



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**DEL CURRÍCULO EMIGRANTE AL
CURRÍCULO INMIGRANTE. DEVELAR
LA AUSENCIA, BIOGRAFIZAR LA
EXPERIENCIA**

Autor(es)

JAMES RODAS SERNA

Universidad de Antioquia

Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Del curriculum emigrante al curriculum inmigrante. Develar la ausencia, biografizar la experiencia

James Rodas Serna

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales

Asesores (a):

Edisson Cuervo Montoya
Nicolás Alexander Londoño Osorio

Línea de Investigación:
Ciencias sociales y contexto escolar

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020

El narrador siempre extrae de la experiencia aquello que narra; de su propia experiencia o bien de aquella que le han contado. Y a su vez lo convierte en experiencia de quienes escuchan sus historias.

Walter Benjamin

Agradecimientos:

A Olga Patricia, maestra incansable.
Que el aroma del tiempo nunca borre el sabor de los recuerdos.

A Edison y a Nicolás,
mis asesores y maestros de vida.

A todos aquellos lugares donde mi corazón
ha dejado alguna brisa de recuerdo:
Remedios, Santo Domingo,
Ouanaminthe, Jacmel, Puerto Príncipe,
Cabo Haitiano.
Y a los rostros
que han abrigado cada noche fría
y refrescado cada infierno de soledad.

Dedicatoria:

A mi abuela Lilia, maestra de vida;
sus ojos, como pinceles,
dibujaron siempre una sonrisa
en la blanca pared de mi tristeza.

A Yarley, a Melkis,
a Camilo y mi madre;
todos ellos, la multiplicación
de mis fuerzas.

Al tiempo (in)existente y al recuerdo
de cada abrazo que se leía
desde aquí
y era escuchado desde allá.

Al latido con el que
termina esta tesis
siendo las 01:22 horas
del 14 de junio de 2020:
Latido 61.

*El que fue ya no puede no haber sido: en adelante,
este hecho misterioso y profundamente oscuro de
haber sido es un viático para siempre.*

Vladimir Jankélevitch

Índice	
Resumen	9
Introducción.....	11
CAPÍTULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	14
Relato inicial	15
1.1 Contexto: lejos del aula sin perder de vista el horizonte	17
1.2 Problema	19
1.3 Justificación	22
1.4 Objetivos.....	27
CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO CONCEPTUAL	29
2.1 El curriculum más allá de la selección de contenidos	30
2.1.2 Nuevos escenarios curriculares	32
2.1.3 Una cuestión de identidad	34
2.2 ¿Biografía de la experiencia o aprendizaje biográfico?	37
2.3 Desmontando categorías: ¿migrante, emigrante o inmigrante?	41
CAPÍTULO TERCERO: MARCO TEÓRICO	45
3.1 La migración en las investigaciones biográfico-narrativas.....	46
3.2 Inmigrantes narrados desde el contexto de la universidad	49
3.3 Inmigrantes en contexto escolar	51
3.4 Experiencias de migración ligadas a diversos factores.....	54
CAPÍTULO CUARTO: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.1 Viabilidad de la investigación.....	58
4.2 El enfoque cualitativo y el método biográfico-narrativo	60
4.3 El “retorno del sujeto”: narrar para investigar	61
4.4 El relato de vida como (pre)texto: la entrevista biográfica y la narración. Escuchar pero también interactuar	66
4.5 Etapas de la investigación.....	69
4.6 Propósitos por etapas de la investigación	71
4.7 Cuestiones de investigación.....	72
4.8 Posibilidades (herramientas) para la recolección de la información	72
4.9 Consideraciones éticas	74

CAPÍTULO QUINTO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	75
5.1 Resultados primera fase (fase de exploración). Análisis descriptivo	76
5.2 Resultados de la fase de profundización.....	82
5.3 Presentación de los relatos de vida. Nuestros textos, nuestras voces	83
5.4 El curriculum en los momentos y tiempos biográficos.....	84
5.4.1 Principales momentos y tiempos en el relato de vida	85
5.4.2 María Valentina González: de las Nubes de Calder a la bandera sin estrellas.....	88
5.4.3 El curriculum en las experiencias referidas a la migración.....	95
5.5 El curriculum en los lugares y espacios biográficos: el ejercicio de comparación y contrastación	100
5.5.1 Las fronteras.....	101
5.5.2 La universidad	103
Conclusiones.....	114
Referencias bibliográficas	120
Anexos	127

RESUMEN

La investigación biográfico-narrativa nace como una preocupación por el propio sujeto, donde a su vez se posiciona como objeto de estudio; esto en el seno del denominado “retorno del sujeto”, y como una reivindicación de las pesquisas en Ciencias Sociales y Humanas. En el ejercicio de biografización se develan algunas ausencias y presencias del curriculum instauradas en la biografía de la experiencia de una estudiante de la Universidad de Antioquia de origen venezolano otorgadas por sus relatos de vida. En esta investigación, se describen algunos elementos de las experiencias ligadas a la condición de migrante y estudiante universitaria de la protagonista de esta historia de vida monofónica, integradas en sus narraciones biográficas a su vez que se comparan las vivencias en el contexto de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Antioquia. Desde un enfoque cualitativo propuesto por Hernández-Sampieri (2015) y retomando el relato de vida desde la Sociología de Chicago y los aportes de Ferrarotti (2007), esta pesquisa se construye en las etapas de exploración, profundización y reconstrucción, donde la información recolectada emerge del trabajo de campo como parte de la Práctica Pedagógica que desarrolla el maestro en formación, y basada en entrevistas biográficas y recolección de documentos personales como fotografías, DNI, diarios, cartas entre otros. El proceso de profundización o análisis, así como el de comparación y reconstrucción, se hizo mediante el software Aquad 8.0 el cual permitió sintetizar, ordenar y organizar la información, facilitando así la presentación de los resultados. Por último, se dan algunas consideraciones finales a modo de conclusión donde se destaca que cada uno de los dispositivos curriculares que fueron narrados a modo de experiencias en los relatos de vida, develan unas ausencias que la migración re-crea y que, además, se instalan como un aprendizaje biográfico.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa, curriculum, biografía de la experiencia, migración.

SINTESI

La ricerca biografico-narrativa nasce come una preoccupazione per il soggetto stesso, dove a sua volta si posiziona come oggetto di studio; questo nel seno del cosiddetto "ritorno del soggetto", e come una rivendicazione delle inchieste in Scienze Sociali e Umane. Nell'esercizio di biografizzazione si rivelano alcune assenze e presenze del curriculum instaurate nella biografia dell'esperienza di una studentessa dell'Università di Antiochia di origine venezuelana, concesse per i suoi racconti di vita. In questa ricerca, vengono descritti alcuni elementi delle esperienze legate alla condizione di migrante e studente universitario della protagonista di questa storia di vita monofonica, integrate nelle loro narrazioni biografiche che a loro volta confrontano le esperienze nel contesto dell'Università Centrale de Venezuela e dell'Università di Antioquia. Partendo da un approccio qualitativo proposto da Hernández-Sampieri (2015) e riprendendo il racconto di vita dalla Sociologia di Chicago e dai contributi di Ferrarotti (2007), questa ricerca è costruita nelle fasi di esplorazione, approfondimento e ricostruzione, dove le informazioni raccolte emergono dal lavoro sul campo come parte della Pratica Pedagogica che sviluppa il maestro in formazione, e basata su interviste biografiche e raccolta di documenti personali come fotografie, carta d'identità, giornali, lettere tra gli altri. Il processo di approfondimento o di analisi, così come quello di confronto e ricostruzione, è stato realizzato mediante il software Aquad 8.0 che ha permesso di sintetizzare, ordinare e organizzare le informazioni, facilitando così la presentazione dei

risultati. Infine, vi sono alcune considerazioni conclusive che sottolineano che ciascuno dei dispositivi curriculari che sono stati narrati come esperienze nei racconti di vita, rivelano delle assenze che la migrazione crea e che, inoltre, si installano come un apprendimento biografico.

Parole chiave: ricerca biografica-narrativa, curriculum, biografia di esperienza, migrazione.

INTRODUCCIÓN

Con el relato del vuelo estancado de una gaviota se inicia el camino de esta investigación, que luego se presenta como una posibilidad de construir un sujeto maestro capaz de poner en evidencia las problemáticas que cada contexto le suscita y por consiguiente le es objeto de nuevo conocimiento. Ese relato inicial es el primer paso en un camino lleno de palabras, pero también de silencios que nada calla. Es por ello, que aquí está relatada la capacidad de exponer los sentires y significaciones de las experiencias de vida, en este caso ligadas a la migración.

Se da inicio con las suposiciones que otorga el trabajo de exploración y la búsqueda y acercamiento constante hacia el contexto y hacia los sujetos, de donde han emanado una serie de señalamientos a modo de zozobra que fueron los que permitieron formular la pregunta de investigación y plantear los objetivos asumidos en las fases siguientes. Los elementos de orden metodológico aquí recogidos no corresponden más que al trabajo empírico y a la posibilidad que la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación nos brindaron en términos de recursos físicos y académicos.

La elección de un camino metodológico cualitativo y del método biográfico-narrativo corresponde a los intereses de esta tesis, teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades del contexto a trabajar. Siguiendo este camino, se tomaron las herramientas que mejor ayudan en la recolección de los datos, tales como entrevistas biográficas y documentos personales.

A su vez, las herramientas que permitieron analizar y comparar la información obtenida, son el resultado de las indagaciones sobre sus usos en el método biográfico-narrativo. Se rescata la utilización del software Aquad 8.0 por medio del cual se hizo el análisis de los datos recolectados y se consiguió la emergencia de las categorías de análisis.

Estos elementos de orden metodológico, trazan una línea de coherencia con los objetivos propuestos desde la fase exploratoria. El resto del engranaje para que todo funcionara adecuadamente, son cada una de las biografías que narraron las experiencias de migración y los elementos de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Antioquia, que al entremezclarse, reelaboraron el lugar, los tiempos, y los momentos

de las voces que terminaron por develar esas ausencias del curriculum en clave de migración.

El encuentro con la protagonista de este relato de vida monofónico, pero a la vez polifacético, es uno de los puntos nodales de este trabajo, desde el inicio hasta cada una de las fases a la que hacemos mención. Todas las experiencias y las significaciones releídas, re-interpretadas y re-escritas, son el develamiento de una vida, una vida migrante que ha transcurrido a lo largo de una frontera, pero principalmente en el contexto de la universidad como referente espacial.

Leer en los ojos y escuchar en el corazón de una estudiante de origen venezolano y estudiante de la Universidad de Antioquia, es como viajar impulsado por el viento de sus recuerdos y de sus miradas en retrospectiva, donde parecía que el pasado mostraba en su presente esa capacidad reveladora. En definitiva, no solo son relaciones, sino intercambios históricos, políticos y culturales los que crean un lazo no visible ante el lector, pero importante y constatable para cada una de las fases de esta pesquisa.

Se apunta en todo sentido, a que el curriculum es una cuestión no solo de contenido sino de construcciones e identidades, puesto que cada uno de los individuos se ve modificado en sus experiencias y moldeado en sus subjetividades desde el impacto que cada uno de esos contenidos y dispositivos le genera; bien puede ser una frontera, una bandera o el comentario desde algún sector de la sociedad que los margina y silencia sus voces.

El capítulo 1 presenta los elementos de fundamentación de esta pesquisa y que son la guía del camino a seguir. En él se han expuesto, entre otros, el problema, los objetivos y los elementos que evidencian la necesidad y pertinencia para la elaboración de este trabajo. El capítulo 2, expone cada uno de los conceptos principales que guían esta tesis y le dan fuerza desde un ejercicio de orden epistemológico. El capítulo 3 muestra los resultados en materia de revisión de literatura y señala algunos de los trabajos investigativos que se han desarrollado en torno a experiencias de migración sobre distintos escenarios.

El capítulo 4 es todo un entramado de aportes que, en clave de ruta metodológica, suministran las bases de la investigación cualitativa, el método biográfico-narrativo y los relatos de vida. En el capítulo 5 se hallan los resultados obtenidos tanto en la fase de exploración como en la fase de profundización, con un ejercicio basado en las entrevistas biográficas y documentos personales, y desde las categorías emergidas.

Finalmente, esta tesis deja, a modo de conclusión, no solo el develamiento de algunas ausencias curriculares, sino lo que tanto se recalcó durante toda la pesquisa: la biografización de una estudiante de origen venezolano estudiante de la universidad de Antioquia en clave de curriculum. Del mismo modo, se propone continuar con trabajos de esta naturaleza y a profundizar en líneas de investigación que aborden contenidos y temáticas sobre el fenómeno migratorio.

**CAPÍTULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN**

RELATO INICIAL

Gaviotas*

Cuando me acerqué había como cuatro o cinco; volaban, pero permanecían en silencio y como en un letargo del que ninguna cosa podría sacarlas. Se les veía distantes, casi ajenas y luchaban por permanecer tranquilas mientras sus ojos entreabiertos fotografiaban cada espacio entre las cosas y las gentes. Jamás había visto tanta inspiración en unas alas abiertas, testigas de tristezas, alegrías y pasiones que se posan a los ojos sobre el apacible atardecer de verano. Del otro lado, muchas ya no volaban y ni un solo ruido emanaba de ellas, y aunque sus “bocas” estaban abiertas esperaban que las puertas de aquella jaula se abrieran para emprender su vuelo, vuelo hacia el olvido, hacia su morada en los escombros, en los escombros de un lugar que es sobre todo salvaje, salvaje como ellas.

Las puertas de aquella jaula se confundían con las rejas de metal; una puerta era otra puerta y una reja era otra reja. No había una salida que fuera visible a los ojos entreabiertos de aquellas gaviotas, una salida que las sacara de su letargo. Afuera, cientos de ellas volaban y se mezclaban con las otras que también habían llegado y ahora tenían su alma como perturbada. Sus alas siempre apuntaban a los viajeros y a quienes se asoman desde lejos a verles; y aunque se teme por su presencia, no hay nada maligno que en ellas podamos encontrar.

No hay una hora para la caza. La labor de sus cazadores es permanente y tienen sus escopetas brilladas y sujetadas en sus manos. Los ojos de ellos, los cazadores, transitan abiertos sin parpadeos y en su mirada se guarda todo lo recogido por las gaviotas que vuelan del otro lado. Todo lo ven y no escatiman esfuerzos para echar una patada por encima de las rejas (no las de las jaulas) y mandar a los pichones de vuelta, destruyendo en su memoria frágil el amor a su antigua residencia.

Admito que transité varias veces entre las gaviotas y los cazadores. Vi la manera en que las gaviotas adentro de sus jaulas no pronuncian una sola palabra –dudo que si lo llegaran a hacer los cazadores comprendieran el mensaje, y para ser sinceros, yo

15

*: Este relato, del cual parte esta investigación, está basado en las declaraciones de un estudiante de origen venezolano de grado 9º de la Institución Educativa Tulio Ospina, quien después de una clase de Ciencias Sociales realizada en el marco de la Práctica Pedagógica I, se acercó al escritorio y dijo: “me siento como una gaviota...y no sé a dónde migrar”.

tampoco-, y a pesar que podían hacerlo –lo notaba en sus ojos inundados de palabras- daban a pensar que solo estaban esperando el fin de su letargo o su regreso al otro lado para volar junto a los que ya lo hacían.

Este mundo se llena para ellas de miradas hostiles y su tranquilidad no se ve por ningún lado. La caza de las gaviotas y sus cazadores están por todas partes al otro lado, y su silencio es un bullicio ante los ojos que las escuchan. Sus jaulas se han enmascarado entre pizarras y sus cazadores se escoden en máscaras de oradores y discípulos, máscaras que ocultan el rostro de las gaviotas. Su rostro y así sus voces. ¡Vuela gaviota, solo del otro lado! No lo sabes y posees más libertad que la que disfrutamos nosotros.

1.1 Contexto: lejos del aula sin perder de vista el horizonte

Se requiere pues, nuevamente, abrir múltiples interrogantes, debates regionales y si se quiere nacionales, sobre el concepto de Autonomía Universitaria, desde el papel de la Universidad pública y privada, en la gestión de los escenarios de práctica pedagógica, como uno de los procesos sensibles y estratégicos en la formación de licenciados y pedagogos en la actualidad. (Cuervo, E., 2019, párr.14)

La práctica pedagógica de la que se deriva este trabajo de investigación, inicia en el contexto de la Institución Educativa Tulio Ospina del municipio de Medellín. Durante el primer semestre del año 2019, recibo el grado 9B donde comienzo los ejercicios de docencia y, sumado a ello, observaciones durante el tiempo de permanencia allí, con el objetivo de hallar, por medio de una pesquisa, una situación problema en el marco de la línea de investigación *Ciencias Sociales y contexto escolar* y la propuesta dirigida por el doctor Edison Cuervo Montoya y el profesor Nicolás Londoño Osorio en Currículum y violencia.

Sin embargo, el día 31 de julio de 2019, algunos maestros en formación, recibimos de parte de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, la Resolución 201950066224, en la cual se realiza una vinculación formativa para prácticas en establecimientos educativos oficiales a estudiantes de la Universidad de Antioquia (Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, 2019, p. 1), amparada bajo la Ley 1780 y la Resolución 3546 expedida por el MinTrabajo; ambas promoviendo el empleo y el emprendimiento juvenil, sin tener en cuenta que ya estábamos en ejercicio docente en una institución educativa y que traíamos un proceso vinculado allí.

Tal evento generó gran zozobra en el grupo de estudiantes mencionados porque ello supondría no solo el cambio de establecimiento educativo, sino unos nuevos y distintos ejercicios de investigación para desarrollar posteriormente el trabajo de grado. Sin embargo, contamos con el apoyo no solo de los maestros asesores, sino con la coordinación de prácticas de la carrera, por lo que optamos por no acatar la resolución de la Secretaría de Educación, buscar un escenario de práctica donde pudiera desarrollarse la problemática hallada y no perder de vista el horizonte, aunque se estuviera lejos del aula.

Es así pues como llego al desarrollo de este trabajo en el escenario de la Universidad de Antioquia, dada la situación problema que se presentó inicialmente y de

la que se dará cuenta páginas adelante. La *Alma Máter* como también es conocida la Universidad de Antioquia, es una institución de carácter público y se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. Tiene alrededor de 38000 estudiantes aproximadamente, según datos del departamento de Admisiones y registro del año 2019. Su campus principal o ciudadela universitaria es la que alberga la mayor cantidad de estudiantes, a pesar de tener sedes en Ciudadela Universitaria de Robledo, Edificio San Ignacio y Área de la Salud. También tiene sedes en los municipios de Segovia, Yarumal, Santa fe de Antioquia, Puerto Berrío, Amalfi, Andes, El Carmen de Viboral, Sonson, Carepa, Turbo, Apartadó y Caucaasia.

La Universidad de Antioquia, escenario de esta investigación, está dividida en 24 unidades de académicas: 14 facultades, 4 escuelas, 4 institutos, y tres corporaciones, las cuales ofrecen cerca de 130 programas de pregrado, 57 maestrías 23 doctorados (información recibida por Admisiones y registro durante la fase exploratoria de esta tesis). Además de ello, es una institución de educación superior acreditada de alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional y con una alta trayectoria en investigación a nivel nacional e internacional. A su vez, es una entidad descentralizada del departamento de Antioquia y organizada como un ente autónomo y con un régimen especial.

Así, y sobre el escenario ya mencionado, se buscó información en la Dirección de Bienestar Universitario y de nuevo en la oficina de Admisiones y Registro, relacionada con los números de estudiantes inmigrantes que cuenta la Universidad de Antioquia; de parte de estas unidades administrativas fue enviado el banco de datos de la caracterización institucional (ver anexo #1) y como no se halló la información requerida se pasó a realizar un cuestionario por medios virtuales a la comunidad universitaria con la pregunta de ¿quién es o conoce estudiantes que sean de otros países y estudien en la Universidad de Antioquia? Tras la respuesta de algunos de ellos se procedió a enviarles un cuestionario diseñado en los Formularios de Google con algunas preguntas relacionadas con su proceso de admisión (ver anexo #2) y fue entonces que de por sus respuestas se contactó con una de ellas. Así se da lugar al relato de vida del que habla esta investigación.

1.2 Problema

Vidas ejemplares cuya simple condición humana, aunque fallida, tiene el valor de una redención... Hay que leer, releer y dar a conocer esta escritura esencial a nuestra generación.

Jean-Baptiste Harang

Señala Jurjo Torres (1993) que cuando se hace un análisis detallado sobre los contenidos que predominan en las instituciones escolares, lo que llama la atención es la apabullante presencia de unas culturas hegemónicas. “Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción” (p. 61).

Esta marginación reproduce sistemas donde no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de grupos dominantes, sino que genera un silenciamiento de sus voces a raíz del estado de animadversión presente; siendo dicho contexto, algo que apenas se considera importante dentro de las instituciones escolares: “es precisamente en momentos como los actuales cuando surgen problemas debido a que razas o etnias diferentes tratan de compartir o utilizar un mismo territorio cuando este vacío se deja sentir más” (Torres, 1993, p. 64).

La cultura representa un modo de continuidad de cada sociedad humana, por ello, cada grupo trata de salvaguardarla para prolongar su existencia. “La cultura de cada pueblo no traduce otra cosa que sus constructos conceptuales, sus sistemas simbólicos, sus valores, creencias, pautas de comportamiento, etcétera” (Torres, 1993, p. 64). Por consiguiente, toda cultura supone el acervo de saber de dónde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo; “de esta manera, las personas regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad entre ellas, o sea, se afianza la continuidad de esa sociedad. En esta labor el sistema educativo desempeña un papel importante” (Habermas, 1990, p. 99).

Así, por medio de las prácticas que se generan dentro de las instituciones escolares (o bien, dentro de los escenarios de divulgación de sistemas simbólicos) entre los individuos que las habitan, se descubren nuevas formas de pensamiento, de actuar, de valores, de creencias, de hablar...de cultura. De este modo, se adquiere un grado de

conciencia de su existencia y de su diferencia, aunque no se comparta la misión de mundo. Todo ello lo advierte Torres así:

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad, poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan, son distintas de las de otras personas y grupos humanos. (1993, p. 64)

De otro lado, no se puede asegurar que desde las instituciones de enseñanza se promulgue la creencia que unos grupos humanos son superiores a otros como forma de constatación de tales diferencias, pero sí se puede hallar en varios escenarios la materialización de estos acontecimientos: “Primero, en un lenguaje aparentemente científico, que busca impedir que las razas o grupos étnicos oprimidos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan su actual estado de inferioridad” (Torres, 199, p. 64). Y segundo, los contenidos seleccionados, los materiales curriculares y las dinámicas al interior de las aulas muy pronto aparecen y ponen a la vista los comportamientos que están lejos de validar las imágenes autodiseñadas de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Son numerosas las formas a través de las que el racismo aflora en el sistema educativo de manera consciente u oculta. Así, por ejemplo, se pueden detectar manifestaciones de racismo en los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Literatura, etc., especialmente mediante los silencios que se producen en relación a los derechos y características de comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder. Las comunidades gitanas, numerosas naciones de África, Asia y Oceanía, la mayoría de las etnias sudamericanas y centroamericanas, etc., no existen a ojos de los lectores de esta clase de materiales curriculares. (Torres, 1993, p. 64)

En este sentido, la preponderancia de estos accionares de silenciamiento recurriendo a estrategias como las que fueron señaladas, contribuyen a generar mentalidades etnocéntricas, constituyéndose en una forma de reforzar estereotipos y prejuicios sobre grupos marginados, de tal manera que se mantienen y, a su vez, parece que se globalizan. Esto, de una u otra forma obliga a muchas culturas a vivir en un mismo espacio y, al final, cuando se cae en eventos que resquebrajan esa convivencia cerrada, como los recientes flujos migratorios, se tiene gran posibilidad de ser recibidos con actitudes y comportamientos de hostilidad.

Dichas actitudes y comportamientos de hostilidad estructuran la percepción del mundo que nos rodea y se instauran como estructuras de acción generalizadas sobre nuestra experiencia. Estas experiencias quedan guardadas en la reserva de conocimientos disponibles bajo una lógica biográfica, junto a las experiencias anteriores o los saberes que nos han sido transmitidos y que, finalmente, toman la forma de biografía de experiencia. “El saber acumulado de la experiencia, constituye así, para cada individuo, su saber biográfico, o biografía de la experiencia” (Delory-Momberger, 2017, p. 270).

Precisamente en el fenómeno de los flujos migratorios y los grupos de inmigrantes como marginados, negados y silenciados en el curriculum se instaura el problema de este trabajo. Fue notorio durante las etapas preliminares de este trabajo los silenciamientos que acaecen los individuos extranjeros por pertenecer a un modo y una dinámica de vida diferente...a una cultura distinta. No solo en el hecho de aquel estudiante en etapa escolar que manifestó sentirse de tal manera (como una gaviota), sino en las evidencias que se pueden demarcar en las prescripciones curriculares que ya señaló Jurjo Torres y que demuestran la ausencia de palabra y de presencia de los inmigrantes, donde sus experiencias y sentires en la construcción de curriculum no alcanzan a resonar en los sectores institucionales y se convierten en objeto de silencio.

Pero antes de manifestar algunas de las nociones y explicaciones referidas a dicho fenómeno, que mostraran el para qué de esta investigación, se hace necesario, en pro de la claridad, exponer el problema central sobre el que ha trabajado esta investigación. Su interés no recae en los grupos marginados como conjunto, sino en la voz del sujeto inmigrante estudiante (para efectos de lo ya referido, estudiante de la Universidad de Antioquia). En otras palabras, el presente trabajo versa sobre las ausencias y presencias del curriculum que ligadas a la migración se instauran como aprendizaje biográfico en una estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia o llevada en forma de pregunta de investigación *¿Qué ausencias y presencias del curriculum ligadas a la migración, se hallan instauradas en la biografía de la experiencia de una estudiante de origen venezolano de la Universidad de Antioquia?*

Así, Torres (1993) valida la percepción que se ha tenido en este trabajo sobre la ausencia de las voces de tales individuos cuando nos habla de unas culturas negadas y silenciadas en el curriculum, entre otras, “...las culturas infantiles, juveniles y de la

tercera edad, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, las sexualidades lesbiana y homosexual, el mundo rural y mariner, las voces del Tercer Mundo.” (p. 61).

1.3 Justificación

El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.

Emmanuel Levinas

Aquella noche, de chispas celestes heladas por el fuego, corrí como un caribe por toda Dominica, mis fosas nasales ahogadas por el recuerdo del humo; oí los gritos de mis niños que se quemaban, devoré el seso de las setas, los hongos de los parasoles del diablo bajo blancas y leprosas rocas; desayuné con humus en los lluviosos bosques, en hojas tan grandes como mapas, y cuando oí el ruido del avance de los soldados por entre el denso follaje, pese a que mi corazón se reventaba, me levanté y corrí por entre las hojas de balisier más afiladas que lanzas; con la sangre de la raza corrí, muchacho, corrí con la rapidez sigilosa de un pájaro pintado. (Walcott, D., 1996 p. 43)

Derek Walcott, un hombre nacido en una isla del Caribe llamada Santa Lucía -y que fue un inmigrante durante casi toda su vida-, ganó el nobel de literatura en 1992 (el mismo año en que se celebraba el quinto centenario del mal llamado “descubrimiento” de América). Hasta ahora ha pasado como un escritor anónimo para muchos porque como diría Jurjo Torres (1993) “no todas las culturas tienen la misma presencia”. Para él, siempre encontramos culturas más marcadas y mejor valoradas por la sociedad. En este caso, Walcott, como representante de la cultura antillana y en el fondo, también, un inmigrante; pues Las Antillas si alguna cosa las identifica es el alto grado de movilidad lejos de sus fronteras entre sus habitantes.

Como este caso, y según lo afirmado anteriormente, hay voces que se encuentran fuera del curriculum (del sistema obligatorio educativo) y que necesitan que su voz no se confunda con el roció de las olas (metáfora a la que aludo recordando un estudiante venezolano del grado 9B quien manifestó que en el aula de clase se sentía como una gaviota -ave migratoria- la cual había volado y que todos confundían su llanto con el roció de las olas, lo que a su vez sirvió como eje central para que este trabajo tuviera su desarrollo en lo expresado como situación problema).

Luego de saber que los establecimientos educativos albergan grupos de inmigrantes por el fenómeno migratorio que atraviesa América Latina en los últimos

años (CALAS, 2019, párr.5) y la preponderancia de visiones y/o silenciamientos de esa realidad en distintas instituciones (incluida la universidad), además del contexto que presentó esta investigación a modo de reto y posibilidad, se decide tomar la Universidad de Antioquia como posibilidad; de este modo, se interrogó a quienes manejan administrativamente estos procesos en el contexto de la Universidad de Antioquia y se pudo constatar que, primero, existen grupos de inmigrantes que son estudiantes de la Universidad de Antioquia, y segundo, que, como reseñamos anteriormente y como sucede en las instituciones educativas oficiales, las voces de ellos se encuentran marginadas y silenciadas (ver anexo #1)

Así pues, este trabajo pretende poner a resonar las voces de alguno de estos individuos, indagar por sus sentires y experiencias para así, develar los elementos que hacen parte de la vida de algún miembro de estos grupos marginados y sin poder, que ni el curriculum ni los materiales curriculares han contemplado en el seno de intensificar su participación como miembros de una comunidad (la universidad precisamente en este caso). Dichas problemáticas acusan de incorporar no solo contenidos y disposiciones en sentido curricular, sino sus voces.

Posturas de silenciamiento similares en los contenidos de los currícula que se desarrollan en los centros de enseñanza son las que acostumbran a sufrir también otros colectivos como: las culturas de la tercera edad, el mundo rural y marinero, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el Tercer Mundo, las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, las personas lesbianas y homosexuales, y el mundo de las mujeres. (Torres, J., 1993, p. 68)

Esta investigación entonces, puede conducir a pensar en maneras más eficaces para que la presencia de los grupos de inmigrantes, se dé paulatina y gradualmente – aunque con avances significativos-, de manera que no solo en los establecimientos educativos sino en la sociedad general, emerja, como menciona Torres “una pedagogía antimarginación precisa para tomar en consideración las dimensiones éticas de los conocimientos y de las relaciones sociales” (p. 69).

El problema de la migración, por ejemplo, se ha venido gestando en América Latina -sin recurrir a una escala global tratando de ser más precisos-, a la luz de inmensas crisis nacionales que han incrementado, entre otros factores las desigualdades territoriales y el salto cualitativo de la xenofobia, lo que plantea escenarios de altísima tensión social y política. Dicho problema ha elucubrado las más interesantes concepciones sobre la naturaleza de este concepto, sus relaciones, sus individuos, sus

interdependencias, sus modos de causalidad y la manera en que se articula con otras situaciones resientes, entre otros.

La migración es un fenómeno latente en variados escenarios: países, ciudades e incluso en instituciones estatales como la escuela; además de otros donde las necesidades que enfrentan algunas problemáticas sociales incrementan las escalas de marginación para los individuos inmigrantes, esto es hospitales, cárceles y centros académicos como las universidades -siendo este último el contexto del que se ocupa esta investigación-. Además, la migración se articula a otros factores que llegan a ser designados como producto de estos movimientos, como es el caso de la violencia. Migración y violencia se articulan tanto en los procesos que motorizan la decisión de emigrar como aquellos que hacen la vida de muchos inmigrantes en la sociedad de destino.

La violencia de la desigualdad, de la guerra, de la exclusión y discriminación provoca expulsión de poblaciones. Los discursos y acciones de odio se multiplican en muchas sociedades y hacen difícil para los migrantes escapar de manera efectiva a esas violencias. Como conflicto que ocupa un lugar central en la agenda social y política, también ha habido importantes iniciativas orientados a la paz y a la resolución pacífica de los conflictos. (CALAS, 2019, párr. 5)

Por otro lado, la universidad de Antioquia ha sido concebida como un contexto multicultural, denominado la *Alma Máter* del departamento de Antioquia y un escenario donde, según el trabajo empírico realizado, convergen individuos de diferentes sectores sociales y políticos, de diversas formas de expresión y pensamiento. Ello llevaría a una hipótesis derivada de ese trabajo empírico, donde se piensa que ha sido –junto a la universidad como institución estatal– un campo poco referenciado para la investigación, tal como lo menciona Gaviria (2002):

El campo social de la educación superior y específicamente la universidad como su referente espacial y simbólico más importante, ha sido uno de los sectores que menos atención ha recibido por parte de la investigación en ciencias sociales. Esto se debe en parte a la preeminencia de los análisis sociológicos sobre la educación a partir de la perspectiva de las desigualdades sociales, las cuales se entienden comúnmente como desigualdades socioeconómicas y por ende, desde la *clase social* como categoría de análisis principal. (p. 73)

La universidad de Antioquia es un espacio donde se hace importante atender las dimensiones que se articulan a través de las tantas vicisitudes de país, lo cual se convierte a la vez en una responsabilidad irrecusable, donde el rostro del prójimo sea narrado, más que llevado a cifras que en poco o nada reflejan la palabra del otro,

convirtiéndose así en contradictorias posturas de inclusión que se cuelan en discursos burocráticos. De ello nacen muchas preguntas susceptibles de una respuesta inmediata y clara tal como ¿por qué me concierne el otro? o ¿Por qué y para qué es importante llevar a cabo la búsqueda de soluciones a esta problemática? Son cuestionamientos que muchos harían en relación a la “simplicidad” del problema que este trabajo formula, pero en esa simplicidad yace precisamente un elemento de importante cuidado: la responsabilidad del otro; tal como Levinas (1987), citado en Bárcena & Melich (2000) lo ha indicado:

Yo soy rehén del otro antes que ser yo, soy responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser. Para éste, frente a la “totalidad” que supone la guerra y la amenaza de la muerte en los campos de batalla de la Primera Guerra Mundial, el sujeto aún se puede salvar replegándose sobre sí mismo, cuidando de sí. Para Levinas, en cambio, el sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte. (p. 18)

Nóvoa (2003), además, explica que nos encontramos en una época caracterizada por la toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrarle sentido a las complejidades del mundo: “Sabemos que necesitamos plantearnos nuevas preguntas, buscar significados diferentes, imaginar otras historias” (p. 61). En este sentido, se hace importante declarar que la Universidad de Antioquia es escenario de estudiantes que han decidido pasar la frontera internacional de su país para radicarse en Colombia y cursar un pregrado en esta institución, quienes para este trabajo de investigación serán denominados como estudiantes inmigrantes (OIM, 2019). A ellos, es importante “narrarlos a través de sus experiencias, de sus sentires, de su biografía, de sus propios relatos de vida y de las experiencias significativas” (Schütz, A. 1993) que los han permeado, alejarnos de las preguntas básicas (importantes también) como: ¿Qué los hace salir de su país para vivir en otro? ¿Qué significa entrar en otro idioma -cuando aplique-? ¿Qué significa vivir en otro país? ¿Qué significa estar lejos de la familia, de los amigos? ¿Son conscientes de la importancia y los desafíos que asumen al decidir estudiar en otro país?

La universidad, como ya se mencionó, al ser un escenario multicultural, se empieza a transformar a raíz de las dinámicas en las que se inscriben esos individuos. De tal modo pues, es indispensable que no se aleje de las realidades inmediatas y que busque construir espacios que fortalezcan los vínculos humanos y que permitan la narración de otro, tal como lo señala Piqué y Forés (2015):

La universidad como muchas otras instituciones están viviendo profundos cambios, las necesidades actuales están hipotecando el futuro de la universidad que se está alejando de su auténtica función en muchos aspectos y está supeditándose y priorizando temas económicos, logísticos que se alejan a marchas forzadas del carácter más humano de la universidad en particular y de la educación en general. Por tanto, buscar espacios, para favorecer la humanización en la universidad parece una demanda urgente (p. 251)

En este orden de ideas, la Universidad de Antioquia debe –además de ser espacio de narración- ser espacio de acogida en tanto sus ejes misionales así lo recomiendan, acogida de ese otro (estudiante inmigrante) que en este trabajo hemos empezado a narrar. Ese otro del que, por ejemplo, Levinas (1997) habla, “no es un concepto, pues se escapa a toda posibilidad de conceptualizarlo” (p75). Y ello, es, por esencia, lo que trasciende al concepto, lo trascendente. “Es lo que me trasciende y lo que me es exterior: es como la idea del infinito pensada en mi mente” (p. 75). Por eso abordar al otro en el discurso de la enseñanza es abordar algo que me trasciende y que me supera. “Acoger al otro en la enseñanza, es acoger lo que me trasciende y me supera, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él -de un mundo centrado en mí mismo- para recibirlo” (Melich, J., 2000, p. 160). Por eso, la relación de aprendizaje no es una relación convencional, una relación que se puede encerrar en un lenguaje donde todos los problemas, transformados en problemas técnicos, puedan ser resueltos, controlados y dominados. “Por eso el aprender -en realidad, la educación misma- es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento” (Melich, J., 2000, p. 160).

Finalmente, es importante mencionar que en la actualidad los resientes flujos migratorios desde el vecino país, Venezuela, han puesto sobre la mesa las discusiones en el ámbito político sobre este “fenómeno”. La educación como proyecto de sociedad, no está lejos de ello, en el sentido, que muchos de los grupos de inmigrantes buscan un espacio de inclusión no solo dentro de las universidades, sino de la sociedad en general, lo que permite hacer hincapié en la importancia de disciplinas como las Ciencias Sociales que, busquen cumplir un papel relevante para las comunidades del conocimiento, no sólo porque en sí mismas son fuente de saberes académicamente valiosos y socialmente significativos, sino también por su contribución a definir y orientar estrategias de cambio, tanto en lo normativo-disciplinar, como en la democratización mismo del sistema político y de la sociedad.

1.4 Objetivos

Pues nada nos hace más humanos que el hecho de que cada uno de nosotros posea su propia historia, única e irreplicable, que hollemos el tiempo con nuestra huella.

Olga Tokarczuk

En este apartado se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación, quienes han servido para definir los caminos emprendidos para la elaboración de esta tesis. En primer lugar, esta investigación se interesa por las voces y los sentires de una estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia, aprovechando las potencialidades del enfoque biográfico-narrativo y el relato de vida en las ciencias sociales para la investigación en las ciencias sociales y las humanidades.

Esta investigación hará hincapié en la búsqueda de experiencias y sentires, que puedan salir a flote por medio del relato de vida de una estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia, ello planteado en términos curriculares y en los elementos identitarios que de allí se desprenden como componente esencial de sus construcciones biográficas. Además, se hace importante recalcar que en cuanto las experiencias de inmigración tiñen los relatos de unos significados múltiples, señalamos que el relato de vida de la estudiante inmigrante, estructura sus modos de configuración identitaria a través del curriculum.

De este modo y en coherencia con el problema ya formulado, este trabajo de investigación tiene como objetivo general:

Develar las ausencias y presencias curriculares que por medio del fenómeno migratorio se instauran como aprendizaje biográfico en la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia partiendo de los relatos de vida que otorgan sus experiencias.

Este propósito general se traduce en los siguientes objetivos específicos que a su vez serán los principales en las distintas etapas de la investigación mencionadas en el capítulo 4:

1. Indagar sobre la información relacionada con los estudiantes de pregrado en condición de inmigrantes que tiene la Universidad de Antioquia por medio de las unidades académicas, programas y entes administrativos para lograr el primer acercamiento con estos estudiantes.

2. Explorar las experiencias de la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia, considerando especialmente aquellas referidas a la migración y los modos de integración como parte de su relato de vida.

3. Describir elementos que la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia presenta como parte de sus experiencias ligadas a la vida universitaria, poniendo especial énfasis en sus sentires y significaciones.

4. Comparar las experiencias y los elementos de migración y de vida universitaria integrados en sus relatos de vida, para hallar las similitudes y las diferencias que existen en sus narraciones.

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO CONCEPTUAL

2.1 El currículum más allá de la selección de contenidos

El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae. En el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad.

Tomaz Tadeu Da Silva

Se hace necesario realizar una concepción clara sobre el concepto de currículum, eje central de esta investigación. Primero, y retomando su nacimiento como término, puede decirse que su origen se remonta a Roma y al término *cursus honorum*, es decir, un acumulado de desempeños que el ciudadano iba acumulando durante sus cargos, desde magistraturas hasta llegar a cónsul. De allí que de él hayan derivado términos como *currículum vitae*.

El concepto de currículum tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene. Es una realidad que pudo haber sido y puede ser de otra manera. El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma "de los honores" que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. (Gimeno, 2010, p. 21)

Sin embargo, la historicidad del término o sus gradientes etimológicas no son el objetivo primordial de este trabajo, sino su importancia y relación con el problema y los objetivos planteados. En ese sentido, es relevante mencionar que si alguien, en las últimas décadas, ha incursionado de manera profunda en el concepto y en las teorías curriculares, ha sido José Gimeno Sacristán. De sus múltiples investigaciones y muchos libros señala que es un concepto el cual, aunque no acapara todo el conjunto de realidades educativas, recoge muchos de los núcleos de significación de la educación, tanto así que permite comprenderla no solo desde ese sistema (el educativo) sino desde un contexto cercano, es decir, social, con múltiples y variados matices.

Además, señala que no solo alude a las teorías sobre la selección de contenidos y que en él se hallan inmersos muchos discursos propios del contexto mismo de la educación.

El currículum es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de

significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. (Gimeno, 2010, p. 11)

Pero el punto de encuentro de Gimeno Sacristán y este trabajo, radica en aceptar de un modo la concepción del curriculum como una selección de contenidos, pero que estos, a su vez, resultan siendo quienes posibilitan que se moldee una identidad, en razón de intereses de algunos actores, -Esto es, por ejemplo, los encargados de fijar los contenidos en las asignaturas escolares; y factores -como la estructura organizacional del Estado, quien por medio de tales actores y factores, terminan reproduciendo sistemas de marginación y segregación de distintos grupos (como en este caso los grupos de inmigrantes)-.

Empero, tales situaciones, algunos de esos grupos las resisten, a pesar de que se continúen construyendo identidades alejadas de su realidad. Tales vicisitudes fungen como aparatos de jerarquización que muestran el curriculum como una posibilidad de canalizar, por ejemplo, importantes planes, que al parecer deberían estar distantes de su concepción, tales como proyectos políticos y modelos de ciudadanía.

A esto, Rodríguez Martínez (2010) lo enmarca en la diferencia que existe entre mujeres y hombres, que al tratarse de un contexto de marginación, segregación y desigualdades, cabe traerlo aquí:

Las diferencias están en el origen de las desigualdades sexuales construidas al amparo de teorías sobre el dominio histórico del poder y la cultura por parte de los hombres. Las diferencias entre hombres y mujeres por su dimorfismo sexual han justificado desigualdades sociales y culturales sobre las cuales se han establecido tareas, funciones y una consideración diferente para ambos sexos en todas las sociedades conocidas. Estas diferencias fueron jerarquizadas ocupando las mujeres la valoración más baja en la escala social. (Martínez, 2010, en Gimeno, 2010, p. 103)

Pero hablar del curriculum en términos de desigualdad, segregación y factores identitarios ligados a grupos marginados por la sociedad, según Baumann (2001) ha abierto nuevos interrogantes acerca de cómo reconstruir la convivencia social y sobre qué bases normativas hacerlo y además en nuevas formas de apuntar el curriculum a la realidad social de nuestros días, la cual presenta sobre todo rotulaciones de multiculturalidad que responde a procesos insoslayables e irreversibles, que son quienes en últimas han abiertos los interrogantes ya mencionados por Baumann.

A la diversidad cultural que presenta la realidad social de nuestros días se la ha rotulado como "multiculturalidad", con la conciencia además de que responde a procesos insoslayables e irreversibles [...]. Desde los antecedentes con que contábamos, singularmente en las sociedades occidentales, para abordar situaciones análogas a las que hoy tenemos delante en escala mucho mayor, las vías para encauzar esa multiculturalidad, una vez desechados procedimientos tan incivilizados como la expulsión o el aniquilamiento, han sido fundamentalmente dos. (Pérez, 2010, en Gimeno, 2010, p. 150)

De otro lado, las reflexiones en torno a factores como la pluriculturalidad en diversos escenarios o campos de acción del curriculum no han salido de la nada, sino que responden a dinámicas de diferentes índoles que han emergido en el contexto actual como los flujos migratorios, que a su vez, están acaparando el discurso cultural por los matices que presenta en cuanto a la relación de una cultura determinada con una sociedad en particular, puesto que está dejando claro al parecer, que esa hegemonía cultural de la que tanto se ha abusado por parte de ciertos sectores ideológicos, es ya insostenible.

El que en nuestra época reflexionemos en torno a la interculturalidad no se debe ni a un capricho intelectual ni a una moda académica. Son los hechos los que nos han traído a este punto. Tales hechos, que responden a dinámicas de muy diversa índole, destacando al respecto los intensos flujos migratorios que estamos conociendo, se condensan en algo que podemos formular diciendo que quedó atrás en la historia el tiempo en que a cada sociedad le correspondía una cultura o, si se quiere más matizadamente, el tiempo en que podíamos pensar la sociedad, y actuar en ella, desde la existencia de una cultura hegemónica. (Pérez, en Gimeno, 2010, p. 150)

2.1.2 Nuevos escenarios curriculares

De otro lado, también es importante añadir los vínculos conceptuales desde el punto de vista de Jaume Martínez Bonafé, quien hace una crítica a la manera técnica concebir el curriculum y el poco debate que se le da en la sociedad general. Dice Martínez (2016) que:

No hay debate sobre el curriculum. Como si el asunto fuera una cuestión técnica, de expertos, que no nos atañe como docentes, padres, madres, ciudadanos. Las reformas curriculares que se han ido sucediendo, todas superficiales, han acudido a intereses corporativos y disciplinares: más de esto, menos de aquello. (párr. 1)

De este modo, el concepto de curriculum para este trabajo se aleja de las aulas de clase y se pone en consideración en otros escenarios donde sus acepciones no limitan la comprensión del mismo. La universidad, como es señalado anteriormente, es el

referente espacial de la educación superior y el escenario donde converge multiplicidad de individuos y de grupos humanos, cada uno de ellos con diversas formas de ser y de pensar, siendo este caso, los inmigrantes uno de los tantos que allí perviven.

Así pues, se insiste en que se ha de girar la concepción de curriculum solo como un concepto técnico relacionado con otros de igual tecnicidad como enseñanza y eficiencia. Por ello, Martínez (2010) señala que:

El currículum escolar ha vivido tradicionalmente encerrado entre las paredes del aula, aislándose del mundo y sus influjos. Los saberes disociados, la fragmentación disciplinar, el academicismo, el texto único, son características dominantes de ese modelo. En ese curriculum cerrado y enmarcado en la institución escolar hay, sin embargo, (...) nuevas interpretaciones, y nuevas posibilidades para la creación de significados. (p. 2)

La importancia de pensar el curriculum desde otros escenarios exteriores al aula de clase como la ciudad por ejemplo (para el caso que señala Jaume Martínez Bonafé) radica en que lo transforma en un dispositivo de control por el cual se forman y transforman no solo prácticas sino identidades por medio de la escuela, ya no como institución sino como experiencia educativa. De esta manera, el curriculum nos orienta a descubrir nuevas posibilidades de devenir como sujetos que de manera constante se sumergen en redes sociales donde se ensayan transiciones y se transforman patrones culturales.

Así pues, a esos nuevos espacios y discursos de curriculum es necesario preguntarles ¿qué representan dentro de la diferencia que se han enmarcado? Lo que se podría responder mirando los significados que de ellos emanan para los individuos y las representaciones del mundo exterior que acercan y vislumbran nuevas o desconocidas realidades para ellos, las cuales habían permanecido desprovistas de vida y experiencia por la fragmentad idea del conocimiento escolar dada desde la concepción técnica del curriculum. A pesar de lo señalado, el acercamiento al curriculum a través de diversos escenarios, según señala Martínez (2010), en Gimeno (2010) “es todavía una mirada dependiente del funcionalismo: las cosas están quietas, sin vida, formando parte de un contexto discursivo que ignora la interacción y las posibilidades indeterminadas de cambio” (p. 528).

Afirmar que la ciudad es un discurso sitúa el punto de partida de la reflexión en el análisis de las relaciones que los saberes producidos y divulgados en ella mantienen con el poder. Abrir así la reflexión permite contemplar opciones, caminos, itinerarios de

vida diferentes, conscientes, y por tanto, opciones y caminos por los que construimos y nos construyen significados; opciones y caminos, entonces, de aprendizaje. “Decir que la ciudad es curriculum, es señalar una práctica de significación que selecciona y ordena formas de conocer cruzadas por relaciones de poder” (Martínez, en Gimeno, 2010, p. 532).

Estos nuevos escenarios curriculares permiten que la escuela salga del aula y que los saberes dominantes, y sobre todo, las formas dominantes de relación del sujeto con esos saberes, se pongan en crisis, además que se convierte en una forma de modificar las relaciones de poder y por consiguiente habría que reinventarse nuevas estrategias y modos de subjetivación y de saber, lo que podría abrir el camino para sistemas que no reproduzcan maneras de segregaciones y marginaciones en ciertos grupos o minorías.

Según lo dicho por Martínez, citado en Gimeno (2010), si el curriculum es un campo o espacio sometido a las tensiones y luchas por el significado, el recorrido de la escuela por la ciudad no modifica la relación estratégica, es decir, las relaciones de poder sobre esa construcción de saber y subjetivación.

De ese modo, pensar el curriculum como un concepto no acabado y abierto, posible a distintos escenarios, permite también convertirlo en un campo abierto a la investigación, dados los vacíos que existen en los estudios realizados que generen un dialogo preciso para asimilar esos escenarios como posibles factores de influencia curricular. Esto se justifica según Martínez (2010) en que “no tenemos, todavía, estudios suficientes para desarrollar una comprensión precisa del texto cultural de la ciudad como proyecto de educación” (p. 534).

2.1.3 Una cuestión de identidad

Del mismo modo, Tomaz Tadeu da Silva (2000), en su no menos importante obra “Documentos de identidad” alude al concepto de currículo (él no lo escribe en latín) desde un punto de vista cercano al problema de investigación del que versa este trabajo. Lo define “como lugar, espacio, territorio, relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El curriculum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae. En el curriculum se forja nuestra identidad. El curriculum es texto, discurso, documento. El curriculum es documento de identidad” (p. 12).

Para Da Silva (2000), las teorías curriculares deben tener como punto de

encuentro una sola causa: “ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos” (p. 34). De ese modo concebirse al curriculum dentro de escenarios diversos y, como ya se mencionó en el epígrafe de Jaime Martínez Bonafé, alejados del aula de clase, donde también se moldean identidades y, ya esto lo señala Da Silva, interiorizar “que el currículo es una cuestión de saber, identidad y poder” (p. 34).

A su vez, analizar las dinámicas de poder vinculadas a relaciones tensas con grupos sociales marginados y segregados culturalmente, provee los discursos sobre el curriculum de un mapa mucho más completo y complejo de las relaciones sociales de dominación que hacen énfasis casi exclusivo en seguir proyectos donde algunas voces sigan siendo silenciadas y contenidos escogidos a la luz de intereses particulares; cosa que no nos había provisto los discursos anteriormente elaborados de las teorías curriculares. Da Silva hace fuerza sobre todo en la responsabilidad que tienen críticos y pos-críticos del curriculum en fusionar cada uno de sus señalamientos para que esas nuevas construcciones produzcan tendencia en las comunidades académicas y generar una nueva y contextualizada concepción del término.

Después de las teorías críticas y pos-críticas resulta imposible pensar el currículo simplemente a través de conceptos técnicos como los de enseñanza y eficiencia o de categorías psicológicas como las de aprendizaje y desarrollo o también de imágenes estáticas como las de grado curricular y lista de contenidos. En un escenario pos-crítico, el currículo puede ser todas esas cosas, pues es también aquello que se hace de él, pero nuestra imaginación está ahora libre para pensarlo a través de otras metáforas, para concebirlo de otras formas, para verlo desde perspectivas que no se restringen a aquellas que nos fueran legadas por las estrechas categorías tradicionales. (Da Silva, 2000, p. 35)

Por consiguiente, se hace importante a la luz de este trabajo, coincidir con Da Silva (2000), en el sentido que las voces de los estudiantes inmigrantes de la Universidad de Antioquia se han visto silenciadas por el curriculum debido a que su noción solo ha alcanzado para determinar qué conocimientos son considerados como válidos, lo que lo hace en ese momento, no solo un aparato de reproducción ideológica, sino una herramienta de jerarquización y construida socialmente. Esto, se hace, según Da Silva “en el seno de procesos de disputa y de conflicto social” (p. 35), donde ciertas formas curriculares se consolidaron y de este modo crear para sí mismos, sistemas legales que los legitiman y códigos morales que los glorifican. Queda entonces la pregunta de si tendrá algo que ver la crisis actual entre los gobiernos de Venezuela y Colombia, generada por los altos flujos migratorios que desde la República Bolivariana

arriban al país cafetero de manera frecuente.

De otro lado, esta concepción de curriculum nos insta a rechazar sus construcciones meramente técnicas las cuales no profundizan en sus variopintas acepciones y que finalmente no ceden lugar al verdadero y más que nada, contextualizado conocimiento, de tal forma que pudiéramos así, detener los ya mencionados escenarios de marginación generados por las relaciones de poder. El rechazo de tales concepciones ayudaría a su vez a reforzar el papel formativo del curriculum que inste llevar procesos donde se dé lugar también a la significación que han construido socialmente ciertos grupos y que no esté sometido a discursos basados en supuestos reales.

En síntesis, no podemos ver más al curriculum, en palabras de Da Silva “con la misma inocencia de antes” (p. 36). Este concepto (lo hace ayudado de las teorías críticas y pos-críticas) presenta significados que están alejados de lo tradicional y que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. “El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (p. 36).

2.2 ¿Biografía de la experiencia o aprendizaje biográfico?

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.

Paul Ricoeur

El concepto biografía de la experiencia (que aparentemente parece tautológico), ha sido ampliamente trabajado por distintos autores de las escuelas sociológicas alemana y francesa como Peter Alheit, Bettina Dausien y Cristine Delory-Momberger. En sus amplias definiciones, hallamos que las experiencias adquiridas componen recursos biográficos que están organizados y que estructuran la percepción del mundo que nos rodea y que dan una forma a la comprensión del presente y del pasado para construir el futuro.

Estos aprendizajes, según Delory-Momberguer (2017), están guardados en la reserva de conocimientos disponibles bajo las formas de estructuras de acción generalizadas que formalizan, según una lógica biográfica, las experiencias anteriores o los saberes transmitidos que prefiguran las experiencias de futuro. Por consiguiente, tienen su propia historia, articulada sobre la biografía de experiencias directas y de trayectos individuales. Dice Delory-Momberguer (2017) que “el saber acumulado de la experiencia, constituye así, para cada individuo, su saber biográfico, o biografía de la experiencia” (p. 277).

Las obras más conocidas de Christine Delory-Momberger exploran lo que será llamado en la mayoría de sus obras “condición biográfica”. Entre sus páginas se especifica, por ejemplo, que a través de la narrativa de la vida se puede analizar el contexto de nuestra modernidad avanzada y, de manera anidada y complementaria, cada una de las transformaciones sociales que han tenido lugar en los últimos cuarenta años, las cuales han cambiado el modo de la vida y han producido nuevas relaciones entre los individuos y la sociedad. Delory-Momberger (2010) señala que ello “ha convertido la biografía (y el acto de la biografía) en un proceso de construcción individual y determinante de la producción de la esfera social” (p. 13).

Con más detalle, y leyendo detenidamente algunas de sus obras, se llega a la conclusión de que en esta “modernidad avanzada” –expresión tomada de Ulrich Beck (1986)–, “preferida por encima de postmodernidad, hipermodernidad, sobremodernidad o incluso sociedad postindustrial” (p.25), apunta a que los principios integradores del pasado han desaparecido, así como el tipo de auto-historia que los acompañó.

La escuela, la familia, los negocios, el mundo laboral, sindicatos, partidos políticos, iglesias, instituciones ayer integradoras de individuos con las historias que contaron sobre sí mismos, perdieron su influencia; se fueron a la periferia sin haber sido reemplazadas por nuevas instituciones con las mismas características de cemento, o al menos, siendo aglutinante social. “En cambio, ha tenido lugar una individualización que prefiere confrontar a cada uno directamente consigo mismo, en un individualismo social. (Ulrich Beck, 1986, p. 15)

Entre otras precisiones, las densas palabras de Delory-Momberger (2017), señalan que estamos actualmente, con la condición biográfica, en una nueva época, pero sin establecer una ruptura con los tiempos anteriores (como podría ser el caso con el Renacimiento o la Ilustración). “La condición biográfica es de todas las épocas, adquiriendo así contornos antropológicos duraderos y continuos (esto aparentemente confirmado, entre otras cosas, por el avance de la neurociencia, que es, la idea de una estructura narrativa de la conciencia)” (p. 30); lo que podría significar que una vez más, el individuo está luchando por poner su propia narrativa de vida, a pesar, de estar atrapado en la incertidumbre de los eventos actuales como el aumento de la sociedad de mercado.

Asimismo, Alfred Schütz (1993), siguiendo algunas concepciones de Weber (1897) y Husserl (1960) ha estudiado la manera en que los individuos construyen sus experiencias. Según este modelo, los individuos, “construyen a lo largo de sus experiencias, una reserva de conocimientos disponibles. Son reservas que se usan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes y que determinan igualmente la manera en que ellos construyen sus experiencias futuras” (p. 79).

Schütz (1972) logra desarrollar este concepto a luz de otros como el de mundo de la vida, para lo que Estrada (2000), refiere:

El mundo de vida es para Schütz, siguiendo a Husserl, el extenso horizonte de sentido que abarca a todas las regiones o provincias finitas de sentido; la vida cotidiana es una región particular de sentido, pero es la provincia finita de sentido privilegiada en el plano intersubjetivo. Esto es, el mundo de vida es el

horizonte último de sentido, nunca agotable ni trascendible, que comprende toda provincia o dominio particular de sentido (sueño, locura, ciencia, religión, arte, filosofía, erotismo, etcétera), y sus respectivos y originales estilos cognitivos y de praxis, mientras que la vida cotidiana es sólo una provincia del mundo de vida, mundanamente intersubjetiva. (p. 115)

Ante la luz de esta definición, también queda plasmada una relación entre el concepto de significado en el mismo Schütz, con el de biografía de la experiencia acuñado desde Christine Delory-Momberguer, en tanto las experiencias no son todas significativas *per se*, tan solo, como afirma Schütz (1993) lo son “cuando se mira retrospectivamente, en una especie de preteridad” (p. 91), que Delory-Momberguer (2017), va a referir como “experiencia con conciencia” (p.91), que es aquella que deja una enseñanza para el individuo, diferente a la experiencia vivida, aquella que solo se vive pero no hay una conciencia, lo que Schütz sustentará a lo largo de su obra, aludiendo al significado solo como una mirada a lo que ya pasó.

Otra de las miradas al concepto de biografía de la experiencia ha sido acuñada por Alheit & Dausien (2008) (quienes hablan de biograficidad), quienes desde la sociología educativa, intentan hablar de “beneficios de los procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida, primero como un nuevo orden educativo y segundo, para que estos procesos biográficos sean tenidos en cuenta como procesos de formación”, los cuales no discriminan ningún tipo de nivel académico (Alheit & Dausien, 2008, p. 11). Estos procesos se dan con una aproximación fenomenológica, desarrollada mayoritariamente en investigaciones con metodologías cualitativas, y se formula con la noción de biograficidad. Ante ellos, dicen, literalmente:

En el plano de la experiencia biográfica, las distinciones analíticas entre aprendizaje formal, no formal e informal no son absolutamente operativas. La biografía tiene precisamente la propiedad de integrar en el proceso global de acumulación de la experiencia vivida los dominios de experiencia que los cortes institucionales y sociales separan y especializan y (re)unirlos en una figura de sentido particular. Esta capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida puede ser expresada por el concepto de biograficidad (Alheit & Dausien, 2008, p. 12).

El análisis de algunos ejemplos de biograficidad hechos por los autores, demuestra que cada trayecto de vida cada, cada idea, cada intervención, cada espacio, es traducida al lenguaje experiencial y a la vez integrado en sus experiencias a partir de un saber de fondo y de la vivencia del individuo. Además, lo biográfico se elabora, según

Alheit (2008) “a partir de una vivencia del cuerpo, o más exactamente de la experiencia de tránsito del organismo al cuerpo” (p. 52), lo que resulta siendo una construcción biográfica.

2.3 Desmontando categorías: ¿migrante, emigrante o inmigrante?

Desde el apéndice te observa.

Soy la frontera, vivo en la intemperie y no me quejo.

Es mi hogar. Y ahora estoy feliz porque tengo una misión:

ofrecerte un hogar en cada esquina.

Saïd El Kadaoui Moussaoui

Múltiples y distintas concepciones hallamos en un variopinto universo de definiciones que se le atribuyen al hecho de que un individuo o un grupo de personas se muevan sobre una frontera u otra y que buscan asentarse de algún modo u otro y por distintas razones en un lugar determinado. Inmigrante, mojado, errante, trashumante, son tan solo algunas de las adjetivaciones que enmarcan sobre aquellos que se adentran en un fenómeno tan antiguo como el Hombre mismo: la migración. Sin embargo, tales acusaciones, dejan de lado las voces y sentires de estos individuos, estudiando solo la raíz del fenómeno. Por ello, en la presente investigación, se considerará que la persona inmersa en la migración es un sujeto activo que “interpreta y atribuye sentido a la realidad, intercambia significados con los otros y adopta estrategias en función de ello” (Criado, 2001, p. 14).

Además, en ese vasto universo, es necesario –la luz de esta investigación– precisar las nociones más minúsculas que lo hacen un término referente. Aquí, buscamos acercarnos al sujeto desde las narraciones de su relato de vida en consonancia con un horizonte conceptual que incluya elementos importantes de configuración, es decir, con el individuo y no sobre este. “Acercarnos al acontecimiento migratorio que se basa en las narrativas de individuos concretos tiene en cuenta la diversidad y la complejidad de cada vida, es decir, concretiza el ideal de estudiar la migración con migrantes y no sobre ellos” (Lechner, 2015). Ello supone la unión a un compromiso ético y político que además reconoce la experiencia migratoria como una experiencia única pero también universal.

La investigación biográfico-narrativa, nos permite, entre otras cosas, acercarnos a la manera en que las personas significan las experiencias, los acontecimientos y las

situaciones plurales que abarcan, por ejemplo en un fenómeno como la migración a través de su reserva biográfica o biografía de la experiencia. Es precisamente la significación de los sentires y las voces que otorga y genera el curriculum a su vida lo que nos interesa destacar a partir del relato de vida. De tal manera, no solo se logra un acercamiento al otro, sino que además se consigue reducir la distancia que pueda existir para poder reconocerlo y establecer con él vínculos personalizados que nos ayuden a evitar actitudes prejuiciosas y concepciones estereotipadas.

Si vamos a adentrarnos al hecho migratorio, a la experiencia de aquellos individuos y grupos que han vivido la migración, debemos subvertir esa “red de palabras que poco a poco va capturando y confinando al fenómeno migratorio, a sus protagonistas, en la violencia y sorda eficacia de lo impensado: de lo evidente por sí mismo” (Santamaría, 1994, p. 69). Es necesario también, hallar un espacio que recoja la perspectiva de quien pasa un frontera, generar espacios donde esos individuos tengan la posibilidad de verbalizar sus experiencias, desmontando de tal modo, como ya se mencionó, los estereotipos y las representaciones que circulan sobre ellos, que en la mayor parte de los casos se encuentran sesgadas.

Según las palabras de Van Dijk (2009) “el discurso es una práctica social que construye, representa el mundo y reproduce ideología tiene poder para crear y transformar las realidades sociales” (p. 21). Por tal motivo, quienes migran han sido objeto durante muchos años de representaciones “racializadas”, y como señala (Ramírez, 2014) “de discursos académicos basados en una alteridad imaginada e intelectualizada que los estigmatiza y los excluye de una más probable participación en la vida colectiva” (p.18). Entonces, se puede sostener que tales discursos sesgados, los cuales, según Amorós i Torró (2016) “son pertenecientes en su mayoría de las élites simbólicas de la sociedad”, (p.128), han servido como trampolín para legitimar unos estereotipos, no únicamente sobre quienes migran, sino sobre las minorías en general que, además, cuentan con la reproducción de y en los medios de comunicación.

Uno de los referentes que hemos tomado para este epígrafe es Abdelmalek Sayad. Sociólogo argelino que además de ser director de la escuela francesa de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, fungió como asistente de Pierre Bourdieu. Sayad hace una reflexión en los últimos capítulos de su magnífica obra “La double absence. Des illusions de l’émigré aux souffrances de l’immigré” (La doble ausencia. De las ilusiones

del emigrado a los padecimientos del inmigrado) sobre la universalidad de las categorías a través de las cuales se define y se representa el fenómeno universal de la migración, y que se forjan como eje conceptual fundamental de esta investigación.

Para Sayad (1999), tanto la emigración como la inmigración (el hecho de irse del lugar donde eres nacional y el de llegar a uno que no lo eres) han sido abordadas a través de las categorías del pensamiento del Estado y de la nación, quienes por medio de sus estructuras social e históricamente determinadas organizan nuestra representación del mundo. Es por ello y precisando la tesis de Sayad, que “la inmigración (la presencia en el seno de una nación de la no somos nacionales) es vista como una perturbación de la integridad del orden nacional que se fundamenta en una clara separación entre un nosotros (individuos nacionales) y unos otros (individuos no-nacionales, extraños, extranjeros, inmigrantes)” (p. 39).

Así pues, siguiendo el hilo de que es a través del orden nacional y estatal que se piensa el fenómeno migratorio, el sociólogo argelino (1999) llega a la conclusión que pensar todas las manifestaciones asociadas a esta es pensar también la génesis del Estado-nación; precisiones que se salen del campo conceptual necesario para abordar esta investigación, por lo que no señalaremos algo más que lo siguiente:

Reflexionar sobre la inmigración viene a ser en el fondo interrogar al Estado, interrogar sus fundamentos, interrogar sus mecanismos internos de estructuración y de funcionamiento; e interrogar al Estado de esta manera, a través de la inmigración, viene a ser, en última instancia, «desnaturalizar», por decirlo así, lo que se tiene por “natural”, “rehistorizar” al Estado o lo que en el Estado parece haber sido afectado de amnesia histórica, es decir, recordar las condiciones sociales e históricas de su génesis. (Sayad, 1999, p. 388)

Sin adentrarnos mucho en apreciaciones de orden sociológico, uno de los puntos más importantes que podemos mencionar es que el fenómeno migratorio ha plagado de múltiples representaciones ante la sociedad a los individuos que se ven inmersos en ella y los ha convertido en grupos marginados como hemos venido señalando. No podemos obviar que en ocasiones las denominaciones (palabras como inmigrante, extranjero, etc.) “encubren relaciones de fuerza, modos de exclusión, ignorancia e incluso odio” (Goytisolo y Naïr, 2000, p. 13). Incluso parece tenerlos envueltos en dinámicas que les niegan cualquier posibilidad de acceso a mínimos vitales de supervivencia. A ello Amorós (2016) señala:

Es necesario que tengamos presente el “prejuicio nacional” que envuelve esta visión que se tiene del hecho migratorio y de los propios migrantes. Pues a pesar

de la globalización y de la escala transnacional en la que operan la mayoría de fuerzas y mecanismos en la actualidad, se observa una hegemonía de las lógicas estatales y etnonacionales a las que se supeditan los derechos de las personas. (p. 130)

Asimismo, es relevante anunciar la crítica de Abdelmalek Sayad sobre el uso cuasi exclusivo del concepto inmigración por encima de los otros (se habla más de inmigración que de emigración). Lo que deja en evidencia, la visión etnocéntrica a partir de la cual se piensa siempre la migración. Es como si el individuo inmigrante no existiera hasta el momento en que llega al país extranjero, hasta que estos inmigrados no le plantean “problemas”, como es el hoy caso de los venezolanos en Colombia, porque ¿quién había pensado en los venezolanos antes que tuvieran que llegar a Colombia?

Finalmente, si hacemos un detallado y minucioso análisis al término migrante, podemos afirmar que la persona que migra es a la vez emigrante e inmigrante, sin importar desde qué país se conciba. No obstante, para esta investigación, se usó el término de forma genérica, para inicialmente referenciar a los estudiantes de la Universidad de Antioquia nacionales de otros países que son residentes en Colombia. Inmigración e emigración son las dos caras de una misma moneda llamada migración, son características complementarias de un mismo fenómeno que no se pueden separar si existe la necesidad de comprender lo complejo y vasto de la realidad del fenómeno migratorio y de la condición de los individuos que la han tenido dentro de sus experiencias.

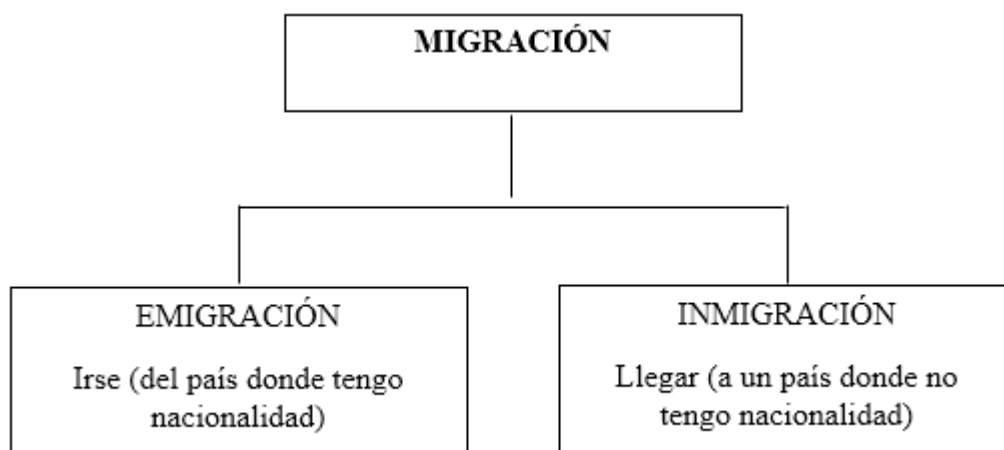


Figura 1: gráfico de síntesis de los conceptos migración, emigración e inmigración

CAPÍTULO TERCERO: MARCO TEÓRICO

3.1 La migración en las investigaciones biográfico-narrativas

La principal característica de esta vida específicamente humana, cuya aparición y desaparición constituyen acontecimientos mundanos, consiste en que en sí misma está llena siempre de hechos que en esencia se pueden contar como una historia, establecer una biografía.

Hannah Arendt

Muchos autores han dedicado sus trabajos –por no decir que sus vida– al análisis profundo de los métodos biográfico, biográfico-narrativo, las historias de vida y cada una de las redefiniciones a las cuales se ha visto sujeto, así como las críticas que se han generado sobre su validez científica. Para ser más precisos y respetuosos a lo que busca esta investigación, no tenemos la intención de hacer un repaso exhaustivo de todo cuanto a este método ha acontecido, sino que el objetivo es destacar aquellas aportaciones que consideramos han aportado para su desarrollo desde una perspectiva educativa, pero también transdisciplinar.

La investigación a partir de biografías, de autobiografías o de relatos de vida aparece como una alternativa al positivismo y a la investigación social basada en el experimento métodos de corte estadístico (Amorós i Torro, 2016, p. 18). Por ello, podemos decir que las investigaciones de corte biográfico, (auto)biográfico y narrativo distan del ideal positivista que relaciona un mayor distanciamiento entre el investigador y el objeto investigado con una mayor objetividad; niega este supuesto y reivindica la dimensión personal en las ciencias sociales y en las humanidades. Así, se puede inducir que lo biográfico y lo narrativo se inscriben en una perspectiva interpretativa, la cual responde a una nueva manera de entender el conocimiento que parte no solo de quien investiga, sino de quien relata su vida.

Pondremos un especial énfasis en la búsqueda sobre los usos de lo biográfico que nos resulten más acordes para nuestra investigación y que, sobre todo, aludan a la migración y los individuos inscritos en esta dinámica como sus protagonistas, y que permitan hacer uso del lenguaje para señalar sus voces y sentires, ya que como apunta Plummer (2004), “las historias de vida se han vuelto mucho más autoconscientes y reflexivas, sugiriendo que la historia contada es un juego del lenguaje, un acto del habla, una manera de escribir, una construcción social” (p. 15).

Este marco teórico se construye tras el rastreo de estudios e investigaciones de orden cualitativo y como se ha mencionado en varias ocasiones, especialmente con el

uso de métodos biográficos, (auto)biográficos, biográfico-narrativos o relatos de vida, realizados en torno a individuos inmigrantes. Si bien se busca que los aportes sean en escenarios de universidad (como referente espacial la educación superior), las pesquisas que puedan darle un cuerpo más sólido serán tenidas en consideración, por ejemplo, las que se refieran a contextos escolares. Asimismo, la búsqueda se enmarca a países de habla hispana en los últimos 20 años. Su delimitación espacial estuvo encausada en el marco de los flujos migratorios descritos en el problema de investigación ya mencionado y temporalmente, dado el reciente crecimiento de los mismos según se citó en el informe de la ONU.

Cabe resaltar que algunas investigaciones halladas están dirigidas a otras disciplinas como la Antropología, Sociología, Historia y en menor medida a los estudios etnohistóricos, etcétera; en ellos se abordan trabajos en relación a procesos de etnogénesis, diversidad cultural, sociedades multi y pluriculturales, entre otros, y que si bien no están alejados de la multidisciplinaredad de esta investigación no son el objeto propio de este estudio. También es importante anotar que el hallazgo permite ver que la mayoría de investigaciones no han sido realizadas en el contexto colombiano, sino en Costa Rica, México, Brasil y España en mayor medida, lo que permitió tener un amplio universo en la búsqueda.

La construcción de este estado del arte se inició en el mes de agosto de 2019, anterior a una capacitación sobre cómo buscar la información requerida que se adquirió en el curso sobre bases de datos que brinda la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz de Ciudad Universitaria, y se cerró, por la delimitación y tiempo de entrega de este trabajo, en el mes de enero de 2020. Luego de ello se recurrió a la biblioteca misma, al Centro de Documentación de la Facultad de Educación, en busca de revistas y material físico; después buscando en los catálogos virtuales de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia, en la web mediante la herramienta “Google Académico” y por último en las bases de datos especializadas usando palabras clave como, inmigrantes, inmigrantes en la universidad, historia de vida de inmigrantes.

Posterior a todo lo mencionado anteriormente y tras el hallazgo de al menos 54 documentos relacionados con el tema, se leyeron y se registraron mediante unos formatos de RAE (Resumen Analítico de Educación) (ver anexo #4), con el fin de tener sintetizada la información y facilitar así la elaboración de las categorías que enmarcaban

los documentos, según las temáticas con más tendencia y el número de artículos que trata a cada uno de ellos.

Dentro de los aspectos importantes hallados en los artículos, puede decirse que muchos de los trabajos encontrados apuntan a que desde mediados de los años ochenta - especialmente desde principios de la década de los noventa-, las migraciones se han convertido de nuevo en una de las principales problemáticas de investigación, sobre todo en el campo de la sociología.

Las investigaciones sobre las migraciones, si bien es cierto que, desde un principio, oscilan fundamentalmente entre una descripción sociográfica y/o una denuncia ética, y se centran sobremanera en las dimensiones y características sociodemográficas y en las condiciones de vida y trabajo de los inmigrantes, se han ido abriendo paulatinamente a perspectivas que inscriben las migraciones en el seno de variados procesos como la globalización, las relaciones de género y/o en los procesos de construcción social de identidades y alteridades, y lo más importante dado el carácter de esta investigación, su relación con la escuela y escenarios institucionalizados de educación como las universidades que, sobre todo, han ido dedicando cada vez más atención a aspectos como el racismo y la interculturalidad.

De este modo, podemos decir que en el estado del arte construido, se han hallado diferentes perspectivas en múltiples trabajos de maestría y doctorado, así como artículos derivados de esos trabajos y depositados en diversas revistas indexadas y bases de datos bibliográficas, los cuales hemos agrupado por categorías (construidas por el investigador) debido a la cercanía con la que se abordan. Sin embargo, para limitar, precisar y ser coherentes con los objetivos de este trabajo, mencionaremos tres grandes grupos de investigaciones que aportan para la construcción no solo de este marco teórico, sino al fortalecimiento del cuerpo de esta pesquisa.

Así, por un lado hablamos de aquellas investigaciones en las que se narran las experiencias de estudiantes inmigrantes en las universidades desde una mirada biográfico-narrativa; por el otro, investigaciones sobre inmigrantes en contextos escolares y un grupo de investigaciones que aportan desde las experiencias de migración ligadas a diversos factores (exilio, trabajo, conflictos).

3.2 Inmigrantes narrados desde el contexto de la universidad

Uno de los documentos revisados, expone los resultados de una investigación sociológica sobre las discriminaciones raciales en las universidades colombianas. El trabajo de Oscar Quintero, es derivado de una tesis doctoral titulada “*Racisme et Discrimination à l’université. Lectures croisées des sociétés Française et Colombienne à partir de l’expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*”, y desarrollada en la *Université Rennes 2* en el año 2013.

En este trabajo, realizado desde un estudio comparado entre Colombia y Francia, a pesar de abordar el concepto de racismo (el cual no es del interés de esta investigación), las nociones sobre los procesos sociales con la alteridad que se dan con estudiantes de otras nacionalidades en la universidad, y los cuales expresan la reproducción de una supuesta “inferioridad” y “subordinación”, recaen sobre algunas posturas anotadas por Jurjo Torres (1993) cuando nos habla de esas culturas negadas y silenciadas en el curriculum.

Por su parte, Leiva Olivencia (2014), pretende dar a conocer las voces de las mujeres inmigrantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, por medio de un enfoque interpretativo el cual se basa en un estudio de caso y donde se usan entrevistas a las mujeres inmigrantes. Dentro de los aspectos que resalta el artículo, hemos puesto especial atención a los procesos de integración social y la construcción de una identidad por efectos de los prejuicios a los que se enfrentan y a la realidad que se gesta sobre estos efectos. “Estas mujeres encuentran como principal contradicción la diferencia entre el ideal de oportunidades de formación que les podría ofrecer España (gestadas por prejuicios durante sus estudios en las universidades en el país de origen)” (Leiva Olivencia, 2014, p. 157).

Otro de los trabajos que hemos hallado ha sido el de Lilian Ucker (2015) titulado “De ida y Vuelta: una investigación biográfico-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante internacional en la Universidad”, donde se problematizan miradas sobre el papel de las universidades en unos procesos denominados por la autora como “capitalismo académico”, el cual induce a los estudiantes extranjeros a la llamada “internacionalización” en aras de intereses de mercado. Dice Ucker (2015) que en los últimos 20 años el impacto de la internacionalización “viene provocando discusiones sobre el papel que asume en la actualidad la universidad en la economía mundial, y las

consecuencias de pensar la internacionalización como un objetivo significativo para el sistema educativo de enseñanza superior” (p. 1).

Esta investigación plantea además algunas de las consecuencias que este capitalismo académico puede significar para el sistema educativo de enseñanza superior. La pesquisa utiliza el método biográfico narrativo y las entrevistas biográficas para construir los relatos de vida de nueve estudiantes brasileiros en la Universidad de Barcelona; además se vale de las cartas para resolver la pregunta de investigación construida para comprender los sentires de ser estudiante internacional.

Del mismo modo, otro de los grandes aportes, fueron recogidos de la *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, y de los cuales rescatamos el trabajo de Valéria Barbosa de Magalhaes (2018), titulado “*Relatos de refugiados norte-coreanos: História oral e narrativas autobiográficas*”. Este artículo aporta una visión desde varias perspectivas: primero, el carácter autobiográfico con que se construye; segundo, la problemática de los refugiados, una de las causas de migración al igual que los conflictos económico-políticos, el exilio, etcétera; tercero, la indagación sobre la objetividad en la historia oral, sus fallas y precisiones; y por último, la manera en que la migración aporta a la construcción de una identidad, revelada por medio de las narraciones autobiográficas. Este punto que señalamos al final, se acerca a los aportes que desde las teorías críticas se hace al curriculum como un dispositivo que moldea y configura identidades.

Este panorama de las investigaciones biográfico-narrativas en torno a la migración en el contexto de universidad, ponen sobre la mesa algunos puntos de vista que coinciden con los planteamientos de esta tesis. Por lado, generan gran fuerza al hablar de patrones de segregación y problemas sociales re-producidos por una “sociedad universitaria” en la cual estos grupos se ven sumergidos, como lo señala Quintero apuntando en ese caso sobre el racismo.

[...] este *ethos* universalista de la universidad, mostrando que de hecho hay una constante racialización de las relaciones sociales en su cotidianidad, la cual tiende a reproducir la tendencia a encasillar como inferiores a los estudiantes negros y por consiguiente reproduce las desigualdades sociales y educativas. (Quintero, 2013, p. 90)

Como ya fue mencionado, si bien las miradas de esta pesquisa se destacan sobre un fenómeno totalmente distinto al que nuestra investigación se ha planteado (el

racismo), la forma en que se convierten estos grupos sociales en marginados y silenciados, además de las experiencias en que se ven inmersos, se puede decir que crean unos patrones de identidad totalmente distintos a los que dentro de sus “sociedades” podrían tener. Esto es, que al verse sobre un contexto adverso, dentro unos escenarios curriculares los cuales llamaré “no cotidianos” (por el hecho de ser transfronterizos) podrían verse obligados a adaptarse y por consiguiente a crear nuevas identidades: un modelo de sujeto propio de esas dinámicas, un sujeto moldeado por el curriculum.

3.3 Inmigrantes en contexto escolar

Siguiendo con las revisiones y tal como lo mencionamos, hallamos un grupo de investigaciones que abordan el fenómeno de la migración y las experiencias ligadas a ello desde un contexto escolar. Iskra Pavez Soto (2011), en una pesquisa realizada con estudiantes peruanos en las escuelas chilenas, “analiza las experiencias de discriminación y racismo que han vivido las niñas y los niños peruanos inmigrantes en Santiago de Chile” (p. 75). Metodológicamente, se hace un análisis del discurso a partir de las narraciones de la niñez peruana, usando para la recolección de la información entrevistas, tanto a los niños como a sus familiares.

Uno de los aportes, señala que el “origen peruano”, exagera las condiciones de segregación y vulnerabilidad a la que se ven expuestos estos grupos de inmigrantes, constatado en un escenario socioeconómico: “Se constata que el contexto social y económico determina situaciones de precariedad y exclusión para las familias peruanas; un escenario que agudiza la discriminación y el racismo basado en el "origen peruano" como un signo de la vulnerabilidad” (Pavez, 2011, p. 75). Esto lleva a que el contexto escolar, al ser un entorno que habitan, incida en las acciones que desarrollan en su propia vida; esto es, un moldeamiento en sus procesos de identidad. “Escolares chilenos aceptan más a los peruanos si adoptan nuestra cultura por sobre la propia” (Pavez, 2011, p. 75).

González Falcón (2017), hace un análisis en relación a las necesidades que los padres de estudiantes escolares inmigrantes suelen presentar en torno a su participación en las escuelas donde estudian sus hijos. La investigación hace hincapié sobre el ambiente, clima escolar, acogida y participación de ellos en los centros educativos de sus hijos y se enfatiza sobre las necesidades que más presentan al respecto.

Para González Falcón (2017), es de suma importancia conseguir que la escuela atienda las necesidades y los principales retos que la migración le presenta en términos de una escuela multicultural que mejore no solo las condiciones académicas sino los factores de integración en aras de unas relaciones de igualdad: “Uno de los principales retos de la actual escuela multicultural es conseguir una mejor integración académica del alumnado inmigrante, elevando tanto su rendimiento escolar como su nivel de relación entre iguales” (p.155).

De otro lado, Vila (2006) pone en consideración ciertos aspectos sobre la relación entre educación escolar e inmigración. El estudio analiza de forma descriptiva, algunos de los factores más importantes que influyen en los procesos académicos escolares por parte estudiantes inmigrantes en las escuelas españolas. Alude a los retos educativos que representan la llegada de familias inmigrantes o los nacimientos en el territorio español de niños cuyos padres extranjeros se han radicado en el país ibérico.

El número de criaturas y adolescentes extranjeros ha crecido espectacularmente en los últimos cinco años en los sistemas educativos de las diferentes comunidades del estado español. Dicho crecimiento responde a dos factores diferentes. Por una parte, el incremento de escolares que se incorporan a diferentes niveles de nuestro sistema educativo como resultado de los procesos de reagrupamiento familiar o, simplemente, de la llegada de nuevas familias a nuestro país que emigran desde sus países de origen y, por otra, el crecimiento del nacimiento de criaturas de madres extranjeras que han decidido fijar su residencia en el estado español. (Vila, 2006, p. 24)

Sobre esta realidad, se comienza a vislumbrar nuevamente los procesos identitarios a los que la escuela se ve sumergida por causa del fenómeno migratorio. Dicho esto debido a que este artículo pone especial consideración sobre un elemento hasta ahora poco mencionado en los documentos revisados con anterioridad: la lengua o el idioma. Este elemento, atraviesa el marco escolar por las limitaciones que puede presentar para los estudiantes inmigrantes, debido a las diferencias lingüísticas, lo que implicaría otros retos para las instituciones escolares pues obligaría a acomodarse a una de las dos partes.

Esta situación plantea retos educativos hasta ahora desconocidos. Así, la mezcla de lenguas, tradiciones, formas de vida, actitudes, etc., es una realidad que, hasta hace bien poco, estaba relativamente limitada en nuestro país. De hecho, y con grandes resistencias, en el ámbito del estado español, especialmente a través de la promulgación de la LOGSE, se había reconocido la pluralidad lingüística y cultural de España, lo cual se había reflejado en los diferentes sistemas educativos de las comunidades del estado. (Vila, 2006, p. 24)

Por otro lado, Arrona (2012) en una tesis doctoral y partiendo de un estudio de caso, explora las identificaciones socioculturales de estudiantes de Centro y Suramérica a partir de sus experiencias y las de sus madres, en torno de la participación en las prácticas escolares en un centro educativo de Barcelona. El estudio plantea diferentes puntos de vista con relación a la emergencia de ciertos problemas debido a la diferencia de hábitos, costumbres y actitudes que distancian los escolares inmigrantes con otros grupos culturales como los gitanos por ejemplo; suscitando preocupación por la pérdida de elementos identitarios en esos procesos de interacción.

[...] algunas madres procuran que los amigos de sus hijos en la escuela sean de su misma nacionalidad, evitando que se vinculen con niños de otras de otras procedencias ya que no desean que adquieran hábitos, vocabularios, actitudes que son distintos a los que se les enseña en el seno familiar [...] (Arrona, 2012, p. 241)

Asimismo, como ya se había mencionado, las publicaciones recogidas de la *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, fueron unas de las que más fuerza le dieron a la construcción de este marco teórico. Rocha y Moreira (2019), en su trabajo sobre la educación en la frontera entre Paraguay y Brasil, estudian la educación escolar en este espacio fronterizo, específicamente en la Escuela Estadual Guimarães Rosa, situada en el municipio de Sete Quedas, Mato Grosso do Sul, Brasil, y tratan de comprender las dificultades enfrentadas por los que ellos llaman “brasiguaios”. Usando metodológicamente las historias de vida, y el análisis de documentos escolares y libros de texto, buscan “describir las singularidades y generalidades encontradas en las historias de vida de fronterizos, por medio de la trayectoria escolar narrada (auto) biográficamente” (p. 1111).

Esta investigación permitió “identificar la complejidad de factores que influyen la educación escolar en la frontera y los desafíos existentes en esa realidad escolar (p. 1111), situación que denota de nuevo un carácter de construcción identitaria sobre los migrantes, en este caso situados en una frontera, donde los vínculos con lugares y personas, que emergen de lado y lado de esta, generan un entramado de acervos vinculados a la interculturalidad a la que se ven expuestas estas escuelas.

Por otro lado, Garreta y Bochaca (2018), hablan de una desegregación, que no es más que la apertura y mezcla en los centros escolares del alumnado de grupos como los inmigrantes y los gitanos, para romper con esa dinámica de educación diferenciada, que mejore la vida de esas minorías. Entre otras conclusiones, alude al pluralismo que debe

reinar sobre estos contextos en aras de crear nuevos modelos educativos interculturales (p. 229).

También, Carrasco y Gibson (2010), en su artículo “La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria”, realizan un estudio comparado entre California y Cataluña, el cual estudia las similitudes y disparidades entre los alumnados de origen nacional y los de origen extranjero, así como las diferencias de orden lingüístico que pueden influir en los procesos sociales que se ven inmersos en el contexto que los recibe. Se marcan también algunas preocupaciones por el abandono escolar y la baja continuidad educativa que recaen entre los jóvenes de estudios de secundaria inmersos en el fenómeno migratorio.

El artículo señala algunas de las razones por las cuales persisten las desigualdades educativas en contextos aparentemente distintos ligados a la migración como el caso de California y Cataluña. Sin embargo, hablan del aumento en programas que promueven la incorporación de estudiantes inmigrantes de secundaria a la escuela, donde puedan hacerlo con sus configuraciones identitarias y de diversidad.

[...]en la actualidad no cesa de aumentar la evidencia a favor de los programas educativos más efectivos en la promoción de la inclusión social y educativa de los jóvenes de origen inmigrante que incorporan su conocimiento multilingüe y transnacional y se fundamentan en él, en lugar de relegar la diversidad a actividades folklorizadas o considerarla un obstáculo para el éxito académico. (Carrasco & Gibson, s.f., p. 71)

3.4 Experiencias de migración ligadas a diversos factores

Hemos hallado también una serie de investigaciones que se refieren a las experiencias de migración ligadas a causas un poco alejadas desde los contextos escolares y universitarios. Si bien la literatura que se genera desde estos estudios es demasiado extensa, puesto que vincula miradas desde disciplinas como la sociología, la economía, la antropología y hasta de derecho, trataremos solo de recalcar algunos de los señalamientos más importantes y coherentes con esta tesis, tales como procesos de configuración identitaria o experiencias en torno a segregaciones o silenciamientos por su naturaleza de inmigrantes.

Joan Prat i Carós (2007), en su artículo “En busca del paraíso: historias de vida y migración”, alude a los procesos migratorios y, valiéndose del método biográfico, refleja las experiencias colectivas y sociales de los procesos migratorios que se dan a

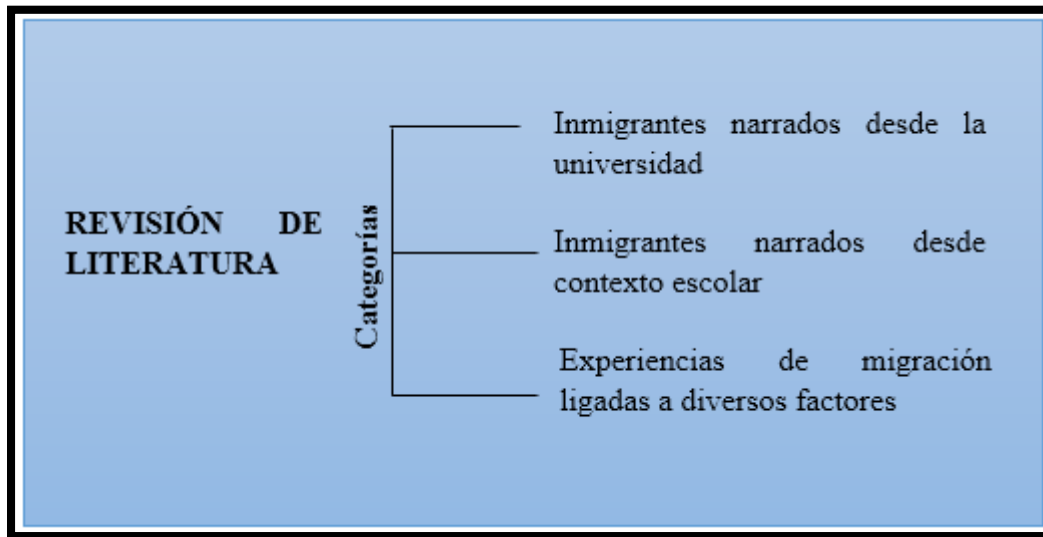
América, a Centroeuropa y a España por medio de narraciones de individuos que han estado sumergidos en ello. Sobre esa metáfora del “paraíso” intenta decir que la migración se convierte en una especie de búsqueda de diversos elementos de orden identitario que terminan en una adopción de variantes del fenómeno migratorio: “...que cada día que pasa, la búsqueda del paraíso se parece más a un descenso a los infiernos” (Prat i Carós, 2007, p. 58).

Por su lado, Marta Amorós i Torró (2016), buscando acercarse a una mirada biográfica del fenómeno migratorio, señala que “las historias concretas de personas que han vivido la migración, dan voz, rostro, cuerpo y nombre a una historia mucho más vasta, que puede ser conocida y reconocida” (p. 9). A su vez, citando a Lechner (2015), apunta a que “los relatos de vida permiten acercarse al fenómeno migratorio vivido por los individuos “por las interpretaciones que recogen sus relatos autobiográficos, muchas veces inaudibles e invisibles en la esfera colectiva” (p. 27).

Johan Lacomba (2010), recoge en una reseña bibliográfica, los señalamientos del sociólogo argelino Abdelmalek Sayad (1999) en torno a las complejidades que el fenómeno migratorio les presenta a los inmigrantes del norte de África tras su llegada a la sociedad francesa. Habla de unas ilusiones que contrastan con los padecimientos que tienen estos grupos y trata, con ayuda de los postulados de Bourdieu, crear una sociología de la migración, donde se analicen los factores sociales de la migración de ambos lados de la frontera.

A continuación se presenta el resumen de los hallazgos y de las categorías en que fueron agrupados. Esto con el fin de sintetizar el trabajo que se realizó en materia de revisión de literatura.

Figura 2: gráfico de la categorización de las investigaciones halladas.



CAPÍTULO CUARTO: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Viabilidad de la investigación

Teniendo en cuenta lo señalado en Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) citados en Cuervo (2014), cuando mencionan a la viabilidad en términos de la “factibilidad de la realización de un estudio en cuanto a recursos disponibles” (p. 52), se hace necesario para efectos de nuestra investigación, hacer énfasis en el despliegue de elementos que hacen posible su ejecución. Esta pesquisa, que se enmarca en el trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, es llevada a cabo por un solo investigador y por ende, tanto los recursos de orden económico y/o financieros, reducen el alcance y los anhelos que se desean.

De tal modo, muchos de los recursos como préstamo de material bibliográfico, la posibilidad de usar las salas de computadores, las salas de profesores, los recintos para las entrevistas, la información preliminar sobre los estudiantes de origen distinto a Colombia, los programas con los que Bienestar Universitario cuenta para estos y algunos otros, como el Sistema de Bibliotecas y el Centro de Documentación, son especial colaboración de la Universidad de Antioquia, especialmente de la Facultad de Educación. Sin embargo, otros recursos como el papel y las impresiones de las entrevistas, las visitas al personal inmigrante, las diferentes tutorías por parte del cuerpo profesoral de la misma Facultad y la obtención del software Aquad para el procesamiento de datos, fueron obtenidos con recursos personales.

Por otro lado, las visitas a la Institución Educativa Tulio Ospina, a la secretaría y rectoría de la misma, las entrevistas con la directora de Bienestar Universitario y la búsqueda de información en las distintas dependencias de la Universidad de Antioquia, estuvieron acompañadas por los asesores de esta investigación y la coordinadora de las prácticas pedagógicas del programa académico al que se aspira obtener título. Tampoco quisiera dejar pasar la dificultad en el desarrollo de una investigación que buscaba elementos de un fenómeno latente en el contexto social colombiano como la migración y donde la mayoría de inmigrantes son objeto de múltiples condiciones de vida bajo dinámicas de exclusión y silenciamiento como bien lo señala Jurjo Torres (1993). Por ello, todo el proceso se lleva a cabo de manera progresiva y apostando por un acercamiento de confianza con cada uno de los sujetos a investigar, para lograr una

adecuada relación y la obtención más precisa y veraz sobre sus experiencias de migración ligadas al currículum.

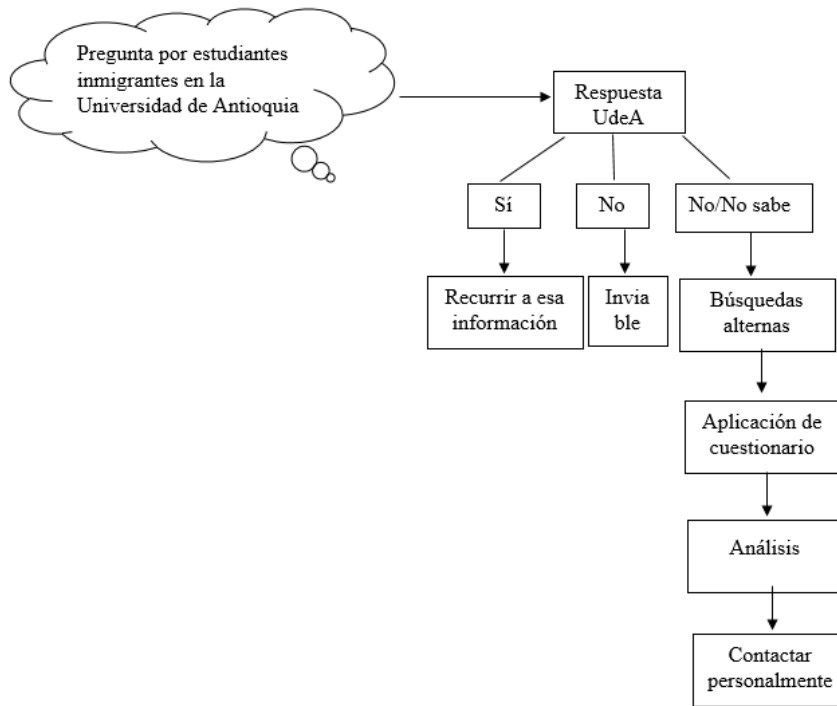


Figura 3: esquema de la ruta de viabilidad

4.2 El enfoque cualitativo y el método biográfico-narrativo

El camino no es un método; esto debe quedar claro. El método es una técnica, un procedimiento para obtener el control del camino y lograr que sea viable.

Jacques Derrida

El paradigma o enfoque bajo el cual se inscribe esta investigación es el cualitativo ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 358). El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, “profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, et. al, 2014, en Hernández-Sampieri, R., 2014, p. 358).

Por otro lado, el método que mejor puede dar cuenta de lo que se pretende es el biográfico-narrativo, el cual se ubica dentro del “giro hermenéutico o narrativo” (Bolívar, 2001, en Huchim & Reyes, 2013, p. 8). Aunque en algunos casos se ha dificultado su comprensión, por la terminología redundante, es preciso anotar que es el método en el cual, “la interpretación de los relatos de los propios actores o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación” (Bolívar, 2001, en Huchim & Reyes, 2013, p. 8).

La decisión por la cual se ha recurrido a una perspectiva biográfica, no está, en efecto, alejada de la razón de ser que tiene esta investigación, con la que se busca un acercamiento a la experiencia humana alejada de prejuicios y estereotipos fundados sobre una visión sesgada de la realidad que no tiene en cuenta la complejidad de la subjetividad. Del mismo modo, cada uno de los procesos de orden metodológico que fulgen como cimientos se fundamentan en un propósito descriptivo, analítico e interpretativo, y que son un intento por develar a través del relato de vida de una estudiante inmigrante venezolana, las ausencias y presencias curriculares que por medio del fenómeno migratorio se instauran como aprendizaje biográfico partiendo de los relatos que otorgan sus experiencias.

En este trabajo, la historia de vida monofónica que presentamos es una historia individual elaborada a partir de voces, sentires, emociones, silencios; pero también de imágenes y documentos, y de re-construcción biográfica que la estudiante inmigrante ha ido develando en su narración y que a pesar de no ser otra cosa que un mosaico de

recuerdos se añora pueda entrecruzar en él la trama de una memoria migrante común a varios que han pasado por lo mismo.

4.3 El “retorno del sujeto”: narrar para investigar

Hablar de la investigación narrativa es darle una mirada al giro que surgió para obtener nuevos conocimientos, desde distintas disciplinas, principalmente la sociología. Así pues, supone situarnos en el momento que emerge la explosión en las ciencias sociales (principalmente la filosofía) de lo que se conoce como el *retorno del sujeto* (Murillo, 2016, p. 18.); esto, aludiendo a la importancia que toma la vuelta del sujeto como objeto de investigación. Pero a su vez, esa explosión que ponía en un punto alto de importancia el relato de las minucias y de los pequeños acontecimientos. Aquellos que se sustraen de las grandes estructuras. “Es esto efectivamente, la contracara del retorno del sujeto; pues ya no son esos grupos (los hegemónicos) que se ubican en la cima de la pirámide, sino la vida de los grupos subordinados” (Murillo, 2016, p. 4), lo que ha dado lugar a su vez, por ejemplo, a la explosión de los estudios culturales decoloniales, entre otros.

Las concepciones de la investigación narrativa están permeadas en gran medida, por el concepto de experiencia y en ello, se nos lleva casi que directamente a Walter Benjamin. Más precisamente, en los planteamientos de Benjamín en su reconocido texto *El narrador*, donde lamenta la pérdida de una manera casi que primaria de mediación donde lo que ha sido narrado se desprende de la experiencia vivida por el sujeto mismo o que si bien, le ha sido transmitida por otros, convirtiendo todo ello en experiencia para el que escucha o lee, “de modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato” (Murillo, 2016, p. 4).

Ahora bien, podríamos decir también, aludiendo a las palabras de Murillo (2016), que “el aspecto narrativo de la investigación tiene en común la trasmisión de la experiencia con la acción de educar” (p. 4). Ello, aludiendo al aula de clase como el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro dotado de un saber de experiencia. Como afirma María Zambrano (2007), citado en Larrosa (2019):

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en activo y aún por el imperceptible temblor

que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. (2010, párr. 6)

Ahora, esa intuición de Benjamín puesta en escena de nuestras sociedades actuales, resulta, si se quiere, estremecedora, por razones analógicas, “al reconocer que ella surge al cabo de contemplar el lúgubre retorno de los soldados del campo de batalla, enmudecidos, como expropiados de toda posibilidad de tener y transmitir experiencias” (Murillo, 2016, p. 150). Y que supone en el camino preguntarse –en el seno de una sociedad donde abunda la pobreza de la experiencia– ¿de qué vale la educación si no está asociada a la experiencia?, que le pone como una cicatriz a una sociedad sobre todo individual. A la condición señalada es importante añadirle el comentario del pensamiento benjaminiano a la luz de un lector de nuestro tiempo como Agamben, de quien cito lo siguiente:

Sin embargo, hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento [...] (2007, p. 8)

Sin embargo, la experiencia es solo una de esas cuestiones que aluden y envuelven la investigación narrativa y que deben estudiarse a la luz de la profundidad que requieren. Ahora es menester referir algunos de sus elementos que le dan un carácter diferencial y la ponen como una posibilidad para que algunos problemas que son investigados se resuelvan en un sentido práctico y cercano a su contexto; como se menciona al inicio, donde el sujeto sea el objeto de investigación, directa o indirectamente.

En este orden de ideas, y en el sentido de que la investigación narrativa, como una rama de la investigación interpretativa, “comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos” (Bolívar, en Denzin & Lincoln, 2006 p. 82). Es además importante mencionar que las investigaciones narrativas pueden presentarse bajo diferentes formas como historias o relatos de vida (respetando esta diferencia conceptual señalada en trabajos de Daniel Bertaux (1980) o Juan Jose Pujadas (2002)), biografías y autobiografías, además de aquellos que combinan elementos biográfico y a la vez

narrativos, nombrados por Antonio Bolívar (2012) o Conelly & Clandini (1986) como método biográfico-narrativo.

Normalmente una investigación narrativa comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una especie de diálogo con algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y, “posteriormente, es analizada para dar significado al relato” (Riessman, 2002, p. 224). Sin entrar aquí en determinaciones muy profundas, hay que abocar el tema de las técnicas de recolección de información y el de dar voz a los que han estado silenciados. “En la disposición de unas técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de campo de la investigación narrativa, se cuentan entre los imprescindibles los que guardan estrecha relación con la observación, la apertura a lo otro y el ejercicio de escritura” (Bolívar, en Denzin & Lincoln, 2006 p. 82).

De este modo, se cuenta con un amplio espectro de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos las cuales buscan, como ya se mencionó, darle protagonismo al sujeto y hacerlo objeto propio de estudios; Dichas técnicas varían según cada investigación pero la que más se usa a menudo es la entrevista en cualquiera de sus tipos: biográficas, estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas, incluyendo aquí elementos de carácter biográfico como diarios, cartas, documentos de identidad, fotografías, etc.

Podríamos decir que la mayoría de estos elementos tan presentes en la investigación narrativa, poseen en común no solo los rasgos de un ordenamiento de los hechos o acontecimientos y datos dispares a partir del hilo conductor de una trama que se une y consolida en la temporalidad, sino además se trata de una puesta en sentido. Lo que significa que “la narración no es una mera representación de lo acontecido sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se nos hace comprensible” (Murillo, 2016, p. 152).

Más que otra cosa, se podría precisar que al estar seguros de esa propia construcción en un horizonte que es fácil de comprender, se consigue con certeza el proceso de identificación personal a través de lo que murillo llama “narrativa de experiencias”. Siendo ello, un movimiento de ida y vuelta dentro del propio sujeto cuando se habla de experiencia, según lo señalado por Jorge Larrosa (2006):

La experiencia es ‘eso que *me* pasa’. Posee un principio de *reflexividad*, de subjetividad y de transformación. Si le llamo principio de reflexividad es porque ese *me* de “lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Tiene un movimiento de ida y uno de vuelta, salida de sí mismo y de afectación. Si le llamo principio de

subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva... (2006, p. 45)

El método narrativo, podríamos decir también que es recurrentemente usado en la investigación cualitativa, como mencionan en sus trabajos Bolívar, Segovia, Fernández (2001). Dicho método tiene identidad propia, ya que, “además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación, no solo educativa, social”. Siendo así, que la investigación narrativa se ha empezado a considerar últimamente como un lugar donde convergen distintas áreas sociales, que relaciona diversos saberes.

También, un aspecto a destacar de la investigación narrativa es que permite dar cuenta de aspectos propios del sujeto en tanto objeto de estudio y que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos, pero que estudiados bajo con otras formas de investigación quedarían invisibilizados de muy difícil percepción. Asimismo, hay que señalar que en ocasiones se ha visto cómo los trabajos de este tipo son relegados por diferentes comunidades académicas, sin embargo, ha quedado constatado, que otros, con sus investigaciones, han defendido y explicado muy extensamente este método, que tiene su propia credibilidad y legitimidad para poder construir conocimiento en las ciencias sociales. “Por lo tanto, es una forma diferente del paradigma cualitativo convencional, sin que esta se limite a una metodología de recolección y análisis de datos” (Huchim & Reyes, 2013, p. 23).

Finalmente, puede decirse que como se refleja en un sinnúmero de trabajos de este tipo y la producción académica y científica derivada de ello, se nota en gran manera un incremento y progreso de la investigación narrativa, precisando que el surgimiento de manera gradual de estos estudios es cada vez más sólidos, con algunos más complejos y otros que apenas intentan integrar aspectos de la vida cotidiana o que se desprenden de las investigaciones narrativas como una alternativa para poner en otro lugar el propio investigador, como es el caso de los trabajos autobiográficos.

Como se puede vislumbrar, los escenarios no han sido nada fáciles ya que, a pesar de ser heterogéneos y hegemónicos en muchos casos (cuando se trabaja con grupos étnicos o raciales como migrantes, afrodescendientes...), son multidisciplinarios, lo que requiere, pero a la vez condiciona y posibilita las investigaciones narrativas en el sentido de la credibilidad en los resultados, ligadas casi siempre a un carácter

hermenéutico que permita dar significado y posteriormente comprender las acciones propias de cada experiencia, además de leer los hechos de quienes narran.

4.4 El relato de vida como (pre)texto: la entrevista biográfica y la narración. Escuchar pero también interactuar

*La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro.
Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno.
Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella,
conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios,
que hemos comprendido y amado.
Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.*

Paul Ricoeur

La entrevista biográfica se convirtió en uno de los elementos fundamentales de este trabajo de investigación. Por medio de ella, múltiples elementos se develaron. En cada encuentro, a pesar de contar con unos guiones de entrevista, fueron las propias sensaciones las encargadas de develar las minucias que emanaron de palabras y ausencias de voz en la estudiante inmigrante protagonista de lo allí plasmado pero también de lo faltante. Desde los planteamientos metodológicos de Pujadas y Bolívar, hasta los de Bourdieu y Benjamin, se hicieron necesario para conseguir cada uno de los objetivos planteados en el encuentro con nuestra interlocutora.

Muchos aspectos podrían señalarse en el proceder que tuvieron cada una de las entrevistas biográficas realizadas. Sin embargo, y en relación con otros elementos de la investigación biográfica, podemos mencionar como relevantes que para el proceder más adecuado, como investigador se debió crear un espacio y un ambiente, no solo ameno, sino donde se hiciera posible el despliegue de la palabra de la narradora y de todo lo que sus voces fueran a contar. De este modo, se afirma lo señalado Amorós i Torró, (2016) cuando señala que “el investigador no puede anteponerse al relato de quien narra, ni anteceder a su palabra” (p. 65). Del mismo modo –a pesar del papel primordial como investigador para iniciar con el diálogo–, tampoco se hizo viable ni fue necesario establecer hilos conductores que sometieran tensiones o forzaran el ritmo que en su relato iba llevando la entrevistada.

Del mismo modo, fue indispensable tener en cuenta algunos casos donde era la propia entrevistada quien guiaba su discurso en la entrevista, sin necesidad de seguir con un guion forzoso de preguntas y respuestas; incluso experimentando una especie de liberación que evoca “le bonheur d’expression”: la felicidad de poder expresar (Bourdieu, 1993, p. 1408). Ello, concuerda con la premisa de Amorós i Torró (2016) cuando menciona que en el momento que “las palabras y el relato fluyen sin complicaciones y nace una relación entre el investigador y su investigado, podría

decirse que las palabras del narrador tienen las marcas inéditas de sus estructuraciones sin condicionantes o rutas establecidas o forzadas” (p. 63). De este modo se logró dar con relato sin determinaciones de parámetros, tal como rescatan las palabras de Piña (1988) cuando señala que:

Es posible pensar en un continuo de determinación externa del discurso autobiográfico, en uno de cuyos polos estaría la máxima espontaneidad posible en su generación y estructuración. En el polo opuesto está la determinación externa extrema, cuando la participación del interlocutor condiciona fuertemente, a través de sus preguntas o de la narración mismas, los temas abordados, su enfoque, secuencia, etc. (p. 46-47)

Este largo pero fructuoso proceso, se vio lleno de un variopinto universo de aspectos que, leídos en otras investigaciones, se evidencia que vienen y van en las entrevistas, pero una mención especial para este trabajo merece el silencio, los silencios. Para este relato de vida y precisamente en el trabajo de entrevistas biográficas, emergieron muchos tipos de silencios. Sin embargo, el más notorio fue el silencio por parte de quien escuchaba; su importancia radica en que “se convirtió como una especie de posibilidad a la realización, acceso y generación de palabras por parte de los interlocutores” (Amorós i Torró, 2016, p. 65). Así se construye un relato narrado pero también en uno interpretado.

Quien conserva el silencio entra dentro de la economía general del discurso colectivo: es un silencio que hace posible la palabra de los otros. Este es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado —el sonido— del silencio. (Ferrarotti, 1991, p. 19-20)

Por medio de ese silencio concedido no solo se logró acceder a las palabras de estudiante la inmigrante, sino que también a su propio silencio. Se puede decir entonces, que los conocimientos más preciados podemos encontrarlos como apunta Portelli (2013) “en los silencios, en las reticencias, en las lagunas de la memoria, en las deformaciones o en los no-dichos” (p. 47). Dichos silencios, como las mismas palabras, contaron todo tipo de sucesos que la entrevistada en ocasiones no podía recordar; pero a su vez, dieron cuenta de imágenes de ella misma que prefería no fueran proyectadas, e incluso, permitieron un abanico de sentires en el plano de su vida menos personal pero más curricular, como menciona Lechner (2012), una especie de “formas de poder, de asimetrías estructurales o de contextos de dominación a causa de los cuales las personas se sitúan en un lugar de no enunciación” (p. 85).

Sin embargo, en este trabajo, no se fue ajeno a la interacción con la estudiante inmigrante, sus modos de actuación y las respuestas dadas crearon un mundo de relaciones –con distancias necesarias–, donde se crearon ambientes que posibilitaron el acceso a la información precisa requerida. Entonces, no cabe duda que, a pesar de necesitarse una especie de distancia en la interacción con quien se es investigado, quien se relata, se necesita por lo mismo “de una línea permeable a través de la cual podamos crear un terreno y un lenguaje común, partiendo de la disponibilidad hacia una escucha atenta y recíproca que posibilite el intercambio” (Portelli, 2013, p. 54).

Diría Bourdieu (1993) que “el acercamiento entre los participantes en la interacción será posible si el investigador es capaz de transmitir a su interlocutor su capacidad de ponerse en su lugar y en sus pensamientos” (p. 1400). Sin embargo, es importante mencionar las palabras de Amorós i Torró en relación a una posible cercanía entre quien narra y el investigador:

La comprensión se puede mostrar en la manera en que el investigador se sitúa en la entrevista con miras a que tanto las preguntas como la propia situación del intercambio tengan sentido para el entrevistado que debe sentirse legitimado a ser quien es y a manifestarlo. Un conocimiento profundo y una verdadera comprensión solo será posible en el caso que exista una atención y abertura total al otro, que raramente encontramos en la existencia ordinaria. (p. 56)

En las relaciones de interacción de esta investigación, la disposición para la escucha hizo posible el escenario para que la estudiante inmigrante relatara los acontecimientos de su vida. A su vez, fungió como posibilidad que permitió llevar a cabo el trabajo sin contratiempos y se tuvo un despliegue vital de palabras que queda, como maravillosamente describe Ferrarotti (1991) “hilvanado en su narración con un cierto sentimiento de temor a la profanación, pero que no hace más que aumentar nuestro respeto y gratitud hacia la persona que estamos escuchando y a quien hemos pedido que nos cuente su vida” (p. 149).

De esta manera, se crearon diversos sentires y estrechas relaciones de cercanía que se anclaron al trabajo investigativo generado por las posibilidades y características de esta forma de proceder metodológicamente por medio de las entrevistas biográficas. Amorós i Torró (2016) menciona que “estos sentimientos hacia la persona con quien hablamos permite crear la predisposición adecuada para conseguir un estado de igualdad entre investigador y narrador, que satisfaga la exigencia ética de la interacción en la investigación biográfica” (p. 57). De tal modo que el proceso configuró, no solo

procesos, sino relaciones; acortando la distancia que un primer momento generó la cercanía de dos individuos desconocidos, pero que en el camino, el trabajo biográfico-narrativo, dadas sus características, fue menguando.

A su vez, se hace importante señalar que los elementos mencionados por la estudiante inmigrante fueron registrados en una grabación de entrevista que a posterior fue transcrita en texto para facilitar su manejo y análisis. Ello presupone un respeto recíproco y común que se instala en la base de lo que Ferrarotti llama “pacto fiduciario” entre los investigadores y los testimonios. Tal pacto, instauró esa relación de cercanía no solo con la estudiante inmigrante, sino con los elementos a investigar. Así, se fue al tiempo analista y actor, implicado y participante. Sin dejar en consideración aquella distancia crítica para afrontar luego el proceso de análisis e interpretación.

Finalmente, se deja en claridad que para asuntos de comprensión metodológica, se ha preferido no instrumentalizar cada uno de los elementos que hicieron parte de la investigación y que posibilitaron todos los datos recolectados. Esto es: entrevistas, cuestionarios, documentos personales, etcétera, los cuales, representan no solo información necesaria, sino que se consideran como la vida misma de quien narró llevada a palabras; pero también expresada en fotografías, en cartas, epistolares. Por tal motivo, categorías como técnicas o instrumentos no tendrán una mención tácita en esta investigación.

4.5 Etapas de la investigación

Para ser más claros, nuestro estudio fue desarrollado en tres etapas o momentos, lo que permitió llevar el proceso de manera paulatina e ir desarrollándolo con un flujo permanente de datos e información. Del mismo modo, la obtención de las cuestiones de investigación, las herramientas para hallar la información y cada uno de los escalones que se fueron dando hasta llegar a las categorías de análisis y a los resultados y conclusiones finales, son el resultado de un constante movimiento y ejercicios progresivos.

La primera de las etapas fue de carácter exploratorio y es en ella donde se da el primer acercamiento al problema de investigación en relación a los vínculos que el curriculum establece con el fenómeno migratorio. Esta primera etapa se constituyó en la

información inicial y se desarrolló mediante un cuestionario de Google Formularios planteado para obtener información relacionada con los estudiantes inmigrantes.

La segunda etapa o de profundización se llevó a cabo en la Universidad de Antioquia y las razones para la elección de este contexto son ajenas al investigador. Fueron ejecutadas unas entrevistas biográficas a la estudiante que sería la protagonista de esta pesquisa para tener un acercamiento más profundo y conocer de primera mano los elementos constitutivos de su aprendizaje biográfico (Delory-momberguer, 2015). En esta parte, también fue de suma importancia la profundización no solo de las entrevistas sino desde todo el entramado de herramientas que fueron usadas como los documentos personales, principalmente.

La tercera etapa o de comparación y reconstrucción, se trata de un encuadre a partir de lo que sucede con las experiencias de migración en términos curriculares y las ausencias y presencias a modo de aprendizaje biográfico que de ello se desprende y que por medio del relato de vida cuentan lo que acontece con la estudiante de origen venezolano. Se hace del mismo modo un ejercicio de contraste con la información que se obtuvo y la revisión documental que se vino haciendo durante la investigación.

Se trata de una especie de discusión entre los trabajos teóricos existentes y los elementos hallados desde el trabajo del investigador que generan la posibilidad de reflexionar sobre el fenómeno migratorio y la incidencia en las experiencias en clave curricular que ello suscita, teniendo en cuenta que dicho ejercicio "... deberá estar guiado fundamentalmente por conceptos o hipótesis que provengan o emerjan de la información recaba y de su contexto propio" (Martínez, 2010, 277, citado en Cuervo, 2014, p. 228).

4.6 Propósitos por etapas de la investigación

Para dar una mejor claridad y establecer unos vínculos coherentes en cada una de las etapas de la investigación, se ha tomado la decisión de ligar los objetivos específicos a las fases que hemos llevado a cabo durante esta pesquisa. Cada uno de ellos corresponde a la secuencia ya propuesta y en concordancia con el objetivo general, además de servir para tener un horizonte a seguir incluso en el inicio del trabajo empírico.

Recordemos que el objetivo general de esta investigación es:

Develar las ausencias y presencias curriculares que por medio del fenómeno migratorio se instauran como aprendizaje biográfico en la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia partiendo de los relatos que otorgan sus experiencias.

Propósito específico de la fase de exploración

1. Indagar sobre la información relacionada con los estudiantes de pregrado en condición de inmigrantes que tiene la Universidad de Antioquia por medio de las unidades académicas, programas y entes administrativos para lograr el primer acercamiento con estos estudiantes.

Propósitos específicos de la fase de profundización

1. Explorar las experiencias de la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia, considerando especialmente aquellas referidas a la migración y los modos de integración como parte de su relato de vida.
2. Describir elementos que la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia presenta como parte de sus experiencias ligadas a la vida universitaria, poniendo especial énfasis en sus sentires.

Propósito específico de la fase de comparación y reconstrucción

1. Comparar las experiencias y los elementos de migración y de vida universitaria integrados en sus relatos de vida, para hallar las similitudes y las diferencias que existen en sus narraciones de tal modo que la reconstrucción y verificación de las ideas iniciales cumplan con los criterios de verificación y objetivación necesarios

4.7 Cuestiones de investigación

A continuación se presentan las cuestiones de investigación, las cuales, más allá de estar en coherencia con el problema ya señalado, son a su vez, el resultado del análisis hecho a la información que en la fase anterior se recolectó. Además, las indagaciones son de corte cualitativo, en concordancia con el enfoque y el método propuestos. Finalmente, sirven como base para la elaboración y realización de las entrevistas biográficas. Tales cuestiones son:

1. Saber biográfico de la infancia.
2. Saber biográfico en la Universidad Central de Venezuela.
3. Experiencias en la Universidad de Antioquia.
4. Experiencias de migración y transfronterizas.

4.8 Posibilidades (herramientas) para la recolección de la información

Como bien se ha venido mencionando a lo largo de esta investigación, instrumentalizar cada una de las posibilidades que han permitido la recolección de la información, es un hecho que podría contradecir con el carácter cualitativo y, sobre todo narrativo con el que se ha trabajado. Por ello, hemos decidido solo trabajar bajo el nombramiento de “herramientas” aludiendo precisamente esas posibilidades y teniendo en consideración que se hace polifacética la definición de las mismas, nombradas en Flick (2004), Pujadas y Bolívar (2001) como técnicas e instrumentos, indistintamente.

A pesar de que en la investigación biográfico-narrativa existe un variopinto universo de esas posibilidades para recolectar la información, según lo señalado en Flick (2004) “la entrevista, con todas sus variantes, es la base en la metodología biográfica” (p. 23). Asimismo, Connelly y Clandinin (1995), proponen una diversidad de instrumentos/estrategias de recogida de datos: “notas de campo, anotaciones en

diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos (programaciones de clase y boletines), materiales escritos como normas o reglamentos, fotografías, planes de clase o proyectos o memorias de la institución educativa” (p. 23).

De este modo, se contó con una amplia gama de herramientas para la recolección de datos, lo que ayudó a fortalecer el diseño metodológico encaminado sobre las exigencias vislumbradas en cada uno de los objetivos, de tal forma que se pudiera cumplir lo planeado inicialmente.

Las herramientas usadas y el diseño a seguir fueron las siguientes:

1. Revisión de literatura que señalara las herramientas pertinentes para la investigación biográfico-narrativa.
2. Selección de las cuestiones de investigación.
3. Elección dentro de los tipos de entrevistas (estructuradas, semiestructuradas, abiertas, biográficas).
4. Diseño de las entrevistas.
5. Envío para su lectura, revisión y aprobación de las entrevistas a los asesores.
6. Realización de las entrevistas biográficas.
7. Organización y codificación de la información bajo herramientas ofimáticas como Word y Excel.
8. Recibo de documentos personales.
9. Selección de documentos personales coherentes con los objetivos de investigación.
10. Recibo de fotografías.
11. Selección de algunas de las fotografías que tuvieran relación con los objetivos planteados.

Entonces, para emprender el camino al objetivo de esta investigación, como ya se ha mencionado en múltiples ocasiones, se decide hacer uso de los relatos de vida a partir de entrevistas biográficas –principalmente- y de documentos personales como cartas, diarios, fotografías, DNI (documentos nacionales de identidad tales como pasaportes, carné de escuela universidad, etcétera). Estos relatos, que se circunscriben al ámbito personal de la estudiante de origen venezolano, nos ayudan a develar principalmente, distintos puntos de vista y perspectivas en la vivencia de los

acontecimientos de la migración que se dejan ver por medio de las narraciones desde las etapas biográficas en las que son enunciadas por quien relata. Esto ha permitido, finalmente, crear una estructura casi monofónica que podría bien, acabar por configurar una historia individual.

Estas posibilidades fueron quienes finalmente permitieron realizar esta pesquisa a modo de “composición biográfica”, donde esas ausencias y presencias en términos curriculares que se develaron por medio de las narraciones de la estudiante inmigrante, procuraron llevarse con todo el rigor que hemos venido mencionando sin escatimar ningún esfuerzo en tiempo, espacio, recursos, etcétera.

4.9 Consideraciones éticas

Los criterios éticos en la investigación cualitativa representan una condición esencial en las diferentes etapas y en durante la aplicación de los métodos, estrategias, técnicas, herramientas, etcétera que estén siendo utilizadas tanto para la recolección como para el análisis de la información. Para efectos de esta pesquisa, el nombre de la estudiante de origen venezolano es revelado con autorización expresa y firmada por parte de la misma (ver anexo #4). Sin embargo, algunos nombres de otras personas que ofrecieron un tipo de información de menor señalamiento, sobre todo en la etapa exploratoria, no serán mencionados debido a que no cuenta con el consentimiento informado requerido para ello.

Para los efectos de esta investigación, en la cual existe una relación cercana entre el investigador y el sujeto –quien a su vez es objeto de la investigación–. De acuerdo con Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012, p. 267) esta relación debe estar mediada por un asunto de rigor y ética, que otorgue credibilidad, confiabilidad, veracidad, relevancia, consistencia y validez a la investigación científica.

Este consentimiento informado está enmarcado dentro de una ética kantiana en la cual “los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos pero nunca como un medio para conseguir algo” (2012, p. 270). Por ello, aquí hemos presentado cada detalle sobre lo que se dirá de la vida de Valentina y ella tiene toda la información al respecto. A su vez, González (2002, p. 101) habla del consentimiento informado y señala que su finalidad es darle a los sujetos participantes, la certeza de que lo hacen bajo su propia voluntad; además establece que en el consentimiento informado, debe incluir el respeto por el sujeto y la reserva en el manejo de información.

CAPÍTULO QUINTO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Resultados primera fase (fase de exploración). Análisis descriptivo

Como ya fue descrito en diferentes momentos, nuestra investigación tuvo ciertos altibajos, así como variación en el contexto y en los participantes. A pesar de ello, la migración ha fungido como elemento común y ha sido la herramienta que ha posibilitado la continuación en momentos de quiebre. Cada uno de esos momentos nos permitió tener una aproximación y profundización con la particularidad de cada contexto, desde la Institución Educativa Tulio Ospina, donde inició; hasta la Universidad de Antioquia, donde concluye. Sin embargo, fue en este último lugar donde se recogieron todos los datos y es por ello que no consideramos pertinente presentar algunos de los datos hallados en la Institución Educativa Tulio Ospina.

Cabe recordar, que inicialmente se pidió a la oficina de Admisiones y Registro la información necesaria sobre los estudiantes de la universidad que son de origen a un país distinto a Colombia. De allí se nos aclara que esa información la tiene Bienestar Universitario y es entonces cuando iniciamos contacto con su directora para obtener tal información. Los datos obtenidos nos posibilitaron dar un “giro en la mirada” (Uribe, 2004, en Cuervo, 2016, 270) sobre las posturas que tiene la universidad ante el fenómeno migratorio y entonces se decide emprender el contacto con algunos de los estudiantes de diferentes países y con sus casos particulares para tener un acercamiento con sus experiencias en términos curriculares y poder luego, describir y comparar los elementos que allí convergen.

De los estudiantes contactados, algunos de ellos no quisieron hacer parte de la investigación, otros, el tiempo no les era suficiente y algunos otros, como el caso de un estudiante de origen chileno y una estudiante de origen cubano, ambos de medicina, se hallaban fuera de la ciudad de Medellín por lo que era imposible el acercamiento. De este modo, y teniendo en cuenta todos los aspectos ya mencionados de tiempo, voluntad, recursos y pertinencia con la investigación se contactó finalmente con María Valentina González, la protagonista de esta investigación y de la cual se develaran elementos de ausencias y presencias curriculares en los sentires que se hallan en la biografía de la experiencia por medio de su relato de vida.

Este fase exploratoria y su análisis descriptivo, como menciona nos permitió hacernos una idea lo más exacta posible de las “características de las variables que se utilizan en una muestra” (Merino y Ruiz, 2005, en Cuervo, 2016, p.270). Por ello, en esta parte lo que lo único que se hace es caracterizar los estudiantes con elementos como su país de origen, carrera cursada y otros datos que puedan aportar a la investigación en términos curriculares.

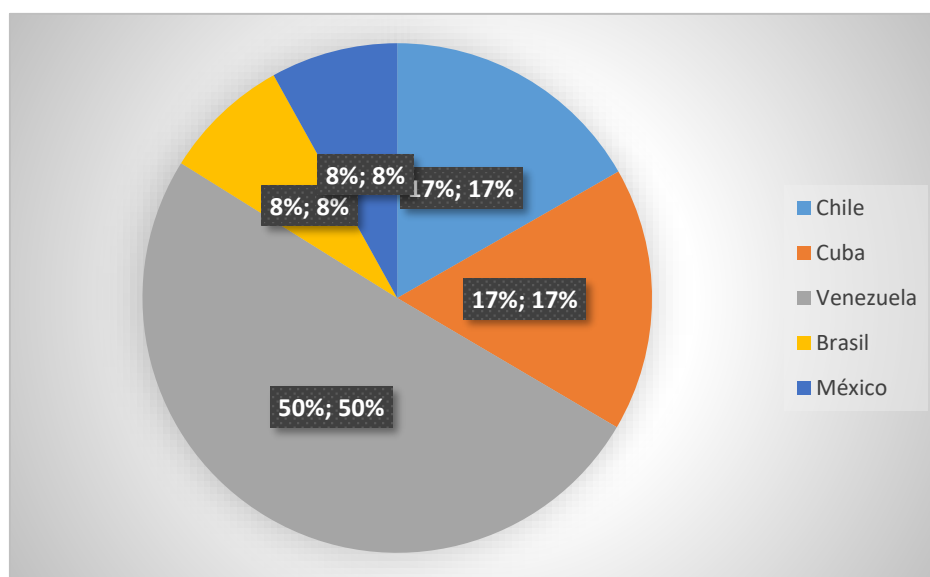


Figura 4: gráfico de estudiantes extranjeros conocidos y su origen o nacionalidad.

Tabla 1: Muestra total conocida

País de origen	Cantidad
Venezuela	6
Cuba	2
Chile	2
Brasil	1
México	1

Si bien la muestra no es muy significativa, se nos hizo muy importante puesto que fue la que permitió conocer los estudiantes de un país diferente a Colombia y que además de residir en el mismo, son estudiantes de la Universidad de Antioquia. Estos datos permitieron interactuar con ellos y desplegar un cuestionario como herramienta de recolección de información de esta fase exploratoria. En este, se preguntó además la edad, el idioma, el tiempo que lleva en Colombia y de suma importancia, las razones o causas de migración, que también ayudaron, a parte de los otros aspectos ya mencionados a la elección de quien aquí se tiene plasmada su voz.

Se deja claro que no se consultó ni se tuvo en cuenta los estudiantes que realizan intercambio académico por la naturaleza y el interés de la investigación.

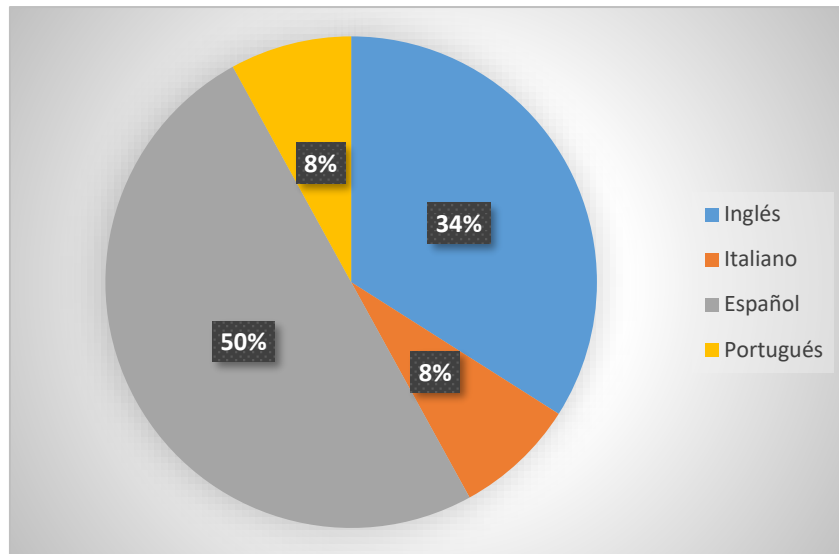


Figura 5: gráfico de Idiomas que hablan

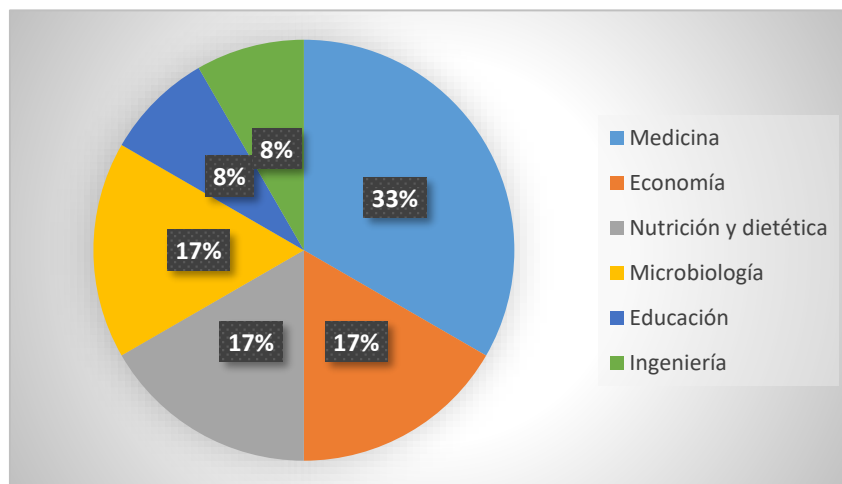


Figura 6: gráfico de Carreras que estudian

Si bien nuestra investigación es de tipo cualitativo, se hizo necesario dar a conocer algunas precisiones cuantitativas a fin de describir algunas características de los datos obtenidos en esta fase. Sumado a ello, recae la importancia que estos datos organizados de forma numérica presentan de forma sintetizada las respuestas que fueron depositadas en el cuestionario. Como queda se muestra, son varios los aspectos que resaltan de los gráficos presentados, se reconoce que para las posteriores etapas de la investigación, los elementos a considerar serán tomados únicamente del relato de vida de Valentina y las demás técnicas con las que se investigó, ya mencionadas epígrafes atrás.

Esta pequeña muestra, es una prueba de constatación del fenómeno migratorio entre los vecinos países de Venezuela y Colombia. La mayoría de ellos son de origen bolivariano, seguidos por los de origen cubano; ambos países con numerosos problemas sociopolíticos debido a sus históricas posturas. Se resaltan además, el bajo porcentaje de idiomas hablados por quienes son de nacionalidades diferentes y llegan a un territorio hispanohablante. A pesar de que es el inglés el idioma que más dicen hablar, no recae una importancia para este caso por ser Colombia un país de habla del castellano o español.

Por su parte, las carreras cursadas por estos estudiantes también son un reflejo de esa identidad que incluso pasando fronteras llevan consigo. Cubanos estudiantes de medicina y venezolanos estudiantes de economía o ciencia política. Se ratifican en esta descripción algunos de los acervos culturales que dan forma a esa curriculum emigrante del que más adelante se hará énfasis. Los porcentajes expresados en los gráficos a lo mejor puedan verse numerosos para la poca muestra que se logró conseguir para esta parte de la investigación, pero también son el resultado de la ausencia que tiene la Universidad de Antioquia para con estos estudiantes.

De otro lado, también se les preguntó en el cuestionario por los motivos que los trajeron a este lado de la frontera. Las respuestas son pues, el resultado de unos sentires y de unas experiencias adscritas en sentido de aprendizajes biográficos (Delory-Momberger, 2015) que ya empezamos a notar con apenas la fase de exploratoria y de descripción. Esas respuestas, con solo haber sido leídas, vislumbraron un curriculum que nada se le parece a una simple selección de contenidos, pues el protagonismo y fuerza que en sus relatos se halló, es la validez en las concepciones que Gimeno (2010),

Martínez (2016) y Torres (1993) han dado al currículum como factor de segregaciones y dispositivo capaz de controlar las prácticas y transformar identidades.

Al decir que la migración es causada por factores como “falta de seguridad, de servicios básicos como agua y energía; además de dificultad para conseguir productos primarios básicos (desde alimentos hasta productos de limpieza personal), y hasta falta de transporte público o altos costos del mismo” (respuesta #3 del cuestionario) se constata lo señalado en Rodríguez Martínez (2010) a propósito de leer en currículum en clave de identidad y de marginación, cuando dice que “las diferencias están en el origen de las desigualdades construidas al amparo de teorías sobre el dominio histórico del poder y la cultura por parte de los hombres” (p. 103).

Sin embargo, es temprano para dar algún tipo de aseveraciones referidas a las ausencias o presencias de esos elementos curriculares porque ni siquiera hemos empezado el análisis del relato de vida y las herramientas que aquí fueron utilizadas. Por eso, proponemos esta descripción cautelosa donde se pueda mirar desde muchos horizontes el panorama que se avecina. Por otra parte, está que hasta este punto del camino, las intervenciones con quienes hemos mencionado o simplificado en los gráficos a modo de datos, no han sido directas; el contacto ha sido de una pantalla a la otra sin mediar palabra que pueda ampliar o reducir la información.

Los resultados de esta descripción fueron el boleto a una siguiente fase donde ya se tendrá un nombre propio y unas palabras emanadas de unos labios identificados. Cada uno de los datos aquí expuestos solo se tendrá en consideración de ser necesarios o, de lo contrario, no olvidados, pero sí almacenados en el baúl de un equipo que ahora se juega la victoria por lo que se propuso en los objetivos de investigación.

Finalmente, uno de los asuntos que más se resalta en esta etapa es la confirmación de las premisas que habíamos formulado en la justificación, referidas a la universidad como referente espacial de la educación superior, a pesar de las pocas o nulas investigaciones que en ella se realizan, afirmación que quedó constatada durante la elaboración del marco teórico y la revisión de literatura que se hizo durante esta pesquisa. Así, se confirma el carácter de pertinencia de esta investigación, como un aporte no solo a la Universidad como referente de la educación superior, o desde la perspectiva de las desigualdades sociales y, sobre todo del silenciamiento de unas culturales en el currículum como lo hemos apuntado en Torres (1993), sino también,

para un aporte a la búsqueda de estas problemáticas desde los maestros en ciencias sociales.

A pesar de la predominancia de un contexto oficial multicultural, la universidad colombiana se sigue guiando por los preceptos de meritocracia establecidos en la época republicana. Esto ha impedido cuestionar la existencia de discriminaciones de tipo racial en esta institución universalista e igualitaria en sus principios ideológicos y también ha suprimido la puesta en práctica efectiva de algunas de las medidas de acción afirmativa planteadas desde la Constitución de 1991 (Caicedo y Castillo, 2008, en Quintero, 2013, p. 73).

A pesar de que el propósito de esta primera fase era una exploración de carácter empírico, pudimos constatar algunos elementos teóricos y conceptuales en relación con asuntos de orden administrativo y de los programas que la Universidad de Antioquia tiene al servicio de los estudiantes en condición de inmigrantes. Luego, el mismo acercamiento al contexto permitió obtener los primeros hallazgos en sentido de disposiciones curriculares y contenidos que por parte de las directivas se han construido para atender a estos grupos de estudiantes que hacen parte de la comunidad universitaria y que para fines de este trabajo fulgen como principales protagonistas.

5.2 Resultados de la fase de profundización

Los relatos de vida que alcanzamos a recopilar y cada una de las experiencias concretas vividas por la narradora nos situaron en tiempos y espacios específicos que nos remiten a contextos sociales e históricos determinados y por consiguiente, son quienes “diseñan mapas geográficos, históricos, económicos, sociales, emocionales y cognitivos de la migración” (Lechner, 2015, p. 27).

Para estar parte de la pesquisa, nos hemos dejado llevar por el espíritu espacio-temporal a partir de los tiempos vividos y los espacios transitados, que le sirvieron no solo a la narradora para contarse, sino al investigador para situarse tanto en el tiempo como en los lugares geográficos específicos en los que se enmarca el curso de la vida de la estudiante de origen venezolano.

Indagar en el relato de vida por los elementos de curricular que son silenciados o que están presentes en las experiencias referidas a la migración y las que van en clave de la universidad, nos permitió acercarnos un poco más, a las formas en que se instauran a modo de aprendizaje biográfico, tales ausencias o presencias del curriculum.

De esta manera podemos decir, bajo los criterios en epígrafes anteriores que son tres las categorías de análisis que emergieron en nuestra investigación: curriculum en momentos y tiempos biográficos, curriculum en lugares y espacios biográficos y ausencias del curriculum tanto en la concepción de emigrante como de inmigrante, según lo señalado en el capítulo 2.

5.3 Presentación de los relatos de vida. Nuestros textos, nuestras voces

Hoy, después de muchos mundos recorridos, me he sentado sobre la baranda del antejardín a escribir cada una de las tramas vividas durante esta investigación. Quisiera hacerlo como la televisión nos enseñó muchas veces y empezar con “esta historia está basada en hechos reales”, o “érase una vez en un pueblo lejano”; pero no, la historia que ustedes leerán a continuación, se basa en la voz, los silencios, las risas, los llantos, la memoria, la imaginación... de una estudiante de la Universidad de Antioquia de origen venezolano. Y es la realidad que sus experiencias le han permitido ese *recordis*, es decir, volver a pasar por el corazón.

El nombre de este apartado es inspirado en el capítulo séptimo de la tesis doctoral de la profesora Marta Amorós i Torró, la cual hemos leído y en el cual se han depositados una pluralidad de vidas por medio de las voces (y silencios) que hablan (y callan) en cada narración y a la historia que cuentan los textos de los sujetos.

A estos relatos, lo único de verdad que podemos atribuirle, es que no es objetivamente posible saber si fueron tal y como se han grabado en el proceso de las entrevistas biográficas. Quizás la selectividad de su memoria, dejó pasar otros cientos de acontecimientos que finalmente, aunque vividos, pero no escuchados, solo describen y vislumbran el carácter de olvido con el que también cuentan los relatos de vida y que quizás ante la presencia de un cuerpo hasta hace poco extraño, y que además es investigador, contribuyó a su omisión.

Las experiencias que fueron captadas a modo de relato de vida, tejieron un entramado de pasados y presentes que permitieron develar elementos de ausencias y presencias curriculares en los sentires que se hallan en la biografía de la experiencia de la estudiante inmigrante de la Universidad de Antioquia. En la mayoría de todos estos elementos estuvimos frente a una imagen gráfica de los relatos que otorgan sus experiencias de vida a los hilos que permiten interactuar con la historia que en el momento estaba narrando. Toda esta cadena de hilos, con caminos distintos, condensan marcas significativas que en cada diálogo se iban desnudando hasta permitir una vista

de los posibles resultados que no son otra cosa que las añoranzas de una inmigrante, y que quién pueda saber, así como ella, muchos otros anden tratando apenas de enhebrar el hilo.

Se ha preferido contar primero, a modo de síntesis, un poco de su rostro antes de desnudarla en su narración. Si bien pueden existir algunos saltos de un relato a otro, se ha tratado de producir una exposición coherente para que sea comprendida con la mayor facilidad posible. Asimismo, se han hecho algunas aclaraciones (como el uso del nombre de quien relata) que se han considerado necesarias y se han introducido ciertos aspectos relevantes que, si bien son descritos hasta cierto punto, serán retomados de nuevo más adelante.

Sus palabras y su oralidad, son el vehículo de información que usamos para primero hallar y luego comprender el significado en cada una de sus experiencias. Por eso, tal como lo señala Portelli (2013), abogamos para que sean “aceptadas y tratadas como la auténtica materia prima de la investigación” (p. 92). Cuando nos comunicamos, ese lenguaje acumula, expresa, experimenta y entrelaza sentires y experiencias, incluso más allá de las intenciones y de la conciencia que puedan llegar a tener los narradores. Y el carácter narrativo no es solo la expresión de una historia que con ello escribimos. “Es transmisora de pequeños aspectos personales pero también sociales y culturales de nuestros interlocutores” (Amorrós i Toró, 2016, p. 230).

Es por ello que en cada una de las transcripciones, se ha optado por reproducir – con cada una de las limitaciones o posibilidades que en el camino se vayan dando –, algunos aspectos que hacen parte de la oralidad del relato de vida de Valentina, y que forman parte de lo que Serrano (1980) llama como la “gramática emotiva” de las lenguas, esto es onomatopeyas, exclamaciones y vocativos; pero también la manera de formular una negación o interrogación, o incluso las salidas de tono.

5.4 El curriculum en los momentos y tiempos biográficos

De acuerdo a la información ya obtenida, podríamos plantear que los individuos al narrar su propia vida inscriben sus experiencias en tiempos y espacios específicos de su contexto social e histórico. Por medio de los procesos de análisis e interpretación de estos tiempos y espacios biográficos añoramos socavar en el modo en que la protagonista de los relatos de vida aquí expuestos significa las situaciones y los

acontecimientos de tales experiencias en sentido curricular, esto es, el entramado de contenidos que determinan lo que somos (Cuervo, 2015).

El filósofo Jesús Camarero (2001) en su traducción de *Especies de Espacios* y en un estudio profundo de Georges Perec, autor de la obra, inicia el texto con esta sencilla pero contundente frase: “El espacio y el tiempo. El tiempo y el espacio. Dos categorías que sirven para explicar toda realidad, dos coordenadas que se entrecruzan para decir un algo antes indefinido, inexistente” (2001, p. 9). Así pues, podemos señalar, en concordancia con Amorós i Torró (2016) que “las diferentes etapas de la vida poseen su propia temporalidad y espacialidad, también las relaciones sociales están espacializadas y temporalizadas, por lo que a distintas relaciones sociales podemos asociar distintos tiempos y espacios” (p. 181).

Pero tal como sostiene Bertaux (2005) “cada individuo activo tiene en cierto modo varias vidas paralelas; cada una de ellas tiene sus lugares, su temporalidad y, sobre todo, su propia lógica de desarrollo” (p. 88). También, como señala por su parte Delory-Momberger (2010), “toda biografía se inscribe en una “cronografía” (en una escritura del tiempo) y en una “geografía” (en una escritura del espacio)” (p. 52). Es así como para este apartado de la investigación la dimensión espaciotemporal fue una de las variables que bajo los criterios ya mencionados fue destacada en los resultados del análisis hecho en el software Aquad.

El curriculum entonces, como documento de identidad, parte de esas dimensiones temporales y de esos referentes espaciales (la Universidad de Antioquia) para establecer unas relaciones de identidad con ciertos elementos puestos en escena o que son silenciados y que precisamente ocupan un lugar en el relato de vida a modo de experiencia. Bajo estas concepciones es que decidimos presentar los resultados de los objetivos planteados para esta fase del estudio de acuerdo a las categorías que emergieron y que ya fueron mencionadas.

5.4.1 Principales momentos y tiempos en el relato de vida

Dentro de los relatos de vida que fueron narrados en las entrevistas biográficas, se halla gran fuerza y profundidad por evocar de sus experiencias aquellos lugares, fechas y acontecimientos que fueron configurando esas experiencias a modo de documento de identidad (Da Silva, 2000). Es por ello que en este cuadro se decide depositar aquellos que en mayor relevancia fueron señalados y que con la ayuda del

Software Aquad 8.0 estuvieron presentes en esta etapa de profundización, la cual se hizo en función de los procedimientos de análisis de contenidos señalados en Gibbs (2012). Ello permitió vislumbrar algunas experiencias referidas al fenómeno migratorio instauradas como parte de su relato de vida.

Tales elementos se enmarcan dentro de lo planteado en el objetivo específico de investigación #2, en tanto se relatan en clave de experiencias ligadas al hecho migratorio y que instauradas en su relato vida, brotan a modo de aprendizaje biográfico, como es mencionado por Delory-Momberguer (2015). Del mismo modo, es importante señalar que estos momentos y tiempos y estos lugares y espacios, son el resultado de un proceso de análisis, como ya se mencionó anteriormente, por medio del software Aquad 8.0, donde constituyeron las frecuencias necesarias para ser expuestas en términos de resultados como las dos categorías principales de esta investigación y de las cuales se abordará en las posteriores páginas.

Del mismo modo, las entrevistas biográficas utilizadas para esta etapa de la pesquisa, de las cuales emergieron cada uno de los relatos de vida que se depositaron en Aquad 8.0 para mayor precisión en el análisis, estuvieron estrechamente ligadas con las cuestiones de investigación mencionadas en el capítulo 4. Este proceso, permitió entonces crear un mapa de códigos (ver anexo #5) con las respuestas que más se repetían pero que también se cruzaban en algún punto de las narraciones.

Es importante mencionar que se vivió una situación diferente con el proceso que se llevó a cabo con el análisis de los documentos personales, donde el proceso de interpretación y comparación obedeció exclusivamente al trabajo del investigador, a pesar de que el software usado para los textos también permitía el análisis tanto de imágenes como fotografías.

Tabla 2: principales fechas, lugares y acontecimientos en el relato de vida

Fecha	Acontecimiento	Lugar
Fecha desconocida (de ahora en adelante *)	Nacimiento de Valentina	Acarigua
*	Escuela primaria (Las Colinas)	Barquismeto (Lara)
*	Visitas a su padre en Acarigua	Acarigua
2003	Mudanza de Acarigua a Caracas	Acarigua-Caracas
*	Separación de los padres	Desconocido
*	Escuela secundaria (San Francisco de Asís)	Caracas
*	Presentación prueba de admisión UCV	Desconocido
Fecha desconocida	Ingreso a la UCV	Caracas
Año 2012	Llegada a Colombia	Bogotá D.C
2014	Llegada a Medellín	Medellín
*	Presentación examen admisión UdeA	Medellín
2014	Ingreso a la UdeA	Medellín
2018	Visita a Venezuela	Acarigua

5.4.2 María Valentina González: de las Nubes de Calder a la bandera sin estrellas

Como ya fue mencionado en las consideraciones éticas, fue firmado el consentimiento informado (ver anexo #4) por parte de la protagonista de la investigación, quien es a su vez la narradora única y principal de los relatos de vida aquí expuestos. De ahora en adelante no se usará más el término “estudiante inmigrante” o “estudiante de origen venezolano” para referirse a ella; en su lugar se utilizará su nombre propio. Además, las imágenes de sus documentos personales, así como fotografías y demás material gráfico, son propiedad exclusiva de la narradora y se hará con fines netamente académicos. Se aclara que para evitar escribir su nombre de forma completa solo escribiremos su segundo nombre que es además con el que ella manifiesta tener más afinidad: Valentina.

Valentina nació en Acarigua, estado Portuguesa, en Venezuela. Aunque es en lo que llaman los llanos occidentales de Venezuela, no llega a estar muy cerca de la frontera con Colombia. Cuenta con sus ojos llenos de maletas y de viajes tiritando de un lado a otro, que aunque nació en Acarigua, desde los 11 años vive en la capital del país bolivariano. Lugares los separa una distancia de unas 6 horas. Me relata que a pesar de haber nacido en Acarigua, nunca ha sido un “lugar” por completo para ella, pues solo es de paso que lo habita y nunca se ha cruzado con un entramado de sentimientos ni ha generado relaciones allí.

Yo nunca he vivido ahí, pero ahí vive mi papá, y a pesar que ha sido el lugar como donde nunca he vivido, nunca ha sido mi lugar de residencia; siempre ha sido mi lugar de vacaciones, fines de semana, de una semana libre y me voy para allá...de hecho ahora en diciembre voy (refiriéndose a diciembre de 2019). (Valentina, 2019)

Asimismo, con mucha calma y con su mirada perdida, rememora su paso por la escuela primaria y su bachillerato. No olvida que entre sus viajes –cual Odiseo hacia Ítaca–, se haya uno que pasa a diario por sus recuerdos: el estado Lara, el cual se suma a la lista de ese cruce entre fronteras que la identifica y que a su vez, la irá develando. Años de muchos recuerdos y donde se escapan a la voz algunas que otras palabras, pero donde el silencio hace tanto ruido que, a pesar de sus palabras, se alcanza a escuchar lo que no es verbal. Dice que: “los primeros años de la escuela los estudié en Lara (Barquisimeto), que queda a 30 minutos de Acarigua y en 5º grado, hasta finalizar el bachillerato los estudié en Caracas” (Valentina, 2019).

Sobre esos recuerdos que la hacen tan ella, se sitúan aquellos lugares vivos, con nombre propio y con una marca sobre sí misma. Su escuela “Las colinas”, donde estudió hasta el grado 5º y luego el San Francisco de Asís, donde además recibía clases de italiano (con una pequeña sonrisa pronuncia algunas palabras y se le sale esa satisfacción guardada por volver a pasar por el corazón sobre lo que un día fue) las cuales eran de su agrado pero tenía que pelear con el inglés por obligatoriedad.

La escuela en Lara se llama Las colinas. Ahí estudié hasta 5º grado y en Caracas estudié todo el bachillerato. El colegio en Caracas se llama San Francisco de Asís, un colegio italiano, entonces... (...) pero o sea, es cómico porque a uno le dan las herramientas, entonces desde 5º grado hasta el 11º siempre tuve clases de italiano, pero era como...faltamos...nunca le paramos bolas... era un colegio bilingüe...bueno bilingüe, no por el italiano, sino porque a uno le imponían el inglés... (Valentina, 2019)

María Valentina, o Valentina –como mejor le gusta que la llamen–, se hace portadora de múltiples voces y en sus palabras también se reproducen las palabras de descontento, sobre todo con los sistemas educativos de los cuales ella hizo parte. El San Francisco de Asís era un colegio privado, de monjas y de curas, y para ella era raro hacer parte de ese mundo, porque en su país no es muy común ver tales prototipos...señala que aquí en Colombia es más cotidiano, pero del otro lado de esa frontera que pasó, no, porque los costos son muy altos.

Las dueñas del colegio eran italianas, entonces tenía un montón de profes italianos...era un colegio privado. En Venezuela digamos que no es tan común...bueno, aquí no es como raro conocer alguien de colegio privado, o bueno sí...pero allá en Venezuela es muy...allá digamos todos son costosos. (Valentina, 2019)

Escribir sobre cada uno de los aspectos que configuran a Valentina y que en su relato de vida fueron saliendo lentamente –mientras pensaba y mientras miraba hacia algún lugar que evitara el contacto visual con una mirada inquieta y con ganas de saberlo todo–, es una tarea de tantas páginas posibles como palabras ha pronunciado en su vida. La imaginación que la llevó a recordar su paso por la escuela primaria y la secundaria, pero también a enaltecer la Universidad Central de Venezuela (de ahora en adelante UCV), al parecer es la misma que tampoco quiso dejar a un lado la difícil sensación que fue tomar una decisión que la obligó a dejar hasta sus zapatos y a tener que levantarse todos los días sobre una bandera con los mismos colores, pero sin aquellas siete estrellas.

De la UCV habla sin menguar palabra. Recita como en verso todo lo significativo que fue haber pasado por la carrera de Ciencia Política donde se debatía a punta de carácter y conocimiento con “chavistas a morir” (como los califica ella haciendo un gesto que interpreto como de desespero, pero que incluso, llego a creer, linda con los lugares de la decepción). Habla de las Nubes de Calder como el sueño al que todavía no renuncia. Como un entramado de ese curriculum emigrante del ya será señalado aquí. Rememora las paredes y hasta las sillas de ese acústico lugar con tanta fascinación que me atrevo a preguntarle un poco más, y de inmediato se vuelca con una clase de historia política:

Esa universidad fue construida por un dictador en Venezuela, Pérez Jiménez, que coincidió además con el modelo Cepalino aquí [*Colombia*] (cursiva fuera de texto). Era un modelo desarrollista a partir de la infraestructura...y bajo esa premisa se hizo en el aula magna: las Nubes de Calder. Entonces cuando tú entras al aula magna y miras son puras nubes, que además están hechas para darle acústica al lugar, ¡es hermoso! y el sueño es poder graduarse bajo las nubes... (Valentina, 2019)

Con una sonrisa dibujada de extremo a extremo de sus mejillas, dice que la UCV es su “Alma Máter”. Sus padres se graduaron allí y, aunque ahora se encuentra lejos de ese auditorio acústico, añora algún día vestirse gala y recibir su diploma bajo el techo que también considera como su hogar y que es eso que le evoca una nostalgia indescriptible. “para mí, esa es mi alma mater. A pesar que no me gradué esa es como mi casa, el hogar. Yo creo que quizás es ese anhelo lo que te evoca a ti todo eso” (Valentina, 2019). Es muy poco, son escasas las palabras pronunciadas y poco menos las letras que tomó convertirlas a texto, pero ahí está ese currículo que Da Silva (2000) llama como un documento de identidad...es un espacio, es tiempo, es trayectoria de vida, es un viaje.

Durante este camino, no quise ignorar ninguna de sus pequeñas vidas, ni la presencia de llanto que en ocasiones con una taza de café al lado, se confundía entre ella y la borra de ese café. Café tan amargo como fue el relato de su despedida con el país donde siendo una niña comía cotufas y tomaba parchita junto a su padre a la salida del colegio. El camino se le hizo largo, incluso en sus recuerdos, pero es un camino que le ayudó a encontrar otras personas, otros cuerpos vivos de los que ahora ella tiene esencia y con quienes puede que no tome parchita pero sí canta una canción y la baila al ritmo que mejor le suene.

El día que dijo “me voy”, tuvo que lidiar con la decisión más fuerte de su vida. Su madre le dijo que si quería podía quedarse pero que ella se iba. Se iba detrás del amor, pero también huyendo de un país en crisis y donde según ella, ya escaseaban las medicinas y los alimentos. Fue difícil, pero no quiso preguntarse más adelante por ese “qué hubiera sido” y más bien fue en busca de la respuesta que todavía, en los salones del bloque 13 de la Universidad de Antioquia, está buscando. Dejaría ese curriculum que durante años fue su documento de identidad. Sus nubes, sus discusiones con chavistas, su Escuela de Ciencias Políticas, y como ella misma lo dice, “tienes que empaclar tu vida en dos maletas”.

La verdad eso fue mucho de mi mamá. Ella se casó con un hombre que los abuelos eran de Colombia. Entonces él, pues con esos procesos de mis abuelos, consigue la nacionalidad a pesar de no estar muy seguido en Colombia. En esos tiempos estaba a las puertas la crisis que hoy se vive, hay que decirlo. Y él se viene a Colombia, empieza a hacer procesos en una empresa y el caso es que se viene para acá con un buen cargo y le dice a mi mamá: vámonos. Entonces mi mamá me dijo a mí, decide si te quedas o te vienes [...] y bueno, digamos que yo era consciente de la situación política, entonces decidí de dejar de ser tan pasional y seguir un poco la razón y me vine [...] te das cuenta que tienes que empaclar tu vida con dos maletas...o sea lo más difícil cuando sales de tu país es como metes tu vida en dos maletas, cómo priorizas tu vida en dos maletas. (Valentina, 2019)

Cada uno de estos relatos se asemeja como a una novela de aventuras. Valentina seguramente sería la protagonista perfecta del drama que los migrantes deben pasar antes, durante y después de emprender la búsqueda de quién sabe qué anhelo, quizás como lo desconocido. Pero también son la ilustración de momentos épicos superando las dificultades que el mismo narrador recuerda. Valentina presenta esta vida de novela sin dramatismos, con una sonrisa pero también con una lágrima, pero también con buena dosis de humor que se escapa a su acento marcado. Cada vez que cuenta es una narración viva, fluida y con un son o un ritmo, que ayuda a sobrellevar los momentos más duros del relato. Los encara y afronta con buena disposición y con un “discúlpame” cuando siente que se ha dejado llevar por ese desahogo que, según ella, hacía tiempo necesitaba. Es una actitud que despierta un auténtico sentimiento de simpatía y de admiración; de cercanía y estrechez, pero distante por el papel de investigador que ahora presento y del que líneas atrás hablé.

Ella, el día que llegó a Bogotá y le dijeron que era una migrante, fue atravesada por un frío –algo muy común para la capital colombiana–. Pero el frío de Valentina estaba alejado de los grados centígrados y como una ráfaga de viento le cobijó. Había

pasado por una de las salidas del aeropuerto Eldorado y pensó ver la bandera de su Venezuela ondeando, pero no, a ese amarillo, azul y rojo le hacían falta las siete estrellas que no confunden. Entonces ahí supo que había dejado esos lugares, esos tiempos y esos documentos de identidad que ahora ocuparán su curriculum emigrante, o sea, cuando aún los habitaba. Con ellos, se adentrará en un curriculum inmigrante, es decir, el de los documentos que tejerán su identidad lejos de su patria.



Figura 8: fotografía de María Valentina González durante su secundaria en el colegio San Francisco de Asís. Caracas, Venezuela.

En síntesis, podemos decir que luego del análisis a cada uno de los relatos de vida hasta ahora realizados para esta fase del estudio y analizados por Aquad 8.0 pudieron ser identificadas unas temporalidades tales como es señalado en Velasco Ortiz (2004: tiempo genealógico, tiempo generacional, y un tiempo simultáneo. Tales dimensiones de la temporalidad en el relato de vida, al parecer se establecen en relación con los elementos curriculares que moldean la identidad del individuo, según lo dicho por el profesor Cuervo (2015) en una entrevista hecha por el departamento de extensión de la Universidad de Antioquia, tales como la selección del idioma inglés por encima del italiano, la importancia de las escuelas públicas por encima de las privadas o las discusiones sobre ciertas posturas políticas.

El tiempo genealógico tiene en cuenta la relación con los antepasados y sus experiencias, tal como es recurrente en el relato de Valentina, el cual evoca en repetidas ocasiones a su madre o los recuerdos de su padre. Este tiempo pone en evidencia los vínculos inter-generacionales sobre aquello que abuelos, padres y otros parientes relatan a sus parientes. A veces, como señala Halbwichs (2004), “son las formas de ser y las corrientes de pensamiento que otrora fueron quedando fijadas en su persona, y que nos fueron transmitidas las que ahora nos atraviesan por medio de los vínculos que se han mantenido con ellos” (p. 66).

En todo caso, muchas veces, en la medida en que la figura de un pariente mayor tiene consistencia por todo lo que nos ha contado sobre un periodo y una sociedad antigua, se desprende de nuestra memoria, no como una apariencia física ligeramente borrada, sino como el relieve y el color de un personaje que está en el centro de todo un cuadro, que lo resume y lo condensa (2004, p. 66).

Según lo señalado en Amorós i Torró (2016) “en el tiempo genealógico se escribe la memoria familiar” (p. 170). La genealogía busca el rastro de los ascendientes de una persona, y es, según Candau (1996), “un instrumento que se usa para nutrir la memoria genealógica y eventualmente la memoria familiar” (p. 51).

Entonces, en tanto el tiempo genealógico tiene un alcance que pudiera superar el tiempo biográfico de un individuo o un grupo de individuos en el pasado, “el futuro puede estar caracterizado por un tiempo generacional que se proyecta hacia los descendientes” (Amorós i Torró, 2016, p. 171). Entonces, según esta perspectiva “las generaciones futuras sirven como medio para imaginar el porvenir” (Velasco Ortiz, 2004, p. 93). Sin embargo, siguiendo las palabras de Velasco Ortiz (2004), podríamos diferenciar entre estos dos tipos de tiempo (genealógico y generacional), pero la mirada que se le da al tiempo generacional en el sentido que se prolonga en el futuro hacia los

descendientes, “está íntimamente ligada a un tiempo genealógico, pues el tiempo generacional se basa en una reconstrucción genealógica, en la existencia de una sucesión de generaciones que siguen unas a las otras ligadas por una relación de parentesco” (Amorós i Torró, 2016, p. 171).

A esto, Sayad (1994) apunta en su artículo “*Le mode de génération des générations immigrées*” a cerca de la multiplicidad de significados que contiene esta noción, de las cuales, por pertinencia con la investigación no ahondaremos. Así, Sayad (1994), en principio, alude a la concepción diacrónica y longitudinal que contiene el referirnos a un “tiempo generacional”, esto es, “a un movimiento dinámico e intergeneracional basado generalmente en una relación de filiación sin solución de continuidad” (Amorós i Torró, 2016, p. 171). De otro lado, es importante también recalcar la noción de generación puesto que pone de forma sincrónica un eje transversal que, según Sayad (1994) “se inscribe en un tiempo presente y que genera unas relaciones intrageneracionales entre contemporáneos que participan y tienen la voluntad de participar de una misma historia” (p. 157).

Finalmente, el tiempo simultáneo hace referencia a las relaciones que se entretejen con individuos que coexisten en una contemporaneidad cercana a la mía y con los cuales hemos conformado comunidad de tiempo y de espacio, lo que nos hace, en palabras de Velasco Ortiz (2004, p. 91), “estar envueltos mutuamente en la biografía de cada uno”. Sumado a esto, considerar el conocimiento de un mundo intersubjetivo en el que hemos nacido y donde las acciones sociales suponen la comunicación con los otros. (Schütz, 1974).

Así pues, en coherencia con esta investigación, y en evidencia de la importancia de recalcar estos elementos, cuando se hizo parte del proceso, en situación de oyente, por ejemplo, nos interesamos en el relato de vida de Valentina, y es por eso que el discurso que podría manejarse se dé como un elemento común a su presente vívido y al mío, que, por otro lado, son simultáneos (Schütz 1974). Pues mientras dure el proceso de la comunicación compartimos un mismo presente, que nos permite decir: “nosotros experimentamos este suceso juntos”, o es más: “envejecemos juntos” (p. 207).

5.4.3 El curriculum en las experiencias referidas a la migración

Como se mencionó en los objetivos específicos de la etapa de profundización, tenemos un interés por explorar y describir aquellas experiencias de migración y las

referidas al contexto de la universidad que están instauradas en el relato vida de una estudiante de origen venezolano, y que nos ayudarán a develar esas ausencias y presencias curriculares que se instauran como aprendizaje biográfico (Delory-Momberguer, 2015) por medio de elementos identitarios que, en clave de Da Silva (2000) aluden al curriculum.

De este modo, la categoría de lugares y espacios biográficos, emergida, como ya se ha mencionado, del análisis hecho por medio del software Aquad, permitió llegar a la base de los elementos que estábamos buscando en los objetivos específicos para esta etapa de profundización. Sin embargo, antes de presentar los resultados que hacen referencia a esta categoría y que tienen que ver con las experiencias ligadas a la migración, se debe señalar que Valentina tiene una especial sensibilidad cuando se habla de este asunto, demostrado mediante expresiones que solo quedan en la memoria de aquellos encuentros, haciendo sumamente difícil transcribirlo todo aquí.

llegué a Bogotá, y llegué horrible...o sea, yo llegué y... decía como: ya no me voy a poder graduar bajo las nubes [...] yo creo que a uno no le duele esa decisión en el momento que la tomas...y uno pues toma la decisión de irse pero en ese momento sabes que no puedes pensar en todo lo negativo; entonces tomas la decisión y piensas es en la oportunidad de futuro, en lo bueno. O sea, no piensas en todo lo que estás dejando porque si no, no te vas nunca. Piensas es en todo lo que puedes ganar, sobre todo en ese momento, ya después que llegas al otro país, si piensas en todo lo que dejaste, pero en ese momento álgido, no. (Valentina, 2019)

Ahora bien, estas experiencias referidas a la migración al parecer, vislumbran un panorama en términos de desigualdades toda vez que reflejan un carácter de silenciamiento de sus voces y de señalamientos de características alejadas de lo que para ellos significa vivir en un país diferente; por ejemplo, el hecho de una mirada o de un comentario cuando la otredad se da cuenta de su nacionalidad. Esto, a pesar de estar señalado en su narración, se aleja de los alcances que el curriculum en términos institucionales puede llegar a tener sobre estas prácticas, en concordancia de lo señalado por Essed (1991), citado en Quintero (2013) a propósito de una exhaustiva investigación titulada “El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá”, cuando afirma que son “perspectivas macrosociológicas en las cuales las instituciones y estructuras sociales son independientes de las prácticas en la vida diaria” (p. 77).

Esas dimensiones de macro y micro racismo mencionadas en Essed (1991), como no llegan a vincularse del todo con los objetivos de este estudio, solo lo dejaremos como un referente que puede ayudar a enfatizar asuntos propios de futuras investigaciones en relación al fenómeno migratorio. Sin embargo, y en coherencia con esas prácticas, se intuye que se convierten en un silenciamiento de los elementos identitarios y por ende, curriculares, en el sentido que configuran un ideal de ciudadano (Cuervo, 2015) y siguen marcando el carácter de segregación mencionado por Torres (1993) en su texto “Las culturas negadas y silenciadas del curriculum”.

Por ejemplo, yo ya conozco muchas personas de aquí, y a veces sin darse cuenta a uno se le olvida como donde está. Y en lo cotidiano te van diciendo, “ve tú eres de otro país”. Entonces es como que lo primero que ven es tu nacionalidad y eso genera como esa brecha, esa separación. O sea, como si tuviera que decir por ejemplo: mucho gusto, María Valentina de Venezuela, no como cuál es mi color favorito. Ya de una van preguntando es “ve, ¿cómo está Venezuela, qué está pasando? Eso genera directamente una separación; sentirte separada o más bien, no sentirse separada, sino que no puedes estar plenamente integrada. (Valentina, 2019)

Por otro lado, es posible ver, tal como lo menciona Quintero (2013) en una simple situación de relacionamiento social, cara a cara en este caso, el equilibrio en el ritual de la interacción señalado en Goffmann (1970), esto es, en la medida de las situaciones sociales donde dos individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas. En lo narrado por Valentina, este equilibrio al parecer no se pierde, pues aunque hay acciones y palabras de varios de los actores sociales que no son acordes con lo que ella esperaría, son un ámbito de la realidad social: “yo como que me pregunto de dónde sacan tantas cosas, o sea, si nunca han ido, por qué señalan sin saber. En Bogotá por ejemplo, fueron meses muy malucos” (Valentina, 2019).

De este modo, tales acciones y palabras mediadas por prejuicios en torno a la condición de migrantes, pudiera ser que intervienen sobre las condiciones en que estas experiencias se convierten en dispositivos que configuran un tipo de individuo. Decir cómo deben actuar, qué formas de expresión son válidas, cuáles elementos son los aquí utilizados y qué otros hacen parte de un entramado de lo que aquí se vive y ellos deben cumplir, es, incluso, evocar las palabras de Apple (1979), cuando en su obra “Ideología y currículo”, aludía a la “americanización de los inmigrantes”, es decir, que en los Estados Unidos de Norteamérica, se regían bajo otras dinámicas identitarias.

Por otro lado, es menester recordar aquí que no se trata de un análisis de la problemática social del fenómeno migratorio desde una perspectiva de la lógica del juicio, como se menciona en los trabajos de Wacquant (1997). De hecho, como lo acabamos de ver, tales experiencias referidas a la migración, se convierten en elementos de unas prácticas sociales discriminatorias que van en el nivel “de los actos y los hechos, las prácticas y sus interpretaciones, más que por el lado de las opiniones, de las representaciones y de los estereotipos” (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000, p. 43), en este caso, hacia Valentina, como estudiante de origen venezolano estudiante de la Universidad de Antioquia. Es esto lo que Da Silva (2000), ha señalado como los procesos curriculares a la luz de la dominación, donde algunas voces son silenciadas.

No sobra recordar que estos silenciamientos del curriculum han sido analizadas desde dos perspectivas: como prácticas explícitas (lo que Valentina menciona como esas palabras y señalamientos sobre su nacionalidad) y como un resultado de dinámicas sociales (el conjunto de prejuicios que se han creado en el entorno cotidiano sobre la migración y los individuos migrantes).

De otro lado, es menester acotar que en su relato de vida, Valentina, se centra en ciertas ocasiones, sobre las prácticas intencionales y los actos explícitos en contra de determinados grupos o personas –para su caso los migrantes–, los cuales podrían mantener y reforzar, la subordinación de ellos hacia otros grupos –los que se consideran nacionales colombianos, por ejemplo–. Tal perspectiva adoptaría el asunto de las segregaciones como un resultado de dinámicas sociales, las cuales, generalmente, se alejan de la mirada curricular y, como lo menciona Quintero (2013) casi que exclusivamente “tienen en cuenta aproximaciones estadísticas para mirar el mayor o menor grado de acceso o igualdad que tienen las personas o grupos en relación con un bien o un servicio específico” (p. 78).

te digo una cosa...yo no tengo ni idea por qué se hacen como una construcción de uno simplemente por ser de otro país. Recuerdas el hecho de sentirte mal porque llevas en la espalda esa responsabilidad de no cagarla ni decir algo porque te vana mira y te van a decir “no estás en tu país”, bueno...es una causa de muchos dolores de cabeza, porque parece que los que son de aquí se creen superiores por tener una nacionalidad. Es lo único en que lo pienso, te lo juro...y llegué y horrible... (Valentina, 2019)

Finalmente, se hallaron en materia de resultados, algunas experiencias que ligadas a elementos de orden administrativo, sirvieron a Valentina para facilitar el

desplazamiento desde Venezuela hacia Colombia con su familia. Si bien no se hallan en coherencia con el objetivo de esta fase de la pesquisa, pensamos que su importancia radica en el hecho de instaurarse como un momento de gran importancia dentro de su etapa de migración, lo que sí corresponde con la categoría bajo la que se inscribe la fase de profundización. Este momento biográfico, representó un despliegue de tareas de orden administrativo que, en algunos momentos, se cruzaron con las concepciones curriculares que hemos venido trabajando, como el hecho de llegar al aeropuerto y, como fue mencionado en epígrafes anteriores, darse cuenta que ahora tenía otra patria, representada en una bandera de igual diseño pero sin uno de los elementos identitarios: las estrellas.

La verdad eso fue mucho de mi mamá. Ella se casó con un hombre que él, los abuelos eran de Colombia. Entonces él, pues con esos procesos de mis abuelos, consigue la nacionalidad (el esposo de mi mamá), a pesar de no estar muy seguido en Colombia. En esos tiempos estaba a las puertas la crisis que hoy se vive, hay que decirlo, y él se viene a Colombia y empieza a hacer procesos en una empresa. Y el caso es que se viene para acá con un buen cargo y le dice a mi mamá: vámonos. Entonces mi mamá primero me dijo a mí que pensara si me quedaba o me iba. Y bueno, yo nunca había venido. Te digo una cosa...yo no tenía ni idea, o sea como una construcción, simplemente no tenía...yo pensaba era en vallenato, como si todo Colombia fuera eso...y era la única porque de hecho mi mamá odia el vallenato, y era simplemente como “ay el vallenato me va a causar dolor de cabeza”. Eso es lo único, te juro, no tenía ni idea de nada más. Y sorpresa porque llegué a Bogotá, y horrible...o sea, nadie escucha vallenato. (Valentina, 2019)

Estos momentos y tiempos biográficos que las experiencias de migración han instaurado en ese aprendizaje biográfico de Valentina, al parecer, han permitido llenar de significados un probable pasado con voluntades, pero también con testimonios de angustias y de zozobra. Pudiera ser que son quienes, han reproducido una época pasada y la han puesto en contraste con una especie de tiempo presente en su vida, donde encontramos elementos que han forjado, a la luz de esta investigación, un relato de vida que, como señala Bertaux (1997), no precisa situarse en una cronología o una periodización o socavar en datos o fechas; tan solo hacer una retrospectiva donde cada uno de sus sentires pueda situarse para devenir en narración o en silencio.

Cada uno de estos detalles, solo son perceptibles en el momento que nos alejamos como investigadores de las reglas de las técnicas y los instrumentos, y nos ubicamos en la línea de los caminos, las des-continuidades y las imágenes mismas que ella revela. Este “esfuerzo” no se sobrepone al quehacer propio o la tarea de indagar un

contexto específico, por el contrario, evoluciona a la merced de una causalidad narrativa, pues atribuye una responsabilidad a ese aprendizaje biográfico que le brindan las experiencias de migración que tanto hemos hecho énfasis aquí, y que en últimas termina de configurar un camino propio.

5.5 El curriculum en los lugares y espacios biográficos: el ejercicio de comparación y contrastación

La categoría que definíamos en el anterior apartado, llevaba a pensar directamente con ese elemento temporal, asociado a la migración. Sin embargo, el tiempo y el espacio mantienen una estrecha interrelación. De ello es lo que trataremos de hablar aquí. Para construir ese saber biográfico, el espacio casi que se liga a una temporalidad y viceversa. De esta forma, lo temporal se convierte en una dimensión de la experiencia; siendo concretos “del movimiento, que es una noción espacial unida a la fuerza, pues, no habría tiempo si las manecillas del reloj no se movieran, o si no hubiera amanecer, día y noche: en una palabra, si no percibiéramos el movimiento” (Alonso Quijada, 1994, p. 11). Del mismo modo, Bajtín (1989) apunta sobre el carácter indisoluble del espacio y el tiempo, al que llega a llamar, como también hizo Proust (1919), la cuarta dimensión del espacio.

Pero lo relevante que aportan esas concepciones a esta pesquisa se da en clave de la dimensión espacial de las experiencias narradas –para efectos de este análisis de la universidad– en Valentina y, por consiguiente, del espacio como un elemento esencial de sus construcciones biográficas, evidenciado en sus relatos de vida. Esa relación que venimos mencionado ilustra la manera en que el tiempo y el espacio se entrecruzan en lo biográfico constantemente. En palabras del filósofo Gaston Bachelard (1957), citado en Amorós i Torró (2016): “En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso” (177).

En la experiencia el espacio es protagonista. “Los lugares permiten la visualización de los recuerdos y le dan un marco espacio-temporal” (Muxel, 2007, p. 43). Tal como menciona Amorós i Torró (2016), haciendo alusión a ese moldeamiento de los espacios por las vivencias, donde dejan grabadas igualmente sus huellas. La autora apunta que “no obstante, el espacio es una realidad duradera y en cierta medida estable en la que la memoria consigue enraizar, permitiéndonos encontrar los recuerdos

ligados a ese lugar que ha quedado marcado por nuestra presencia” (p. 178). De la misma manera que ha apuntado Halbwachs (2004):

Nuestras impresiones se expulsan una a otra, nada permanece en nuestra mente, y no comprenderíamos que pudiéramos recuperar el pasado si no lo conservase el medio social que nos rodea. Es en el espacio, en nuestro espacio —el que nosotros ocupamos, por el que volvemos a pasar a menudo, al que tenemos acceso siempre, y que en todo caso nuestra imaginación o nuestro pensamiento puede reconstruir en cualquier momento— donde debemos centrar nuestra atención; en él debemos fijar nuestro pensamiento, para que reaparezca una u otra categoría de recuerdos. (p. 144)

En esta investigación, la categoría de lugares y espacios van de la mano, porque el espacio es dotado de sentido por el aprendizaje biográfico que han marcado sus experiencias y entonces recobra su acepción de lugar, “histórica y espacialmente constituido” (Lois, 2010, p. 211). Entonces, el lugar, que por lo anterior, es biográficamente construido, no es tan solo un decorado o un telón de fondo, “ni siquiera puede ser entendido en su analogía cartográfica donde los espacios siguen unos a otros en su contigüidad física, sino en una relación de copresencia” (Amorós i Torró, 2016, p. 178). De este modo, se añade el relato de vida, tal como señalamos en Delory-Momberger (2017), a una trayectoria individual y a un proceso de apropiación de dichas experiencias que, en tanto biográficas, van directamente al saber acumulado de la experiencia. Lo que ya hemos mencionado, desde esta perspectiva como “biografía de la experiencia”. Por ello, encontramos el vínculo con el lugar porque “no hay lugar sin el relato compartido por aquellos que allí viven y habitan (Delory-Momberger, 2017, p. 272).

5.5.1 Las fronteras

Ahora bien, como el lugar es aquel dotado por una experiencia y en el cual “se posibilitan y se estructuran relaciones sociales” (Massey, 2003, p. 79), es importante denotar la acepción del espacio dentro de esa misma perspectiva. El espacio, acapara todo un entramado de vínculos, prácticas e intercambios a una escala global, dentro del cual, se haya el lugar, más situado y con la especificidad de sus relaciones (Massey, 2003, p. 79). Entonces, la experiencia de migración espacializa, pero también sitúa al individuo dentro de unas vínculos específicos, emergiendo así los lugares que, aunque distantes entre sí, los liga a una situación de copresencia entre, las experiencias de aquí (inmigración) y las experiencias de allá (emigración). Esto ordena la biografía del

individuo en función de los espacios y lugares y de las circunstancias (experiencias) en las que los ha habitado.

En esta etapa de la investigación hemos hallado algunos elementos para referirnos a que más allá de las separaciones impuestas por las fronteras y de esas separaciones que las líneas de los mapas geográficos apuntan, parece que hay una dimensión transfronteriza de los lugares y los espacios biográficos que se muestran a la luz de los relatos de vida encausados por la experiencia de migración, es decir “allí donde el mapa corta, el relato atraviesa” (Certeau, 2000, p. 141).

Tales dimensiones pudiera ser que se instauran en elementos de orden del curriculum pues moldean un ideal de individuo, dicen qué se debe hacer y qué no de un lado y de otro de la frontera e instauran unas identidades forzadas, interiorizadas por los individuos en su aprendizaje biográfico de múltiples maneras según las experiencias distintas que cada individuo haya tenido. Según lo señalado en Montenegro y Giménez Béliveau (2010), aludiendo a los aportes de Balibar (2002) “las fronteras son polisémicas, es decir, no se encausan de la misma forma para todos los individuos o generan los mismos modos de experiencia, nada se parece menos a la materialidad de una frontera que es oficialmente la misma” (p. 31), esto por la razón que lleva a cruzarla: exilio, viaje, estudio, etcétera.

Y haciendo la maletas yo me acuerdo que, bueno, saqué todos los zapatos y es como las cosas que priorizas. Pero yo hubiese querido meter también mi casa, la escuela donde estudié la primaria, hubiese querido traer la universidad, mi habitación con fotos, mis libros, este muñequito que me regaló tal persona, este peluche...pero no puedes porque allá al otro lado hay una casa distinta, una nueva universidad y solo necesitas las ropa y los zapatos...es eso, dejar atrás todas esas cosas simbólicas es como muy doloroso, pero en ese momento no piensas. (Valentina, 2019).



Figura 9: las experiencias de aquí (emigrante) y las experiencias de allá (inmigrante).

Foto: archivo de Valentina

Cada uno de estos lugares y espacios presentes en el relato de vida de Valentina no dejan de ser una frontera, pero a su vez, como apunta Michel de Certeau (2000) son “un entre dos capaz de ejercer un papel mediador”. Y es este un aspecto paradójico de la frontera, “crea la comunicación al mismo tiempo que la separación; articula pero también es paso” (p. 139).

Yo quería estar en mi universidad, estaba atravesada por la pasión que le tenía a ese lugar, un espacio donde estaba construyendo mi futuro. Pero mi mamá insistió tanto y la situación aquí estaba aflorando tanto que me vine...dejé de ser tan pasional y seguir un poco la razón. Pero yo quería estar en mi carrera, yo quería estar en mi país. (Valentina, 2019)

5.5.2 La universidad

Como hemos señalado capítulos atrás, la universidad se ha convertido en el contexto de esta investigación. En esta categoría, la universidad funge como un lugar biográfico en tanto permea las experiencias más significativas en el relato de Valentina, pero a su vez, pudiera hacer las veces de un dispositivo curricular en el cual se moldean

identidades y se dan relaciones que implican unas ausencias adquiridas a su vez por la migración.

Se analizarán en la tabla #2 los elementos que en el relato de vida, se manifestaron en contraste unos de otros, tanto en la UCV como en la UdeA. De este modo entonces, cumplimos con el objetivo de investigación #4 toda vez que vamos a comparar las experiencias y los elementos presentes en la vida universitaria ligados al fenómeno migratorio.

Tabla 3: la universidad como lugar biográfico

Dispositivo curricular	Dispositivo curricular
Venezuela	Colombia
Universidad Central de Venezuela	Universidad de Antioquia
Escuela de estudios políticos y administrativos	Facultad de Ciencias económicas
Nubes de Calder	*
Aula magna	Teatro universitario Camilo Torres

Hablamos aquí de dispositivos curriculares como aquellos que, según el profesor Edisson Cuervo Montoya (2015), “terminan por hacernos lo que somos [...] el curriculum por tanto es un cartón de identidad, es un documento de identidad...el curriculum es lo que nos configura y nos constituye”.

A continuación, presentamos la relación de algunos de esos dispositivos en tanto lugares y espacios biográficos con el relato de vida de Valentina, en una perspectiva de curriculum, esto es, instaurados para moldear al individuo. Añadimos que por ser un hecho fronterizo como se mencionó anteriormente, se ve reflejado en una experiencia de migración. Creemos que esos lugares y espacios trans-figurados, evocados a la memoria y por ende imaginados y recordados en los relatos de vida nos permiten comparar ese trabajo de significación y de incorporación de los lugares y espacios biográficos y de la historia que cada uno lleva inscrita, tal como menciona Amorós i Torró (2016, p. 182).

Tabla 3: la UCV como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Universidad central de Venezuela	<p>...es una etapa muy significativa para mí...demasiado, mucho, porque yo estudie en una casita y entro a la UCV que tiene un espíritu muy parecido a la UdeA, un espíritu crítico, a estudiar Ciencia Política, que es una carrera muy crítica que uno ve todas las corrientes. Fue todo muy significativo...es mi lugar favorito y sé que algún día me voy a graduar de allí a pesar que ahora no lo tenga aquí conmigo. (Valentina, 2019)</p>

Los lugares y espacios presentes denotan un carácter personal e íntimo” y, aunque esté plagado sobre otro (su país, Venezuela, en este caso), lleva una multiplicidad de elementos que para esta parte de la pesquisa pareciera estar develando unas ausencias del curriculum esto es descrito por Delory-Momberger (2010) como un “espace plié, feuilleté” (p. 56) (plegado, laminado o estratificado), puesto que los lugares y espacios están relacionados tanto en una espacialidad como en esa memoria íntima que seguimos habitando, tal como es señalado en Muxel (2007).

Tabla 4: la Escuela de Estudios Políticos de la UCV como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Escuela de estudios políticos y administrativos	Esa es la escuela donde está la carrera de derecho. Pero más allá de la escuela, es una sensación de que me falta ese lugar para discutir con los chavistas. Es extraño encontrarme con algo parecido aquí en la UdeA pero que no logro asimilar del todo y es como un vacío grande.

Tal parece que aquí, hay una ausencia de palabra, de poder expresar lo que quizás el hecho y la condición de la migración han instaurado en sus experiencias. Pudiera ser una ausencia de curriculum porque instaura un nuevo orden identitario, en esta ocasión por medio del silencio, lo que recaería a su vez, que por tales motivos, los estudiantes inmigrantes puedan convertirse en una cultura negada y silenciada por el curriculum, tal como hemos venido señalando varias veces en esta investigación a la luz de las posturas de Jurjo Torres Santomé (1993).

Tabla 5: las Nubes de Calder como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Nubes de Calder y Aula magna de la UCV	<p> Mi sueño siempre fue el auditorio, como decir el teatro Camilo Torres aquí...Bueno, allá se llama el aula magna, y en el techo del aula magna están las Nubes de Calder. Entonces cuando tú entras al aula magna y miras son puras nubes, que además están hechas para darle acústica al lugar, ¡es hermoso! Y el sueño es poder graduarse "bajo las nubes". Yo siempre dije que mi sueño era graduarme bajo las nubes. Y mis papás se graduaron ahí, entonces siento como esa conexión muy fuerte con ese lugar. Aunque sé que es difícil porque la situación aquí aflora y cuando me vaya a graduar allí será como hacerlo bajo las nubes a pesar de que no estén. </p>

Como bien lo hemos explicado en la descripción de lo que es el Aula Magna y las Nubes de Calder en la UCV, optamos por mencionarlos en conjunto puesto que aluden a la misma experiencia en su relato de vida. Parecer ser que de nuevo se marca el carácter de ausencia que toca incluso con su sensibilidad, pues las lágrimas fueron algo de evidencia para sostener esa nostalgia que le evocaba el recuerdo de su lugar favorito. Tal como lo menciona Muxel (2007), “no solo es el carácter de evocación lo que se deja ver aquí, sino ese sentido de reconocimiento y pertenencia y que, lo rememora con las

relaciones allí establecidas, hablan de su identidad” (p. 45-48). Por ello, y al significar no solo un lugar recordado ligado a sus sensaciones, pudiese generar un vínculo estrecho como ausencia del curriculum, tal como fue expuesto en su narración: “[...] cuando me vaya a graduar allí será como hacerlo bajo las nubes a pesar de que no estén” (Valentina, 2019).

Tabla 6: la UdeA como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Universidad de Antioquia	Yo llegué como sin plan, o sea inicialmente, yo había buscado como universidades pero yo como que no sabía qué iba a hacer... porque yo había dicho que si me graduaba como politóloga era “bajo las nubes” o no me graduaba...entonces como llegué a cierto punto avanzada en Ciencias Políticas yo sabía que me gustaba mucho el tema social y el tema de las políticas públicas, yo eso lo tenía muy claro entonces realmente fue como preguntarme qué carrera puedo estudiar que complementa como esa línea que me gusta que me permita como desarrollarme en eso, y la economía fue más como una decisión práctica que apasionada...

Tabla 7: la UdeA como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Universidad de Antioquia	De hecho a pesar de mi "normalidad" (en temas de migración), una cosa que me costó mucho fue el tema del ICFES, porque yo no tenía prueba de Estado, para poder entrar aquí...y... ¿Dios mío, qué hago? Y por ahí buscando, me di cuenta que el ICFES homologa como prueba, la prueba de admisión de la UCV...pero buscando...y me la aceptaron y eso me homologó el ICFES...

Tabla 8: la UdeA como lugar biográfico

Lugar y espacio biográfico	Relato
Universidad de Antioquia	Yo aquí me he sentido bien. Incluso trabajo aquí mismo como monitora. Ya lo otro es como lo de que algunas personas cuando me escuchan hablar sienten ese deseo de preguntarme por cómo está mi país. Ah, y bueno, como de sentirme responsable por cada cosa que diga porque no soy Valentina sino que soy como toda Venezuela.

Hemos decido presentar en las tres anteriores tablas las narraciones que en el relato de vida de Valentina han suscitado a partir de la Universidad como un lugar y espacio biográfico. Primero entonces, debemos aludir al hecho de cómo esos lazos trans-fronterizos (el hecho de recordar la UCV en todo momento desde este lado de la frontera), al parecer, evidencian de nuevo una ausencia de un curriculum que hemos decidido llamar “emigrante”, es decir, está al otro lado de la frontera, pero recordado desde aquí; tomamos la decisión de nombrarlo de esa forma porque se ha convertido en un documento de identidad, tal como señalan Cuervo (2015) & Da Silva (2000), que termina por configurarla y constituirla.

Sin embargo, llama la atención, los procesos de orden administrativos que, a pesar no estar encaminados dentro de los objetivos planteados, sirven como una posibilidad de vislumbrar algunos de los beneficios o facilidades que la Universidad de Antioquia otorga a los grupos de inmigrantes que deseen realizar el proceso de admisión. Esto fue puesto a menara de interrogante en la primera fase de esta pesquisa con el personal de Bienestar Universitario, sin tener respuesta alguna. Sin embargo, creemos que se hace pertinente decirlo en esta fase de resultados porque fue

precisamente de las entrevistas biográficas que ha emanado tal información y quisiéramos ponerla en conocimiento, si no de la comunidad universitaria, por medio de los canales de comunicación con los que cuenta la Universidad de Antioquia, sí con los lectores que se acerquen a esta investigación.

Ahora bien, como nombramos anteriormente, el software Aquad 8.0 nos arrojó como tercera categoría “ausencias del curriculum”. En consecuencia se haría necesario desglosar cada uno de los resultados en torno de esta, sin embargo, los señalamientos ya mencionados durante las tablas anteriores nos permite sintetizar en esta misma parte los resultados de tal categoría los cuales a su vez están en concordancia con el objetivo específico #4. Esas ausencias del curriculum, que tal parece, se han dejado ver en los relatos de vida de Valentina, pudieran constituirse a su vez, en el resultado en el cual se han develado las ausencias y presencias que por medio de las experiencias ligadas a la migración se han instaurado como aprendizaje biográfico.

Estas ausencias del curriculum, pueden servir para conocer los sucesos más significativos de una vida, en este caso de María Valentina González, por medio de las narraciones que otorgaron sus relatos vida, a su vez que permite revivir esas sensaciones asociadas a momentos y tiempos, pero también a lugares y espacios, los cuales constatan el carácter de biografización, como una manera en que, según Schütz & Luckmann (1977) los individuos construyen sus experiencias a lo largo de la vida.

Conclusiones

Primero que todo, se nos hace imprescindible confesar que al momento de iniciar con la escritura de estas conclusiones, en una investigación que ha durado más de un año y donde se han atravesado un sinfín de sentires y de sentimientos casi que imposibles de describir y de escribir aquí, se hace inevitable, sentir un temor profundo por no tener la capacidad de recoger de la manera más objetivamente posible todo lo que se ha hallado en este camino. Pero por alguna obra de la divinidad, he decidido dejar esos miedos de lado y convertirlos en la inspiración necesaria para contarle al lector lo esencial y dejar oculto lo menos posible.

Cada una de las interpretaciones y afirmaciones contenidas sobre la fase última de esta pesquisa a partir del relato de vida ya narrado y escrito, son susceptibles de las interpelaciones que den lugar y de lo cual se espera, puedan ofrecer la posibilidad de reconstrucción en la dimensión dialógica que caracteriza a la investigación biográfico-narrativa y que la hace portadora de múltiples voces e interpretaciones. De este modo, siento la responsabilidad de poner sobre el escenario, todas las afirmaciones que he logrado construir mediante cada una de las etapas en las que esta pesquisa se ha desarrollado. Así, sería la única forma de darle sentido a esta perspectiva cualitativa sobre la cual recae la comprensión del conocimiento emergido sobre los fenómenos sociales ya mencionados partiendo de los puntos de vista de los individuos que narran y de los que acceden al relato.

Para iniciar, quiero partir de las enormes posibilidades que el pregrado de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia pone sobre la mesa para permitir investigaciones que trasciendan el ámbito de los contextos escolares y que sirvan como posibilidad de fortalecer no solo la labor del maestro, sino la importancia del maestro como agente de investigación. A su vez, estas pesquisas en el orden de lo inter y transdisciplinar, sugieren una responsabilidad irrecusable de parte de quien investiga para abordar de la manera más objetiva y contextualizada posible la investigación y para, en torno de su formación como maestro, recobrar el sentido multidimensional y multidisciplinar de la educación.

Ahora bien, cuando recién habíamos iniciado la primera etapa de la investigación y nos proponíamos indagar sobre la información relacionada con los estudiantes de pregrado en condición de inmigrantes que tiene la Universidad de

Antioquia por medio de las unidades académicas, programas y entes administrativos, buscábamos ese primer acercamiento con los individuos que serían más adelante los protagonistas de esta investigación. De esta etapa y de cada una de sus posibilidades y retos, es indispensable mencionar que, si bien la Dirección de Bienestar Universitario cuenta con un gran entramado de programas, proyectos y personal administrativo para configurar esa red de beneficios y posibilidades de acceso, en cuanto a la claridad y precisión de información sobre los estudiantes de nacionalidad diferente a la colombiana, existe una necesidad de empezar a dirigir las miradas sobre ellos. Esto evidenciado en el poco alcance que se logró en la fase de exploración y de la cual se requirió ayuda por parte de estas dependencias.

Sin embargo y como ya mencionamos anteriormente, el relato de vida de Valentina, permitió saber que la Universidad de Antioquia, homologa o valida el examen de Estado (pruebas ICFES o Saber) con el examen de admisión de algunas universidades de Venezuela, como fue el caso conocido con la UCV. Esto podría servir de aliento para que todos aquellos individuos que están en condición de inmigrantes en el territorio colombiano y estén en busca de una posible universidad para desarrollar sus estudios (principalmente a los flujos migratorios de venezolanos en Colombia), conozcan que uno de los requisitos podría tenerse cumplido.

Estos elementos de orden administrativo, marcan el carácter de algunas experiencias, puesto que faciliten la vida lejos de países de origen. Para este caso, en el relato de Valentina, permitieron obtener un cupo en la universidad lo que a su vez se transformó en un estilo de vida determinado. En algunas de las entrevistas, recuerdo cómo hace mención en las demás posibilidades que tenía para ella si ese examen no hubiese sido homologable, pues había tenido que tomar un rumbo alejado de la academia, o buscar una universidad privada, algo que le es casi imposible o sumamente difícil. He resaltado este asunto como importante porque durante la revisión de literatura poco se ha hallado de investigaciones en el orden de la universidad como referente espacial, tal como fue citado en Gaviria (2002); lo que sería pertinente empezar a pensar luego de lo vislumbrado en esta pesquisa.

Estos momentos biográficos, a pesar de que representan un despliegue de tareas de orden administrativo, sirven para construir esa reserva del conocimiento que hemos citado en la profesora Delory-Momberger y que a manera de circunstancias, sentimientos y emociones, acaban por configurar la manera en que los individuos

edifican sus experiencias de vida, según lo señalado en Schütz & Luckmann (1977). Por ello, se pone en consideración como propuesta para que desde Bienestar Universitario, la Universidad de Antioquia, cree los canales de comunicación que permitan dar a conocer no solo elementos de orden administrativo con los estudiantes inmigrantes, sino poner sus voces como partícipes de estos procesos.

Por otro lado, hemos decidido rescatar de la etapa de profundización, la cual nos permitió explorar las experiencias de la estudiante de origen venezolano referidas a la migración y describir ciertos elementos de sus experiencias ligadas a la vida universitaria, que cada uno de estos elementos y experiencias marcan un carácter de doble ausencia marcado en su relato de vida, y en relación con lo que veníamos dando como posibilidad. Esas experiencias traen consigo elementos de orden curricular puesto que se instauran como aprendizaje biográfico y emergen sus narraciones como formas de construir y constituir cierto individuo, tal como el mencionado en Cuervo (2015) & Da Silva (2000).

Ciertamente, no puedo ni pretendo considerar que lo que me ha sido narrado por Valentina estén ajustados a los acontecimientos objetivos tal como sucedieron, pero de acuerdo a esta interpretación y reconstrucción de tales hechos es que se puede aseverar lo que estos significan para ella. De tal modo, que los distintos contextos y momentos enunciados son los que han hecho concluir las afirmaciones en torno de ese carácter de ausencia hacia el curriculum, a pesar de no poder confirmar el reflejo fiel de dichos acontecimientos. Sin embargo, parto de la asunción de que Valentina, me ha contado su verdad, “y esta verdad se ha fundamentado en un intercambio intersubjetivo cuyo fin ha sido llegar a una comprensión compartida de un relato de vida. Es esta, pues, una verdad dialógica”. (Amorós i Torró, 2016, p. 414).

Por otro lado, al explorar esas experiencias de migración, tanto en los momentos y tiempos como en los lugares y espacios biográficos, se puedo afirmar que hay una ausencia hacia su país y hacia los lugares que un día habitó, tales como su escuela primaria, su colegio bilingüe y claro está, en mayor medida por la universidad, dados en medio de su relato y mediados por la añoranza desde su condición de inmigrante, lo que la hace partida en dos individuos e irrumpe en sus posibilidades de ser una sola desde aquí o allá. Estas afirmaciones recaen sobre lo que en la fase de revisión de literatura hallamos en la tesis de Sayad (1998), que apunta que “la inmigración (la presencia en el seno de una nación de la no somos nacionales) es vista como una perturbación de la

integridad del orden nacional que se fundamenta en una clara separación entre un nosotros (individuos nacionales) y unos otros (individuos no-nacionales, extraños, extranjeros, inmigrantes)” (p. 39).

Esa doble ausencia de la que hablamos recae también en el ejercicio de comparación sobre el que se trabajó para tener un panorama más amplio de cada uno de esos dispositivos curriculares que ya habían sido mencionados en su relato de vida y que se interpretan a la luz de la añoranza ya mencionada. Por un lado, la experiencia de migración vivida en primera persona, permitió elucubrar en esos elementos que dejando en su país la constituyen como individuo y la narran a sí mismo con solo evocarlos; pero a su vez, sirvieron de puente para llegar a mostrar el camino que los inmigrantes recorren en su trayectoria, las personas que de algún modo marcan su existir –un claro ejemplo de cómo la migración está copada de prejuicios y discursos fundamentados en imaginarios– y hasta las irrisorias comparaciones que acaban enfrentándolos con un contexto o una realidad (el evento de ver la bandera sin las siete estrellas).

Hemos hallado en el contraste de esos elementos y esas experiencias de nuevo ese carácter de ausencia en este lado de la frontera. Así, esos resultados en la comparación y luego analizados nos permiten decir que, en esta investigación, y para Valentina, el Aula Magna y las Nubes de Calder en la UCV, se convierten unos dispositivos curriculares, pero a su vez, en ausencias. Ausencias de un curriculum emigrante por la naturaleza y origen (Venezuela) y en ausencia a su vez de un curriculum inmigrante, porque desde lado, a pesar de haber hecho la comparación con el teatro Camilo Torres, no logra sostener la misma relación de significado y acudiendo al carácter de evocación en su relato de vida y a ese reconocimiento y pertenencia por el cual rememora, tal como los hallazgos del marco teórico dejaron ver en el trabajo de Muxel (2007, p. 45-48): “[...] cuando me vaya a graduar allí será como hacerlo bajo las nubes a pesar de que no estén” (Valentina, 2019).

Se puede ver entonces cómo se significan estas experiencias y se integra en un relato de vida único y singular. A parte, se deja en evidencia cómo en esas narraciones está presente de algún modo la dimensión biográfica que la migración otorga como un aprendizaje adquirido de tales experiencias. Es así como a partir de esos procesos que Valentina ha destacado en su relato, se puede afirmar que el carácter de ausencia ha configurado a su vez la resistencia hacia la posición que ahora adopta frente a la marginación y silenciamiento por parte de algunos individuos, sectores y comunidades

y ha fortalecido su capacidad para evaluar y definir la forma en que construirá su identidad, esto es, la fuerza que el curriculum como dispositivo que moldea y construye individuos, ejerce sobre determinadas culturas (para este caso los inmigrantes) en sus procesos de identidad.

Asimismo, cada una de las experiencias ligadas a la migración, y los elementos que se instauran en la biografía de la experiencia, descritas y comparadas en esta pesquisa, como resultado de un proceso de memoria y por consiguiente plagado de imaginación –característico de la investigación con fuentes orales–, han logrado por medio de la información obtenida de las entrevistas biográficas y los documentos personales, establecer un vínculo mucho más cercano con los procesos de investigación que se llevan a cabo en la formación de maestros. Con estos vínculos que emanan de las pesquisas biográfico-narrativas, no solo llegamos a pensarnos como sujetos de conocimiento, sino que abrimos las posibilidades de hallarnos como individuos que se narran por medio de otros tal como ha señalado Levinas (1997): “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (p. 150).

Es por ello, que desde los alcances y limitaciones, desde los retos y las necesidades que pudo haber tenido el proceso de esta investigación, quiero dejar como final aporte una especial invitación a los demás miembros de la Facultad de Educación y a todos aquellos maestros investigadores que se acerquen a este trabajo, para que las añoranzas, voces, silencios, sentires, significados, palabras y todo el universo de elementos que constituyen a los individuos que han pasado por el fenómeno migratorio, no dejen de ser una preocupación bajo ningún escenario o contexto; bien como fue la universidad en este caso, o bien la escuela como en los amaneceres de esta investigación se pensó.

El fenómeno migratorio, a pesar de estar mucho más latente en ciertos contextos y sobre unas épocas más que otras, seguirá existiendo mientras el ser humano tenga el deseo de transitar y depositar su corazón y su alma fuera de donde ha pervivido, o bien sea porque las circunstancias lo lleven lejos de su patria. Aquí se dejan sobre la mesa las pocas nociones y las pocas construcciones de orden académico que han aflorado durante este largo año de muchos ires y venires, para que sobre él recaigan los intereses no solo de maestros como ya lo mencioné, sino de sociólogos, antropólogos, politólogos y todos aquellos sobre los que el carácter de la migración y lo biográfico-narrativo recaigan a

modo de deseo, para no ser re-productores de sistemas que oculten, sino creadores de posibilidades que develen.

Este trabajo es también una invitación a que se hagan futuras indagaciones que aborden los sentires, significados y experiencias de la vida de los estudiantes que son de otros países y pertenecen a la Universidad de Antioquia; no solo desde la mirada del curriculum, sino desde los lentes que cualquier ojo pueda captar. Las investigaciones y pesquisas en este ámbito no solo alimentarán el carácter académico de la universidad como referente espacial en los trabajos investigativos, sino que vislumbran las voces de esos grupos de inmigrantes ocultos que como exiliados del silencio buscan refugio en el ruido.

Del mismo modo, se propone abrir nuevas líneas de investigación, no solo desde el pregrado de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, sino desde la Facultad de Educación en general, relacionadas con el fenómeno migratorio y donde se aborden estas temáticas desde distintos escenarios sociales, tales como la escuela y la ciudad misma, en las cuales abundan formas de vida influenciadas por las fronteras.

La invitación yace sobre el lecho de una preocupación que nació con un relato de una “gaviota” y hoy se posa “apacible” sobre la voz de una estudiante de origen venezolano, quien no es la única que habita la espacialidad de la que ya hablamos, pero que por medio de ella, se alienta a que otros investigadores re-escriban los relatos de vida de otras gaviotas, de otras ausencias, de otras presencias, de otros currícula, de otras biografizaciones y de un sinfín de matices que la migración narra a modo de frontera, a modo de vida.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alheit, P., y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Alonso Quijada, C. (1994). *El mito del tiempo y del espacio*. Madrid: VOSA.
- Amorós, M. (2016). *En busca del tiempo y del espacio recobrados. Una investigación biográfica a partir de relatos de vida y migración de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán*. (Tesis de doctorado). Universidad de Girona, Girona, España.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arrona, A. (2012). *Identidad, inmigración y escuela*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barbosa de Magalhães, V. (2018). Relatos de refugiados norte-coreanos: história oral e narrativas autobiográficas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3 (7), 146-166.
- Bárcena, F. & Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Bertaux, Daniel. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Proposiciones*, 29,14-25.
- Bertaux. D. (1997/2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

- Bolívar A., Segovia, D., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Muralla.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Lonrai: Éditions du Seuil.
- CALAS (2019). Crisis migratorias en las fronteras de América Latina. Recuperado de: <http://calas.lat/es/convocatorias/plataforma-para-el-di%C3%A1logo-crisis-migratorias-en-las-fronteras-de-am%C3%A9rica-latina>
- Candau, J. (1996). *Anthropologie de la mémoire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Carrasco, Silvia & Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria. Algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*. 90, 59-76.
- Certeau, M. (de). (2000). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *En J. Larrosa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Criado, M. J. (2001). *La Línea quebrada: Historias de vida de migrantes*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Cuervo, E. (20 de agosto de 2019). ¿Practicantes o trabajadores gratuitos? UdeA Opinión. Recuperado de: <http://udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/?page=udea.inicio.udea.noticias.noticia&urile=wcm%3Apath%3A%2FPortalUdeA%2FasPortalUdeA%2FasHomeUdeA%2FUdeA%2BNoticias%2FContenido%2FasNoticias%2FOpinion%2Fpracticantes-o-trabajadores-gratuitos>
- Cuervo, E. (2015). *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*. (Tesis de doctorado). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Da Silva, Tomaz T. (2002). *Documentos de identidad*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.
- De Rudder, V., Poiret, C. y Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique: Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología VIRAJES*, 19 (2), 265-281.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. California: Sage Publications
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Revista Sociológica*, (43), 103-151.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Ferrarotti, F. (2007). La storia di vita. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garreta i Bocacha, J. (2018). Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español. *Revista de Educación*, 317, 229-254.
- Gaviria, A. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo-Alfaomega.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Qué significa el curriculum. *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Gonzales, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Ética y formación universitaria. Revista Iberoamérica De Educación*. 29, 85-103.

- González Falcon, I. (2017). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI. Revista de educación*. 7 (9), 155-169.
- Goytisolo, J., y Nair, S. (2000). *El peaje de la vida: Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.
- Habermas, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*, Madrid: Taurus.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrill.
- Huchim, D. & Aguilar, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Larrosa, J. (2019). *Con P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. 19, 87-112.
- Lechner, E. (2015). A pesquisa biográfica no estudo das migrações: construindo um trabalho em colaboração no contexto português (Introducción). En E. Lechner (coord.), *Rostos, Vozes e Silêncios: Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal* (p. 21-57). Coimbra: Edições Almedina
- Leiva Olivencia, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 155-166.
- Lévinas, E., (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca: Sigüeme.
- Lois, M. (2010). Estructuración y espacio: la perspectiva de Lugar. *Geopolíticas*, 1 (2), 207-231.
- Martínez Bonafé, J. (3 de noviembre de 2016). ¿Y por qué no discutimos el currículum? El diario de la educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/03/no-discutimos-curriculum/>

- Massey, D. (2003). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Montenegro, S., y Giménez Béliveau, V. (2010). *La Triple Frontera: Globalización y construcción social del espacio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Muxel, A. (2007). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Hachette.
- Noreña, Alcaraz, Rojas, Rebolledo (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos de la investigación cualitativa. *Aquichan*. Vol. 12 (3), 263-273.
- Novoa, Antonio (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación, en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99.
- Piqué, B. & Forés, M. (2015). Una invitación a narrarse para educar historia de vida y universidad. *Tendencias pedagógicas*, (25), 247-260.
- Plummer, K. (2004). *Investigación humanística y El Campesino polaco*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Portelli, A. (2013). *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: Ética, memória e acontecimento na história oral*. Lisboa: Unipop.
- Prat i Carós, J. (2007). En busca del paraíso: historias de vida y migración. *Disparidades. Revista de Antropología*, 62 (2), 21-61.
- Proust. M. (1919/2002). *En busca del tiempo perdido*. Barcelona: Lumen.
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, 7 (77). 71-94.


- Ramírez, A. (2014). *La alteridad imaginada: El pánico moral y la construcción de lo musulmán en España y Francia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Riessman, C. (2002). *Narrative Analysis*. En Huberman y Miles. *The qualitative researcher's companion*. California: Thousand Oaks.
- Rocha da Silva, R., Moreira, O. (2019). A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)biográficas de um fronteiriço. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4 (12), 146-166, 1110-1124.
- Rodríguez, M. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata
- Santamaría, E. (1994). Extranjero, nada menos que una palabra. *Papers: Revista de Sociologia*. 43, 63-70.
- Sayad, A. (1999/2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Rubí: Anthropos.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. y Luckmann, N. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, S. (1980). *Signes, llengua i cultura: Cap a una epistemologia del silenci*. Barcelona: Edicions 6.
- Torres Santomé, J. (1993). *Las culturas negadas y silenciadas del curriculum*. Madrid: Cuadernos de pedagogía.
- Ucker, L. (2015). *De ida y vuelta: Una investigación biográfica-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante en la universidad*. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Universidad de Antioquia (Universidad de Antioquia). (2015, mayo 27). Importancia de hablar sobre el currículum en educación superior [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Gfpq5NmLoLg&t=42s>
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Velasco Ortiz, L. (2004). Identidad y migración: Relato de vida. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 31, 75-98.
- Vila, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 23-43.
- Wacquant, L. (1997). For an Analytic of Racial Domination. *Political Power and Social Theory*, 11, 221-234.
- Walcott, D. (1996). *El reino del caimito*. Barcelona: Norma.

Anexos

C51 Ingresos mensuales del estudiante

Ficha de caracterización para estudiantes

 **DIRECCIÓN DE BIENESTAR UNIVERSITARIO
CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES
DICCIONARIO DE DATOS
ASPECTO # 6: SOCIO - ECONÓMICOS**

[Volver](#)

Aspecto # 6: Socio - económicos		
Variable	Descripción	Opciones de respuesta: Categorías
Tipodeviviendaenlaquevive	Tipo de vivienda en la que vive	Apartamento Casa Habitación Otro
Cualotrotipodeviviendaenlaquevive	Si selecciona en la pregunta anterior Otro, debe digitar cual tipo de vivienda tiene	Pregunta abierta
Tipodetenenciadelavivienda	Tipo de tenencia de la vivienda	Arrendada Prestada Propia Otra
Cuálotrotipodetenenciadelavivienda	Si selecciona en la pregunta anterior Otra, debe digitar cual tipo de tenencia de la vivienda	Pregunta abierta
Dequiéndependeeconómicamente	¿De quién depende económicamente?	Hijo(s) Madre Ninguno Padre Otro
Dequeotrodependeeconómicamente	Si selecciona en la pregunta anterior Otro, debe digitar de cual otra persona depende	Pregunta abierta
Tipodevinculacióndequienlestudiantedependeconómicament	Tipo de vinculación laboral de la persona que es la encargada de mantener económicamente al estudiante	Desempleado Independiente Jubilado Término indefinido Temporal

Índice | 1. Información básica | 2. Salud y SS | 3. Física | 4. Académico | 5. Sicológ | **6. Socio-Eco** | 7. Socio-Fam | 8. Laborales | 9. Sex-Afe | 10. Nutrición | 11. Dep-Rec-Cul

Anexo #1: banco de datos proporcionado por Bienestar Universitario donde se caracteriza a todos los estudiantes.

	A	B	C	D	E
1	 Ficha de caracterización para estudiantes				
2	Contenido				
3					
4	ASPECTO # 1: INFORMACIÓN BÁSICA				
5	<u>ASPECTO # 2: SALUD Y SEGURIDAD SOCIAL</u>				
6	<u>ASPECTO # 3: EVALUACIÓN FÍSICA</u>				
7	<u>ASPECTO # 4: ACADÉMICO</u>				
8	<u>ASPECTO # 5: PSICOLÓGICOS</u>				
9	<u>ASPECTO # 6: SOCIO - ECONÓMICOS</u>				
10	<u>ASPECTO # 7: SOCIO - FAMILIARES</u>				
11	<u>ASPECTO # 8: LABORALES</u>				
12	<u>ASPECTO # 9: SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD</u>				
13	<u>ASPECTO # 10: NUTRICIÓN</u>				
14	<u>ASPECTO # 11: DEPORTE, RECREACIÓN Y CULTURA</u>				

Anexo #1.

¿Paga usted la matrícula o tiene algún beneficio por parte de la Universidad?
Si tiene algún beneficio, ¿qué beneficio?

5 respuestas

Si pago matrícula, realmente desconozco si tengo algún beneficio.

No tengo beneficios

Ningún beneficio

En este momento por ser intento no pago matrícula

Si, pero tengo beneficio de monitora

Anexo #2.

RAE - Ficha de investigación y/o lectura

Referencia bibliográfica:

Localización:

Ficha elaborada por:

Intertextualidad:

¿Cuál fue la pregunta(s) de investigación que guió el texto?

Tesis y/o ideas centrales que el autor plantea en el texto

Tesis y/o ideas secundarias que el autor plantea en el texto

Resultados a los cuales llegó el autor del texto

Principales conclusiones planteadas por el autor (es) del texto

Categorías de análisis y/o palabras clave (conceptos centrales desarrollados en el texto):

Hipótesis (supuestos) y/o preguntas que me surgen de la lectura del texto

Observaciones personales e interpretación:

Lecturas complementarias:

Fecha de lectura:

CONSENTIMIENTO INFORMADO
Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo

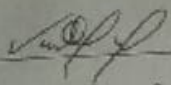
Medellín,
noviembre 7 de 2019

Consentimiento informado

Yo María Valeria González González estudiante del pregrado Economía de la Universidad de Antioquia, identificada con Cédula de ciudadanía/cédula de extranjería/pasaporte n° 524377, autorizo que sean utilizadas las grabaciones de las entrevistas y fotografías recolectados durante la Práctica Pedagógica II (exclusivamente para fines académicos, respetando mi privacidad e identidad) del trabajo para optar el título de Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales titulada: *Immigrantes: una deuda curricular de la Universidad de Antioquia*, que es llevado a cabo por James Rivas Sierra estudiante de dicho programa académico.

Firma entrevistado

Firma entrevistador


James Rivas S.

PREGUNTA/TEMA:	CÓDIGO Y SUBCÓDIGO					
1. Recuerdos de la UCV (Universidad Central de Venezuela)	1.1 Lugares	1.1.1 aula magna	1.2 Personas	1.2.1 chavistas	1.3 Momentos	
		1.1.2 nubes de calder				
2. Elementos que recuerda	2.1 En la escuela	2.1.1 libros de italiano		2.2 En Acarigua	2.2.1 Familia	2.3 Lara
		2.1.2 cotufas			2.2.2 Amigos	
		2.1.3 cine				
3. Elementos que guarda	3.1 De la escuela	3.1.1 Fotografías	3.1.2.1 Carné		3.2 de Acarigua	3.2.1 Fotos
		3.1.2 DNI				
4. Espacios físicos que recuerda	4.1 de Acarigua	4.1.1 la casa de mamá		4.2 De Caracas	4.2.1 colegio 4.2.2 sala bilingüe 4.2.3 salón de clase	
		4.1.2 la escuela				
5. Proceso de admisión UCV	5.1 Estudiar Examen de admisión		5.2 Presentar examen de admisión		5.3 Ganar examen e in	
6. Proceso de admisión UdeA	6.1 dificultades	6.1.1 ICFES	6.2 Posibilidades		6.2.1 homologar prueba de estado	
		6.1.2 nacionalidad				