agenda 2030, desde el artículo 4 de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), se compromete con toda la ciudadanía global a garantizar condiciones dignas para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2016, p. 3).

Para México desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se referencia para la educación el artículo 3 que la ciudadanía “tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; y media superior serán obligatorias” (Const., 2018, p. 5). Esta consigna declara niveles educativos desde los derechos, proponiendo intrínsecamente acceso, cobertura y calidad.

Ahora, en la Ley General de Educación mexicana, se expresa en el artículo 38 que la “educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (Ley General de Educación, 2018, p. 18). Por ende, se visibiliza rigor para atender en la educación a los grupos migratorios sin marcas estereotipadas de discriminación, prejuicios y discriminación social.

Además, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria para la educación mexicana indica que el planteamiento curricular sea incluyente, en la medida que:

[...] las escuelas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad o atienden a grupos poblacionales tradicionalmente excluidos, como hablantes de lenguas indígenas, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad, tengan el acceso a materiales educativos en formatos diversos y pertinentes es aún más importante para lograr los objetivos de aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, 2017b, 99. 154-155)

Por ende, la educación en la nación azteca corresponde a abordar integralmente el acceso, con condiciones dignas que favorezcan el aprendizaje de las poblaciones, en especial de los colectivos migrantes que requieren de atenciones particulares, las cuales se fundamentan en la adaptación territorial y la conservación de las tradiciones culturales.



En tanto, Colombia desde la Constitución referencia en el artículo 67 que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const., 1991, p. 29). Así, se reconoce la importancia del acceso al conocimiento y a la cultura como eje transversal de las relaciones sociales, con apertura a todos los grupos sociales, culturales e ideológicos.

Además, la Ley 115, normativa educativa colombiana, considera en el capítulo cuatro las directrices para la educación campesina y rural, indicando que el servicio “comprenderá la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Ley 115, 1994, art. 64). Entonces, se propende por la conservación del arraigo al territorio y la mejora de las condiciones de vida para las comunidades rurales, desde las prácticas educativas que garanticen la contribución de una sociedad productiva y humana.

En virtud de lo anterior y para comprender un poco el escenario en que se vive socialmente, a la luz de los eventos contemporáneos, se hace necesario acercarse a algunas miradas pedagógicas que ayudan a acentuar los lineamientos sociales del devenir.

En primer lugar, el **paradigma de la complejidad**, concibe que las sociedades actuales “son enormemente complejas y requieren el desarrollo de novedosas formas de comprenderlas y necesitan diferentes tipos de conocimiento” (Olivé y Pérez, 2006, p. 1). Entonces, es posible aseverar que en estos nuevos tiempos, los retos y desafíos demandan comprensiones vanguardistas de las diferentes esferas del conocimiento; en especial a lo correspondiente a las humanidades, en el campo de la educación como escenario primordial, que moldea a los sujetos y los ubica con roles activos o pasivos en algún contexto.

En el mismo sentido, los ejes coyunturales que cuestionan a las sociedades contemporáneas en su aspecto complejo “se derivan, en algún sentido, del desarrollo tecnológico. Su solución exige que se tomen decisiones en ámbitos muy diversos:

políticos, jurídicos, educativos, éticos, económicos, tecnológicos y científicos. Todo lo cual demanda más y mejor investigación” (Olivé y Pérez, 2006, p. 19). Es así, que no es innegable el bombardeo tecnológico y científico de esta era, que en uno u otro modo dispersa los focos de atención del saber y de las soluciones mediatas a las dificultades que aquejan a los contextos. No obstante, es importante resaltar que la complejidad se consolida en un modo sistema que está integrado por muchos componentes, los cuales se van desarrollando y transformando en la medida de nivel de profundidad que cualquier escenario del saber demande.

Desde Maldonado (2009) “los sistemas complejos nacen ya complejos, a saber, con una complejidad mínima, la cual se va volviendo magnífica en la medida en que la evolución conduce al sistema a estos modos y niveles de complejidad creciente” (Maldonado, 2009, pp. 149-150). Entonces, es preciso recalcar que este paradigma se sustenta en ir incrementando los niveles de dificultad en la resolución de los saberes de cualquiera de las disciplinas.

En segundo lugar el **paradigma holista** indica que es una “estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza y contenido curricular, y funciones de la comunidad educativa. Es una relación abierta, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo” (Gallegos, 2001; Citado por, Bonilla, 2007, p. 4). Es decir, que es una perspectiva desde la cual se puede unificar diversos elementos en la formación de los sujetos, donde se reconoce y da lugar al espacio social, ideológico, cultural, natural y político, en miras a que la formación se consolide integral, promotora de valores, en relación a todos los aspectos que le rodean en su contexto.

En otras palabras, Gallegos (1999) afirma que dicho paradigma “está basado en un conjunto radicalmente diferente de principios acerca de la naturaleza del mundo en el cual vivimos, acerca de la naturaleza humana y acerca de la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje” (Gallegos, 1999, p. 2). Así pues, se concibe que la integralidad que se propone conjuga la condición humana en su posibilidad del aprendizaje, dimensionado a la trascendencia de saberes, desde la percepción de la unidad y las interrelaciones.

En último lugar, el **paradigma centrado en el aprendizaje** “es un proceso significativo y cargado de sentido para el alumno” (Demuth, 2004, p. 2), en el cual se tejen relaciones de asociación entre el conocimiento y la vida real, lo cual desemboca en la interacción social cotidiana.

En la misma línea, Barr y Tagg (1995) indican que “el aprendizaje reconoce que el principal agente en el proceso es el que aprende. Los estudiantes deben ser descubridores y constructores activos de su propio conocimiento” (Barr y Tagg, 1995, p. 12). Por consiguiente, el responsable del proceso es el alumno, ya que es quien va modulando el ritmo de aprendizaje y solicitando al docente el respectivo acompañamiento.

Además, este modelo visiona a los educadores “como los diseñadores de ámbitos de aprendizaje que estudian y aplican los mejores métodos para producir el aprendizaje y el éxito de los estudiantes” (Barr y Tagg, 1995, p. 15). En tanto, los docentes son encargados de gestionar el aprendizaje con éxito del mejor modo posible, ocupando las estrategias e instrumentos de evaluación más pertinentes para cada actividad propuesta a desarrollarse; en miras a responder con eficiencia y efectividad a los programas de estudio y las diferentes competencias que se programan en las mallas curriculares.

Dado el panorama anterior, la noción de la **complejidad de lo social**, “apunta a una síntesis en la que los sistemas sociales humanos, los sistemas sociales naturales y los sistemas artificiales, muestran una sinergia positiva, y emergen auto-organizadamente” (Maldonado, 2009, p. 150). Esto implica que la educación en el contexto migratorio requiere un énfasis especial, en la interacción de las personas que transitan por dicho escenario, pensando, específicamente, la complejidad desde las diferencias, las cuales se pueden develar en las concepciones entorno a la migración; con derivados como la interculturalidad y las subjetividades de los colectivos educativos.

Por su parte, el paradigma holista recupera la **educación holista**, considerando su pertinencia de enfocarse a “formar seres humanos que puedan participar en comunidades democráticas más allá del autoritarismo y la imposición violenta de metas sociales” (Gallegos, 1999, p. 4). Esta postura ofrece que el engranaje educativo se enfoca, directamente, a que los sujetos participen activamente de sus contextos

transformando las realidades vitales, donde la participación se active hacia el cuestionamiento de los retos y desafíos de la contemporaneidad mediata.

Bonilla (2007) asevera que “si se quiere educar, hay que formar mentes abiertas, con gran capacidad de escucha, diálogo y crítica” (2007, p. 4), ya que solamente con la oportunidad de la libertad para el sujeto es posible establecer relaciones que conlleven al individuo a la búsqueda de acciones y estrategias que resuelvan las dificultades y necesidades presentes.

En el mismo sentido, “<<enseñar de manera inteligente>>, sin recetas, mediante un proceso de construcción conjunta” (Bonilla, 2007, p. 6); requiere que las intervenciones educativas utilicen diversidad de procedimientos, dado que el alumnado corresponderá a diferentes niveles y ritmos de aprendizaje que requieren distinción y reconocimiento. Y justo, la educación en sus devenires ha demostrado que no existen fórmulas exactas para llegar al conocimiento, por el contrario, los caminos son plurales y prolíficos; a la luz de que se desarrollen los cuatro aprendizajes: Aprender a aprender, Aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Bonilla, 2007, p. 4). Así, la pretensión de las interacciones pedagógica debe promover, en la medida de lo posible, aprendizajes que transiten por la integralidad del ser humano.

Ahora bien, la perspectiva de **Ciudadanos del mundo** abordada por Gallegos y Bonilla, en el marco de los principios para una educación holística compilados por Francisco Montaña (1991), coinciden en “educar para una ciudadanía global y el respeto a la diversidad” (Gallegos, 1999, p. 3); y que “educar para ser ciudadanos globales es invitar a que como somos <<Ciudadanos del Mundo>> podamos participar de manera directa y libre con nuestro entorno y nuestra red de conexiones planetarias” (Montaña, 1991; Citado por, Bonilla, 2007, p. 5). Por ende, este principio se ubica a invitar la conexión del intercambio cultural, y de la ruptura de las fronteras humanas en los límites geográficos que impiden el libre tránsito y movilidad por el mundo. El libre desplazamiento invita también a trascender en el respeto por la diferencia, el reconocimiento de la propia identidad y el compartir por las demás culturas.

A propósito, Mora (2013) resalta la pertinencia de abordar la educación en el estudio de las teorías migratorias al para indagar por “¿Cómo podemos atender las

necesidades del sujeto y el colectivo migrante en el campo educativo integral?” (Mora, 2013, p. 26). Es así que el estudio migratorio se convierte en un estadio expansivo que valora el estudio de los territorios de un modo sociocultural e integral, desde los diferentes escenarios sociales –tomando en cuenta ámbitos como el político, étnico, religioso, cultural, económico e ideológico–. No obstante, para el contexto de esta ponencia, es posible preguntarse ¿Cómo se establecen relaciones pedagógicas en función de la educación rural y la migración desde los paradigmas educativos, en miras al desarrollo social en el ejercicio de la ciudadanía? ¿Cómo se pueden promover prácticas educativas en la dicotomía rural-urbana? ¿De qué manera se pueden establecer procesos pedagógicos en función de la migración interna y externa (migración pendular)?

Educación rural ¿fronteras franqueables o infranqueables?

Para realizar un contraste educativo y social entre dos naciones –México y Colombia– con diferentes sistemas educativos, es pertinente visibilizar las formas en las cuales se está desarrollando la educación rural en Latinoamérica, con su respectivo bagaje educativo en las bondades y discrepancias o áreas de oportunidad.

En la figura 1., se representa la triada entre la educación rural, la educación y la migración, lo cual responde a la metáfora del *jaque mate*. Para ello, se conceptualiza la educación como eje articulador entre la migración y la educación rural. Esta última noción se encuentra en la cúspide, ya que es el motor que genera movilizaciones, y demanda las intervenciones pertinentes para ejercer la ciudadanía y aportes al desarrollo social.

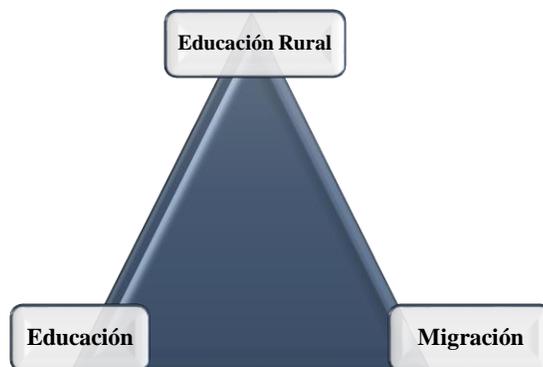


Figura 1. Relación trídica entre Educación Rural, Educación y Migración.
Fuente: Elaboración propia.

El primer momento de la tríada concibe la **educación** como una noción expansiva que abraza la alfabetización en la diversidad de conocimientos, no solo los básicos – lectura, escritura, operaciones lógico matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación, etc.– sino también otros saberes que se orientan al aprendizaje y adquisición de competencias y habilidades para la vida y convivir en sociedad, tales como: el autocuidado, la cultura política, conocimiento de deberes y derechos humanos, entre otros–.

En consonancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), indica que “la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico” (2011, p. 7), donde el ser humano transita por lógicas en las cuales participa más activamente a partir de las relaciones educativas que consolida en su cotidianidad. Así, la educación “dota a las personas de los conocimientos y las competencias necesarias para quebrar el ciclo de la pobreza y crear nuevas oportunidades vitales” (UNESCO, 2011, p. 10). Por eso la UNESCO asevera que la educación es una de las formas de erradicar la pobreza, porque con las propiedades de ésta se puede lograr que las personas construyan y resignifiquen su lugar en el mundo –desde los diferentes discursos ideológicos que ofrecen los contextos– y puedan transformar considerablemente sus realidades mediatas.

En la misma línea, vale manifestar que la educación en su noción más amplia de formación abarca todos los conocimientos posibles e inimaginables, de los cuales se

pueda tomar elementos para crear pensamientos e ideas y dar sentido en el mundo. Por ello, desde la UNESCO, es posible establecer la distinción en el aprendizaje de saberes para el componente formal, no formal e informal:

Aprendizaje formal: ocurre en instituciones de educación y formación, es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivos tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje no formal: es el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil. Por medio del proceso de reconocimiento, validación y acreditación el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.

Aprendizaje informal: es el aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento (UNESCO, 2012, p. 8).

En efecto, estos diversos aprendizajes clasificados por una estructura jerárquica permiten que los saberes sean reconocidos por las convenciones establecidas por las sociedades. Pero que, aun así, reciben todo el conocimiento que los individuos permiten compartir. Y en la investigación será posible caracterizar los tipos de aprendizajes y de formación a la cual se ven sujetas las personas migrantes.

Al mismo tiempo, se puede convocar la concepción de León (2007), la cual repercute en que la “educación se encarga de la arquitectura cultural del hombre: los valores, la cognición, los afectos, las emociones, las ideas, las prácticas sociales, el sentido de la vida, el lenguaje, la significación, los símbolos, el conocimiento” (p. 599). Por ello, la educación se expande a consolidar al hombre en sus diversas dimensiones de aprendizaje para habitar la vida, convivir en sociedad, participar asertivamente, y ser un ente creador y transformador de su entorno. Adicionalmente, es viable considerar que:

[...] La educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso, y físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y las exigencias del trabajo [...] (León, 2007, p. 600).

Entonces, la educación sea formal, no formal o informal gesta en el hombre una serie de consideraciones que le hacen sujeto político que interviene en el contexto, tomando como referente los conflictos y dificultades de la sociedad de su época. Y, en definitiva, el ámbito educativo implica la integralidad en conocimientos formales, no formales e informales –para la población migrante–, en las diferentes prácticas que se contrastan con relaciones de interculturalidad y subjetividad, a la luz de comprender la dinámica de la educación en los éxodos.

Para un segundo momento, se consolida la **migración** desde la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) como:

[...] un fenómeno de alcance mundial que afecta a la vida de la mayoría de las personas. Se estima que 258 millones de personas son migrantes internacionales [...] La migración es un poderoso impulsor del desarrollo sostenible, para los propios migrantes y para sus comunidades en los países de origen, tránsito y destino [...] Los migrantes representan aproximadamente el 3 por ciento de la población mundial, pero producen más del 9 por ciento del PIB mundial. (OIM, 2018, p. 11)

Ese 3% de población que reside fuera de su país de origen ha impactado en que emerjan diferentes tipos de situaciones, teorías, modelos, paradigmas y enfoques para atender y tratar un aspecto que es de vital importancia para generar el desarrollo de las comunidades y de los contextos.

Jiménez propone que la migración es una “condición esencial del concepto de humanidad. Los seres humanos somos extranjeros para otros y quizá para nosotros mismos. Aunque moverse puede provocar incertidumbres y temores, puede provocar mejoras sustantivas al desarrollo humano de personas, países y del mundo” (2012, p. 17). En efecto, este fenómeno puede ser visto como un componente inherente al ser humano, el cual oscila entre diferentes relaciones, tales como el contexto, las interacciones culturales e ideológicas, y las proyecciones de desarrollo y progreso de los lugares –de origen y destino–, y de la comunidad migrante.

Adicionalmente, Jiménez (2012) coincide en la necesidad de establecer una relación entre la migración y el migrante, ya que:

[...] La migración enfrenta al migrante, que lleva consigo sus propios conocimientos, normas y símbolos, con demandas de integración a un mundo diferente. Esto les exige acomodar sus horizontes de interpretación. La experiencia migratoria pone de relieve y hace consciente las propias pautas culturales y las ajenas. En este sentido, implica

choques y negociaciones entre sujetos con formas de vida diversas. Por eso, los encuentros producidos por las migraciones pueden generar espacios multiculturales que propicien diálogo y comprensión intercultural, así como nuevas expresiones y espacios de convivencia (Jiménez, 2012, p. 30).

Por tanto, el escenario de la migración convoca a la conjunción de diferentes representaciones del sujeto consigo mismo, los demás y su contexto, porque transita en una serie de aristas y discursos que le desajustan y desacomodan, demandándole pues una resignificación donde se establezcan ciertas flexibilidades y convenciones para vivir y sobrevivir en los nuevos contextos. No obstante, sin dejar de lado las motivaciones o requerimientos que movilizan la decisión de migrar o no, es importante reconocer que las implicaciones de reacomodar los hábitos de vida y adaptarlos a los nuevos espacios toma su tiempo, en función de las normatividades, modos y estilos de vida de los territorios. Asimismo, es necesario dar lugar a la transición del choque cultural y educativo demanda una reorganización de las condiciones elementales de sobrevivencia –alojamiento; alimentación; servicios de salud, educación; empleo, entre otros–.

De lo anterior, es pertinente distinguir la **migración interna** de la **externa** como el “traslado o movimiento de seres humanos que puede ocurrir tanto dentro de un mismo país (migración interna) como más allá de sus fronteras (migración internacional)” (Mora, 2013, p. 18). Estos desplazamientos propician una circulación entre regiones asumen a que el sujeto que transita se desprenda e incluya en nuevos contextos y trascienda fronteras cercanas y lejanas, lo cual se puede establecer en una migración pendular, que fluctúa en torno a las circunstancias inherentes a los sujetos que se desplazan.

Ahora, el tercer y último momento de la triada es la **educación rural** que tiene la intencionalidad de “atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural; mejorar el acceso a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de educación al mejoramiento productivo y social” (Tovio, 2017, p. 71). Así, este modelo pedagógico propende a que se piense la educación con la destinación del arraigo por el territorio, y así se promueva el empalme generacional de las comunidades rurales.

En **Colombia** el auge de la educación rural fue en los años 60, donde se “incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural como parte de las

estrategias destinadas a promover el cambio social” (Lozano, 2012, p. 124). Luego de diversas consideraciones políticas se convocó a que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) atiende la educación rural en las diferentes regiones del país, concibiendo que la **Escuela Nueva** es un modelo “escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano–marginales” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, párr. 1), es decir, que acoge a la población rural atendiendo las necesidades educativas en coherencia a las políticas educativas. Asimismo, el modelo posibilita la movilidad –interna o regional– y reubicación de los alumnos entre las escuelas que conciben dicho paradigma, dado que es común por la tradición cafetera del país, que en las épocas de cosechas las familias se trasladen en las regiones, por lo que se requiere flexibilidad curricular y cultural para la continuación de los procesos educativos.

Con esta modalidad, se ofrece formación a “los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestro” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, párr. 1), entonces, la atención de los maestros está supeditada a la cantidad de alumnos, que por lo general oscilan entre los 7 y 12 años de edad. Además, vale enunciar que el modelo pedagógico orienta con guías de aprendizaje disponibles para estudiantes y maestros en las asignaturas de: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, en formato físico y digital –página web del ministerio–.

En **México**, la educación rural² no tiene una clasificación jerárquica específica desde el Nuevo Modelo Educativo de 2018, pero sí existen niveles educativos dirigidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que atienden dicho segmento poblacional a través de: Escuelas Primarias Multigrado, Telesecundaria y Telebachilleratos –el cual hace parte de la educación media con 3 años de preparación–.

En este sentido, las **escuelas primarias multigrado** son:

[...] atendidas por uno, dos, tres, cuatro o hasta cinco maestros, que integran en un mismo grupo a los estudiantes pertenecientes a dos o hasta seis grados. Así, por el número de profesores que componen la planta docente, estas escuelas se definen como: unitarias, si un maestro da clases a todos los grados; bidocentes, con dos

² Este ámbito educativo es estudiado en el país por la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER).

profesores; tridocentes, con tres maestros adscritos; y tetra y pentadocentes con cuatro y cinco profesores respectivamente; a veces, en estas últimas, algunos grupos ya no son multigrado (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 662).

Desde este nivel educativo, se puede incluso acoger al grado preescolar, con las especificaciones ya mencionadas, que indica una relación entre maestros proporcional a la cantidad de estudiantes.

La **telesecundaria** “desde su creación en 1968, se apoyó en transmisiones televisivas” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 72) con programas radiales que daban lecciones para diferentes asignaturas escolares. Ahora, la telesecundaria desde el Nuevo Modelo Educativo 2018 “atiende con apoyo de un maestro generalista por grupo, la demanda educativa en zonas rurales e indígenas donde por causas geográficas o económicas no fue posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 72).

Así, “en la modalidad de Telesecundaria es el docente del grupo quien asume el trabajo semanal de Tutoría, el cual se verá enriquecido con el conocimiento del desempeño de los estudiantes en las diferentes asignaturas” (Secretaría de Educación Pública, 2017a p. 531). Entonces el desarrollo de las diferentes asignaturas requiere del acompañamiento del docente en la adecuación de un aprendizaje autónomo para el alumno.

El **telebachillerato** es “es una modalidad educativa que imparte de manera presencial el nivel medio superior, a las comunidades rurales, semirurales e indígenas apoyado en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” (Dirección General de Telebachillerato, 2018, párr. 1), así se apoyan de recursos tecnológicos como la televisión con programas educativos que fortalecen y complementan los conocimientos a adquirir, en el cumplimiento de los siguientes componentes: Formación Básica, Formación Propedéutica y Formación Profesional.

El **Telebachillerato Comunitario** (TBC), es el programa responsable de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y dirigido por la Dirección General del Bachillerato (DGB) da respuesta a la educación media superior como servicio estatal en la modalidad escolarizada, en comunidades que no disponen del servicio de

bachillerato en un radio de 5 kilómetros (Dirección General de Telebachillerato, 2019, párr. 4).

Este programa “aprovecha la capacidad instalada en secundarias y telesecundarias, donde se ofrece el servicio de bachillerato a contra-turno, lo que ha permitido abrir las puertas a las y los jóvenes que residen en localidades rurales” (Dirección General de Telebachillerato, 2019, párr. 1), lo cual no requiere de infraestructura adicional, y así se amplía la cobertura hacia la calidad, como modelo educativo incluyente.

En efecto, con las modalidades educativas se atiende a la educación rural y a las comunidades en condición de migración interna para apoyar la continuación de los ciclos escolares. Y en general, la Secretaría de Educación Pública (SEP), asume que:

[...] Uno de los principales nudos de desigualdad se encuentra en la educación que atiende a la población indígena, tanto en la modalidad indígena como en las escuelas generales, en la oferta para los hijos de jornaleros agrícolas migrantes y en los servicios comunitarios del CONAFE. Una alta proporción de quienes reciben estos servicios ven afectado su derecho a la educación por problemáticas de exclusión, discriminación e inequidad (Secretaría de Educación Pública, 2017a p. 80).

En tanto, es pertinente que desde el ámbito educativo se tejan las relaciones suficientes para afrontar las secuelas de la migración, es decir, los síntomas inherentes a la movilización, tales como: el desarraigo, los prejuicios, la xenofobia, la discriminación y la exclusión. Por ello, es necesario que se combata la desigualdad con la participación de toda la comunidad educativa –maestros, directivos, estudiantes, padres de familia, entidades gubernamentales y no gubernamentales, y la sociedad en general–, con el propósito de aminorar las brechas de inequidad y así fortalecer la educación de calidad que tanto se añora, por parte de los altos estamentos y de los ideales pedagógicos.

En síntesis, la educación formal en **Colombia** esta segmentada en los siguientes niveles: preescolar, cinco grados de educación primaria –primero, segundo, tercero, cuarto y quinto–; cuatro grados de educación secundaria –sexto, séptimo, octavo y noveno– y dos grados de educación media –décimo y undécimo–; y se prosigue con la educación profesional superior que se distingue en los rangos de: Técnicas, Tecnologías, Pregrados, Especializaciones, Maestrías, y Doctorados.

Para el caso de **México**, la educación se distribuye del siguiente modo: preescolar –3 grados–; educación primaria con seis grados –primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto–; la educación secundaria con tres niveles –primer año de secundaria, segundo año de secundaria y tercer año de secundaria–; la preparatoria con tres niveles subdivididos entre seis semestres –los cuales equivalen a: primer año de preparatoria, segundo año de preparatoria y tercer año de preparatoria–; y se continua con la formación superior designada para: Licenciaturas (Pregrado), Especialidades, Maestrías (Posgrado), y Doctorados.

Estudio de caso mexicano: modelo telesecundaria

Para contextualizar la educación rural –con énfasis en una telesecundaria mexicana– se esboza a manera de estudio de caso las interacciones pedagógicas que dan atención a la migración desde el escenario educativo, en el marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica Tuxpan, con la intervención educativa en la Escuela Telesecundaria Ricardo Flores Magón, en el Ejido Ricardo Flores Magón –comunidad semiurbana, que cuenta con fácil acceso a algunos servicios y con vías de transporte cercanas–, en el municipio de Tihuatlán-Veracruz, México.

En el escenario mencionado, Norte del Estado de Veracruz, se ha hallado que, por ser una zona que se dedica a la extracción de petróleo y cultivos cítricos, se reciben migraciones temporales que alteran en dicha medida los procesos escolares de los alumnos; en ocasiones por llegar de un modelo educativo diferente a los mencionados para el panorama rural, y en otro sentido por la adaptación al nuevo contexto, la cual toma tiempo y va de la mano del choque e impacto cultural.

La actuación pedagógica se inició en el segundo semestre de 2018 con la interacción de veintidós alumnos de primer año de telesecundaria –en edades entre los 11 y 12 años–, en la proyección de visualizar sus prácticas educativas entre el ciclo escolar 2018-2019 y 2019-2020; lo que significa que se verá la transición de su proceso educativo de primer año a segundo año, tomando en cuenta los riesgos de la deserción

y el flujo migratorio –que cesa temporal o definitivamente el progreso curricular y visibiliza la tensión de una continuación escolar incierta–. Así, el interés se enfoca principalmente en las formas representativas de la escritura; además de la comprensión de sus condiciones particulares de una población estudiantil que gira en torno a la fluctuación laboral de los padres (migración pendular), lo que implica movimientos migratorios regionales y énfasis en las particularidades de acceso, continuación o interrupción de los procesos educativos. No obstante, es importante señalar que la condición migratoria impacta, en ocasiones, indirectamente, dado que los alumnos se quedan en el territorio, y son encargados por los padres a tutores para el cuidado; actuación que genera una serie de conflictos relacionados con: la integración familiar, la formación de los hijos, el comportamiento, las amistades, entre otros.

Por consiguiente, la intervención pedagógica se apoya en el método de la investigación-acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p. 24); donde los ciclos permiten la creación de amalgamas alternativas y posibilidades relacionadas con la adecuación de los contextos y el establecimiento de las flexibilidades necesarias. Además, esta perspectiva crítica “está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social” (Latorre, 2005, p. 31). Por ende, es ahí donde el docente tiene las oportunidades para contribuir al desarrollo social rural y el aprovechamiento de las situaciones escolares hacia la formación integral, desde las circunstancias generales y particulares de la escuela intervenida.

La investigación pretende abordar el Aprendizaje Colaborativo (AC), como una “herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje, pero contribuye a dar soporte y ayuda a los demás” (Bigurra, 2006, p. 16), en atención a la distinción migratoria. Por ende, la pretensión es abogar por la promoción de relaciones interculturales para que medien en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

En el mismo sentido, algunos de los ciclos de investigación-acción que se han implementado se encuentran: las entrevistas a docentes, directivas y estudiantes en relación a la práctica de la estructura y las representaciones sobre el flujo migratorio; la aplicación de diagnóstico de necesidades educativas en torno a la práctica de la escritura –apoyado de perspectivas psicológicas, con la aplicación de tres test: condiciones de estudio, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje–, y lo más importante, la observación participante, que ha sido transversal a toda la intervención. Actualmente, se desarrolla una fase de sensibilización pedagógica, que prepara al alumnado para la aplicación de un Diseño Instruccional (DI) desde el Aprendizaje Colaborativo, para visionar las confluencias educativas a la luz de la migración.

Iniciativas pedagógicas en el escenario rural

Ahora, vale la pena rescatar algunas propuestas educativas que se están desarrollando en las naciones, encaminadas a brindar atención a la población migrante en **México**, en miras a salvaguardar la ruralidad como elemento inherente a la transformación, como las siguientes: Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP); Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM); el uso de la plataforma del Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM); y Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) desde el ACUERDO número 675 (2011) por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Por su parte, **Colombia** ha tenido otras iniciativas como el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), “Modelo educativo dirigido a los jóvenes y adultos de las zonas rurales del país con el fin de ofrecerles una alternativa educacional que permita completar la educación básica y media” (Lozano, 2012, p. 133), el cual equivaldría a la educación secundaria y media, o conocida también como bachillerato. También, se puede indicar la propuesta de la Posprimaria “como continuación de Escuela Nueva, es desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje” (Lozano, 2013, p. 133). Y recientemente, se vienen implementando el

Proyecto de Educación Rural (PER), y el Servicio Educativo Rural (SER), modelo que “permite a jóvenes y adultos del campo cursar la educación básica y media. Las acciones se desarrollan con acompañamiento permanente de tutores, en ciclos integrados, a través de utilización de módulos, en la generación de condiciones favorables al autoaprendizaje” (Lozano, 2013, p. 134). En tanto, los anteriores modelos se enfocan a la conservación de la ruralidad y el fortalecimiento de las consideraciones que permitan los flujos migratorios regionales.

Adicionalmente, en **México**, se empezó a trabajar en el año 2018 con el Nuevo Modelo Educativo la materia de *Formación Cívica y Ética*, en la cual se aboga en la sensibilización por un buen ejercicio de la ciudadanía, en la orientación de temáticas como: derechos humanos, concientización social. **Colombia** aborda y activa este segmento pedagógico con la asignatura de *Educación ética y en valores humanos*, en la cual se visionan los derechos y deberes que garantizan la constitución, y las maneras de la participación activa social.

Conclusiones

Ahora bien, de los anteriores paradigmas el ámbito migratorio incide proporcionalmente en las maneras cómo se gestiona el aprendizaje para los alumnos, ya que desde cada perspectiva sería posible amortiguar eficientemente la práctica educativa en la migración, atendiendo a los retos, aporías y desafíos del aparato social.

En México la migración se prolifera por la búsqueda de oportunidades laborales y de mejora de la calidad de vida del migrante y su círculo familiar. Y en Colombia se prolonga a partir de condiciones de desplazamiento interno involuntario. Así, para ambas naciones, el flujo migratorio remarca la búsqueda de oportunidades para las familias, que en dicho caso, se ve reflejado en los miembros que acceden a alguno de los tipos de educación formal, informal o no formal.

En esta medida, del paradigma centrado en el aprendizaje es posible resaltar que el *modelo socio-crítico*, al entender la educación como “emancipadora, liberadora e intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre” (Román y

Diéz, 2003; Citado por, Demuth, 2004, p. 1), focaliza directamente la perspectiva de una sociedad educativa que lucha por cambios sociales, en el contraste inevitable de la dicotomía urbana-rural e interna-externa, que han demandado acciones para extender las oportunidades de desarrollo de los contextos.

Por otro lado, es posible indicar que desde el **currículo** de ambas naciones hay espacios en los cuales se intenta activar el ejercicio de la ciudadanía, aspecto de vital importancia para la interacción social de las personas. Y que, para atender al fenómeno migratorio se requiere de la fusión de fuerzas mancomunadas enfocadas en la inclusión, mantención y conservación de estrategias de aprendizaje para que población migrante continúe con sus prácticas educativas, desde el rigor que las condiciones de vida permitan.

En efecto, así la migración coloque en jaque los procesos educativos, es posible el establecimiento de estrategias pedagógicas que mengüen en las repercusiones del fenómeno migratorio, es decir, en el impacto de los alumnos. Para ello, la gestión del aprendizaje es una manera de contribuir a la transformación social, desde diferentes intervenciones educativas que deben estar enfocadas en la promoción de la interculturalidad, a partir de estrategias como: el Aprendizaje Colaborativo (AC), Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Dialógico (AD), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); que desde sus perspectivas contribuyen a que la migración no coloque en jaque a la educación, y por el contrario se promuevan diferentes maneras de menguar la contingencia educativa, en función del desarrollo y la transformación social.

Finalmente, desde la apertura teórico-práctica quedan algunos interrogantes que merecer ser abordados: ¿Cómo aprovechar las iniciativas pedagógicas en el escenario rural existe para el favorecimiento de alguna estrategia de aprendizaje? ¿De qué manera es posible que el triángulo de hierro se coloque al servicio de la educación hacia el cambio social? ¿Cómo la migración pendular puede alinearse con la educación rural para el ejercicio de prácticas educativas asertivas?

Referencias

- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, 1(1), 1-30.
- Arroyave Álzate, S. (2010) Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *Revista FORUM*, 1(1), 95-111. Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/32359>
- Barr, R, & Tagg, J. (1995). Evaluación Educativa, de la enseñanza al aprendizaje, un nuevo paradigma para la educación de pregrado. *Change*, (27)6, 1-18. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/evaluacion-educativa.pdf>
- Bigurra, R. (2006). *Aprendizaje Colaborativo en el Aula; Antología*. Universidad Veracruzana, Programa de Formación de Académicos. México: Xalapa, Veracruz.
- Bonilla, N. L. (2007). Educación holística, una mirada hacia lo integral, abierto y flexible. *Artículo de propuesta educativa*. Bogotá: Universidad Piloto. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Norma_Bonilla/publication/242460381_EDUCACION_HOLISTICA_UNA_MIRADA_HACIA_LO_INTEGRAL_ABIERTO_Y_FLEXIBLE_1/links/573962d508ae9f741b2bf0e8/EDUCACION-HOLISTICA-UNA-MIRADA-HACIA-LO-INTEGRAL-ABIERTO-Y-FLEXIBLE-1.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (19 de enero de 2018). *Ley General de Educación*. DO: Diario oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de junio de 2018). *Ley de Migración*. DO: Diario oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (12 de julio de 2018). *Ley General de Población*. DO: Diario oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes>

- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Anotada. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2019). Reformada. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- Demuth Mercado, P, B. (2004). *Modelos curriculares, análisis y Re-construcción*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Recuperado de <http://www.revistacyt.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/9-Educacion/D-001.pdf>
- Dirección General de Telebachillerato. (2018). *Telebachillerato, ¿Quiénes somos?* Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/tebaev/quienes-somos/>
- Dirección General de Telebachillerato. (2019). *Telebachillerato comunitario*. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>
- Fluvium. (s.f.). *El lecho de Procasto*. Recuperado de <http://www.fluvium.org/textos/etica/eti617.htm>
- Gallegos Nava, R. G. (1999). *Educación holista*. Editorial Pax México.
- Jiménez Matarrita, A. (2012). *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Intercultural. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/migracion.pdf>
- Latorre A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (Vol. 179). 3a ed. España: Graó.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>
- Maldonado, C.E. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta moebio* 36, 146-157. Doi: 10.4067/S0717-554X2009000300001

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Escuela Nueva*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>
- Mora, D. (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Integra Educativa* 6(1), 13-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n1/v6n1a02.pdf>
- OIM. (2018). *La migración en la Agenda 2030*. Recuperado de <http://publications.iom.int/es/books/la-migracion-en-la-agenda-2030-guia-para-profesionales>
- Olivé, L. & Pérez-Ransanz, A. R. (2006). *Las sociedades humanas en el siglo XXI: Complejidad, incertidumbre y desafíos*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33035344/OLIVE>
- ONU. (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Secretaria de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Claves para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. 2da ed. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Tovio Flórez, J. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, 4(5), 69-85. Recuperado de <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111>
- UNESCO. (2011). *La UNESCO la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación”*. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>