

# Comprensiones y estrategias docentes para la inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos <sup>1</sup>

## *Teachers' Understandings and Strategies for the Educational Inclusion of Venezuelan Migrant Students*

Maria Andrea Gómez Monsalve  
Universidad Santo Tomás  
[maria.gomezm@usantoto.edu.co](mailto:maria.gomezm@usantoto.edu.co)

Christian Enríquez Mora  
Universidad Santo Tomás  
[christian.enriquez@usantoto.edu.co](mailto:christian.enriquez@usantoto.edu.co)

### **Resumen**

Este estudio tuvo como propósito analizar las comprensiones y estrategias que docentes en ejercicio han construido para la inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos en una institución educativa oficial de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. La investigación se desarrolló desde un enfoque descriptivo-interpretativo, mediante la aplicación de un cuestionario virtual a veinte docentes de primaria y secundaria con experiencia en atención a población migrante. El instrumento indagó comprensiones sobre migración y diversidad cultural, prácticas pedagógicas inclusivas, dimensiones afectivas, vínculos escuela-familia, apoyos institucionales y obstáculos estructurales. Los resultados evidencian un consenso ético docente que reconoce la diversidad cultural como un aporte pedagógico y humano, así como la implementación de estrategias flexibles centradas en la evaluación, la adaptación de materiales y la construcción de climas escolares afectivos. No obstante, se identifican tensiones persistentes asociadas a la insuficiencia de recursos, la limitada formación en educación intercultural y las barreras administrativas que restringen una inclusión sostenida. El estudio concluye que, aunque los docentes asumen un rol central en la integración intercultural mediante esfuerzos individuales, resulta indispensable fortalecer respuestas institucionales y políticas educativas articuladas que permitan transitar de prácticas aisladas hacia una inclusión educativa sistemática, equitativa y transformadora en contextos de movilidad humana.

### **Palabras clave**

Educación inclusiva, Migración venezolana, Interculturalidad, Prácticas docentes

### **Abstract**

This study aimed to analyze teachers' understandings and strategies regarding the educational inclusion of Venezuelan migrant students in a public school in Bucaramanga, Colombia. A descriptive-interpretive approach was adopted, using an online questionnaire administered to twenty primary and secondary school teachers with experience working with migrant students. The instrument explored perceptions of migration and cultural diversity, inclusive pedagogical practices, affective dimensions, school-family relationships,

---

<sup>1</sup> Trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad y el cual fue orientado por el Dr. Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal.

institutional support, and structural barriers. Findings reveal a strong ethical consensus among teachers who view cultural diversity as a pedagogical and human asset, alongside the implementation of flexible strategies focused on assessment adaptation, instructional materials, and the promotion of emotionally supportive school climates. However, persistent tensions were identified, particularly related to insufficient institutional resources, limited teacher training in intercultural education, and administrative barriers that hinder sustainable inclusion processes. The study concludes that while teachers play a central role in fostering intercultural integration through individual commitment and practice, there is a pressing need to strengthen coordinated institutional responses and educational policies that move beyond isolated efforts toward systematic, equitable, and transformative inclusion in contexts of human mobility.

### **Keywords**

Inclusive education, Venezuelan migration, Interculturality, Teaching practices

## **Introducción**

Durante la última década, el número de ciudadanos venezolanos que han migrado hacia Colombia ha evidenciado un aumento sustancial. Según datos de Migración Colombia (2023), en el año 2013 se registraban aproximadamente 32.000 venezolanos residiendo en el país; sin embargo, para finales de 2022, esta cifra superó los 2,5 millones. ACNUR y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estimaban que, para mediados del año 2024, cerca de 2,8 millones de ciudadanos venezolanos residían en territorio nacional, lo que reafirma el rol de Colombia como principal país receptor en la región. Esta cifra refleja no solo la magnitud de la crisis migratoria, sino también el papel que ha asumido la nación como espacio de acogida para quienes buscan rehacer sus vidas fuera de su país de origen.

Este movimiento migratorio, caracterizado por condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento forzado, ha impactado directamente al sistema educativo colombiano. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2024), para el año escolar 2023 se registraron más de 600.000 estudiantes venezolanos matriculados en instituciones educativas oficiales del país, cifra que aumentó a 604.488 en julio de 2024. No obstante, el acceso a la educación no significa la garantía de una inclusión efectiva, toda vez que como Estado social de derecho, Colombia, en cumplimiento de su Constitución Política y de los tratados internacionales ratificados, tiene la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en su territorio, sin importar su situación migratoria; “la educación “es un derecho fundamental y un servicio público con función social, buscando el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura, formando en valores como la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos” (Constitución Política de Colombia, 1991, art.67).

Ahora bien, en cuanto a la distribución de los estudiantes venezolanos en Colombia se identifica de acuerdo con estadísticas que “el 34% se encuentra en la región centro-oriente y el 32% en la región Caribe. Además, el 79% de esta población estudia en instituciones ubicadas en zonas urbanas. (Pontificia Universidad Javeriana, 2024, p. 3) De la misma manera, la academia evidenció que, en cuanto al tipo de establecimientos, el 79% de estudiantes asiste a entornos escolares urbanos, en donde, el 87% de estudiantes de este sector se ubica en instituciones oficiales y el 7% en instituciones privadas. Otro aspecto fundamental que analizan los estudios es la forma en cómo ha disminuido la matrícula irregular, especialmente, entre 2019 y 2024, lo que invita a acelerar los procesos de regularización y garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Una proporción sustancial de estudiantes de origen venezolano fue inicialmente registrada en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) mediante el Número Estándar de Seguimiento (NES), herramienta que se usa para registrar a quienes no cuentan con documentación válida. No obstante, para julio de 2024 se evidenció un avance en los procesos de regularización, ya que el 62 % de esta población ya disponía de un documento válido, lo que permitió su clasificación como estudiantes regulares (Pontificia Universidad Javeriana, 2024).

La UNESCO ha resaltado que el derecho a la educación va más allá del acceso inicial, “un acceso universal e igualitario a una educación y aprendizaje de calidad inclusivos y equitativos” (UNESCO, 2017, p. 4), genera la garantía, la presencia, la participación y el progreso académico de todos los estudiantes, sin discriminación alguna. Este enfoque integral de inclusión educativa para la población migrante exige que el sistema educativo no solo se centre en la matrícula efectiva de los estudiantes (presencia), sino que aseguren activamente su participación en las dinámicas del aula, lo que finalmente conduce a su logro y desarrollo personal y académico. Para lograr lo anterior, la educación inclusiva requiere que las instituciones identifiquen y minimicen los obstáculos que dificultan la integración de los educandos.

En este sentido, la transformación institucional debe dirigirse a mitigar las dificultades que limitan el desarrollo de los estudiantes, ya que “...es importante identificar cuáles son las barreras que impiden o limitan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por las distintas personas dentro del sistema educativo” (Booth y Ainscow, 2002, citado en Cruz Linares, 2022, p. 11). Este proceso implica revisar tanto las políticas como las prácticas educativas para que la diversidad de los estudiantes sea vista como un recurso que enriquece la enseñanza, promoviendo cambios estructurales en la dinámica escolar que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Aunque el Estado colombiano ha implementado medidas de flexibilización en los procesos de matrícula, permitiendo el acceso al sistema educativo a través del Número de Identificación de Extranjería Estudiantil (NES), estas políticas no siempre se traducen en una inclusión plena; como lo indica Ramos Hernández (2020), sobre la integración real de los estudiantes migrantes "...no depende sólo del amparo normativo, sino, entre otras, de la sociabilidad de los sujetos en interacción, de la voluntad de los docentes, de la adecuación institucional..." (p. 70); por ende, se podría afirmar que es importante trascender la simple formalidad del registro, y para ello, es necesario que las instituciones educativas superen las barreras socioculturales y curriculares que aún dificultan la construcción de una convivencia intercultural. Ante estos desafíos, organismos internacionales como la UNESCO, el ACNUR y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) insisten en que el enfoque intercultural no es una opción, sino una necesidad ética y política para construir sistemas educativos inclusivos, que garanticen la permanencia y el progreso de estudiantes en situación de movilidad humana.

-Particularmente en contextos urbanos como Bucaramanga, donde se concentra una proporción significativa de población migrante, las instituciones educativas enfrentan el reto de responder a esta realidad con estrategias pedagógicas pertinentes y prácticas de acogida culturalmente sensibles. Para fortalecer esta labor, Rincón Ávila (2023) plantea que los procesos de enseñanza deben "generar ambientes de aprendizaje favorables para la integración de niños migrantes... a partir de herramientas socioemocionales y cognitivas para gestionar los cambios en el día a día de la cotidianidad" (p. 170). Esto implica reconocer que la condición de migrante impacta directamente las dimensiones afectivas y sociales de la infancia, lo que exige una educación que brinde herramientas para que los menores logren "responder de forma resiliente a los retos en su diario vivir" (p. 27) y se sientan acogidos en su nuevo contexto receptor- por ende, los docentes, resultan siendo un factor determinante para dicho fin.

En este contexto, para el presente estudio, desarrollado en el marco de la Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad de la Universidad Santo Tomás, surgió la pregunta: ¿Cuáles son las comprensiones y estrategias de los docentes de una institución educativa oficial en Bucaramanga? por lo tanto, el propósito fue reconocer las comprensiones y estrategias que los docentes en ejercicio de dicha institución han construido para atender a estudiantes venezolanos en sus aulas. La investigación se enfocó en analizar cómo estas experiencias pedagógicas se relacionan con los principios de la educación intercultural, qué obstáculos se identificaron en el proceso de inclusión y qué aprendizajes pueden extraerse para fortalecer políticas y prácticas educativas más justas. Al centrar la mirada en las voces docentes, el estudio buscó no solo describir realidades escolares, sino

también aportar insumos significativos para la construcción colectiva de una escuela abierta a la diversidad, capaz de transformar las diferencias en posibilidades educativas.

### **Marco teórico**

La comprensión del fenómeno migratorio en el contexto escolar exige una mirada compleja que articule dimensiones pedagógicas, institucionales, culturales y afectivas. En particular, el caso de los estudiantes venezolanos en escuelas públicas colombianas plantea retos urgentes para los sistemas educativos, que deben responder no solo desde la cobertura y la normativa, sino también desde el reconocimiento de las trayectorias migratorias, la construcción de vínculos significativos y la transformación de las prácticas escolares. Para fortalecer este propósito, Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) sostienen que la educación debe ser vista como un eje transformador, pues “entenderla como algo que nutre la construcción colectiva es una oportunidad para enriquecer los procesos sociales existentes, a partir de la diversidad y el pluralismo, en respuesta a la necesidad de acceso a derechos de la población migrante” (p. 326). Esta visión exige que el sistema educativo colombiano no solo reciba a los estudiantes migrantes, sino que se convierta en un escenario de acogida que responda a las necesidades de niños, niñas y adolescentes en su contexto particular para transitar hacia una verdadera ciudadanía intercultural.

Por ende, este marco teórico se estructuró a partir de cuatro ejes que permitieron comprender el objeto de estudio desde una perspectiva crítica e intercultural. En primer lugar, se abordaron los fundamentos, tensiones y horizontes de la educación intercultural como apuesta ética, política y pedagógica. En segundo lugar, se analizó la inclusión educativa en contextos de migración, con énfasis en los marcos normativos, las experiencias regionales y los desafíos estructurales. La tercera sección se enfocó en las dimensiones psicosociales que atraviesan la experiencia migrante en el ámbito escolar, incluyendo las emociones, los vínculos y las dinámicas de exclusión. Finalmente, se reflexionó sobre el papel de la escuela como espacio de acogida, sus retos institucionales, pedagógicos y evaluativos, y la necesidad de una transformación profunda hacia prácticas realmente inclusivas y culturalmente pertinentes.

#### **1. Educación intercultural: fundamentos, tensiones y horizontes**

La educación intercultural ha sido ampliamente discutida en el ámbito latinoamericano como una propuesta orientada a reconocer, valorar y articular la diversidad cultural en los procesos educativos. Si bien su origen se encuentra históricamente asociado a los pueblos indígenas, en las últimas décadas ha ido

expandiéndose hacia otros grupos socioculturales, particularmente hacia las poblaciones migrantes, en respuesta a la creciente movilidad humana y a la pluralización de las aulas (Jiménez-Vargas & Montecinos-Sanhueza, 2019).

Desde esta perspectiva, la educación intercultural no debe limitarse a un reconocimiento superficial o folklorizado de las diferencias, sino constituirse en una propuesta transformadora que cuestione las bases monoculturales, eurocentradas y homogéneas de los sistemas escolares (Torres Cuevas, 2019). Tal como señalan Jiménez-Vargas et al. (2020), las políticas educativas en la región han tendido a asumir un enfoque monocultural, centrado en el currículum nacionalista y en la evaluación estandarizada, lo que genera tensiones profundas frente a las necesidades de los estudiantes migrantes.

El enfoque intercultural implica, en cambio, un proceso activo de diálogo de saberes, en el cual se reconozcan los conocimientos, lenguas, historias y trayectorias de vida de todos los actores educativos. Esto supone no solo cambios pedagógicos, sino también epistémicos, como lo advierte Torres Cuevas (2019), al destacar la persistencia del racismo epistémico que predomina en los saberes escolares y que excluye otras formas de conocimiento.

En esa línea, Mora Olate (2019) propone avanzar hacia una interculturalidad crítica que no se limite a la coexistencia de culturas, sino que promueva relaciones educativas basadas en la equidad, el respeto mutuo y la transformación social. Esta concepción plantea la necesidad de superar los modelos asimilacionistas y adoptar prácticas inclusivas situadas que reconozcan las trayectorias migrantes como legítimas y enriquecedoras para la vida escolar.

A su vez, las investigaciones de Grau-Rengifo et al. (2021) y Alarcón-Leiva et al. (2020), coinciden en que la educación intercultural requiere no solo lineamientos curriculares, sino también políticas públicas coherentes, formación docente continua y una gestión escolar sensible a la diversidad. Así, el desafío no es únicamente normativo o técnico, sino profundamente ético y político: construir escuelas donde todas las personas, sin importar su origen, puedan aprender, convivir y participar en condiciones de equidad.

## **2. La inclusión educativa en contextos de migración**

El incremento sostenido de la población migrante en América Latina ha transformado profundamente los escenarios escolares. En particular, la llegada masiva de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad humana ha desafiado los marcos tradicionales de la organización educativa, demandando políticas, prácticas y culturas escolares capaces de responder con sensibilidad, justicia y pertinencia pedagógica. Al respecto, Román-Soto (2024) subraya que “los contextos escolares tampoco han estado ajenos a este fenómeno, provocando

cambios en las prácticas pedagógicas en los docentes que en ellas trabajan, con la finalidad de velar por la plena inclusión de estudiantes migrantes, valorando su diversidad cultural” (p. 215). La inclusión educativa, entendida como el proceso de garantizar la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes, adquiere así un carácter urgente y complejo en contextos marcados por la movilidad forzada, la diversidad cultural y las múltiples desigualdades que afectan a la infancia migrante (Grau-Rengifo, 2021).

Aunque en varios países de la región, incluido Colombia, se han desarrollado marcos normativos que promueven el derecho a la educación sin discriminación por estatus migratorio, el tránsito del acceso formal a una inclusión significativa sigue siendo un proceso inacabado. Las experiencias documentadas en países como Chile (Alarcón-Leiva, Gotelli-Alvial & Díaz-Yáñez, 2020; Jiménez-Vargas et al., 2020), Argentina (Fabiano et al., 2019) o España (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021), coinciden en señalar que el acceso a la matrícula resulta insuficiente si no se acompaña de medidas estructurales, formativas y pedagógicas que aseguren trayectorias educativas completas, respetuosas de la diversidad y orientadas al bienestar integral de los estudiantes migrantes.

Uno de los principales desafíos que se identifica es la persistencia de un enfoque monocultural y asimilacionista en la mayoría de los sistemas escolares. Como lo señalan Mora Olate (2019) y Torres Cuevas (2019), los marcos curriculares y las prácticas evaluativas tienden a invisibilizar los saberes, lenguas y experiencias previas de los estudiantes migrantes, al tiempo que refuerzan una cultura escolar homogénea que exige la adaptación unilateral al modelo hegemónico. Esta situación reproduce una lógica de integración subordinada, donde se espera que los estudiantes migrantes se acomoden al sistema sin que este realice transformaciones sustantivas para acogerlos. La evaluación, por ejemplo, se convierte en un dispositivo de exclusión cuando no reconoce los contextos socioculturales de aprendizaje y se centra exclusivamente en la medición de conocimientos descontextualizados (Mora Olate, 2019).

En esa misma línea crítica, Ceballos-Vacas y Trujillo-González (2021) subrayan la necesidad de ampliar la mirada de la inclusión educativa para incorporar las dimensiones emocionales de la experiencia migrante. Los estudiantes no solo enfrentan barreras académicas, sino también afectivas y psicosociales derivadas de procesos de duelo migratorio, ruptura de vínculos, adaptación cultural forzada y, en muchos casos, discriminación y xenofobia. Estas vivencias tienen un impacto directo en su bienestar emocional y, por tanto, en su desempeño y permanencia escolar. La escuela, en este sentido, no puede limitarse a ofrecer cobertura; debe constituirse en un espacio seguro, de cuidado y contención, donde el reconocimiento de la diferencia no sea una consigna, sino una práctica cotidiana

que se exprese en relaciones humanas empáticas, en ambientes de confianza y en propuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades reales del estudiantado.

Otro aspecto relevante está relacionado con la falta de formación del profesorado en materia de interculturalidad. Tal como señalan Jiménez-Vargas et al. (2020) y Torres Cuevas (2019), gran parte del cuerpo docente no cuenta con herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar con grupos culturalmente diversos. Esto se traduce en incertidumbre, reproducción de estereotipos y, a veces, en la implementación de estrategias improvisadas o aisladas, carentes de una orientación pedagógica clara. Frente a esta situación, diversos estudios abogan por una formación docente permanente, situada y crítica, que permita a los maestros desarrollar competencias interculturales, habilidades emocionales y capacidades de mediación cultural (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021; Mora Olate, 2019; Alarcón-Leiva et al., 2020).

Además, los marcos institucionales deben considerar los retos administrativos y de gestión escolar. La investigación de Alarcón-Leiva et al. (2020) en escuelas chilenas muestra cómo la inclusión de estudiantes migrantes exige transformaciones profundas en la gestión directiva: desde los procesos de matrícula y validación de estudios hasta la reorganización de apoyos pedagógicos, el fortalecimiento de los vínculos con las familias y la articulación con redes comunitarias y servicios sociales. En ausencia de una política clara o de orientaciones sistemáticas, las instituciones escolares tienden a operar de manera fragmentada, dependiendo de la iniciativa y sensibilidad de los equipos directivos y docentes, lo que genera inequidades en el trato y las oportunidades para los estudiantes migrantes.

Finalmente, es importante subrayar que la inclusión educativa en contextos de migración no puede entenderse como una tarea exclusiva de la escuela. Tal como advierten Grau-Rengifo et al. (2021) y Jiménez-Vargas et al. (2020), se requiere de una corresponsabilidad intersectorial, donde las políticas educativas dialoguen con las de salud, protección social, cultura y migración. Solo desde una perspectiva integral es posible garantizar condiciones reales para la permanencia y el progreso del estudiantado en situación de movilidad. De esta manera, la inclusión educativa en contextos migratorios exige una transformación profunda de las estructuras, culturas y prácticas escolares; no se trata solo de abrir las puertas de las escuelas, sino de replantear lo que ocurre al interior de ellas, garantizar que cada estudiante, independientemente de su nacionalidad, idioma o historia de vida, se sienta reconocido, respetado y acompañado en su proceso educativo constituye hoy uno de los desafíos más urgentes y éticamente ineludibles de los sistemas educativos.

### **3. Dimensiones psicosociales de la experiencia migrante en el ámbito escolar**

Más allá de los desafíos administrativos y pedagógicos que enfrenta el sistema educativo ante la presencia de estudiantes migrantes, existen dimensiones psicosociales que resultan determinantes en los procesos de inclusión y aprendizaje. La migración, especialmente cuando es forzada o responde a condiciones de precariedad, implica una ruptura profunda con los vínculos familiares, comunitarios y culturales que estructuran la identidad y el bienestar subjetivo de niñas, niños y adolescentes. Esta experiencia es, en sí misma, un factor de vulnerabilidad que puede afectar de manera significativa la salud mental, la autoestima y la capacidad de adaptación del estudiantado migrante en los entornos escolares (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021).

Ser migrante y adolescente, como lo señalan Patel et al. (2016, cit. en Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021), constituye un doble desafío adaptativo: por un lado, se transita por un momento vital de redefinición identitaria y emocional, y por otro, se asume la exigencia de reconfigurar todos los referentes sociales, afectivos y culturales en un nuevo entorno. Los estudiantes migrantes llegan a escuelas que muchas veces no están preparadas para ofrecer una acogida emocional adecuada; enfrentan idiomas, normas, horarios y códigos culturales desconocidos, lo que puede generar ansiedad, desconcierto y aislamiento. La separación de sus contextos de origen y la necesidad de integrarse en dinámicas escolares distintas suelen producir un proceso de adaptación cultural complejo, en el que no siempre se encuentra un equilibrio entre el respeto por la cultura de origen y la integración a la nueva comunidad.

Este proceso de adaptación se ve condicionado, además, por las relaciones que se establecen dentro del grupo escolar. La pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido puede generar una situación de aislamiento o exclusión, especialmente en entornos donde predominan actitudes discriminatorias o se imponen jerarquías culturales (Murillo-Torrecilla et al., 2017; Martín M & Suárez-Orozco, 2018). En estos casos, la escuela se convierte en un espacio de tensión emocional, donde la hipervisibilización de la diferencia o la folklorización de la cultura migrante puede alimentar dinámicas de estigmatización que afectan directamente la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes migrantes.

En este escenario, el papel de los pares cobra un valor crucial. Aunque la integración social con compañeros autóctonos es deseable y enriquecedora, para muchos estudiantes migrantes la pertenencia a grupos de su misma cultura representa una forma de contención emocional, un “refugio” desde el cual navegar los nuevos códigos escolares (Smith et al., 2020). Sin embargo, esta estrategia de

autoprotección puede generar círculos cerrados que limitan las posibilidades de integración amplia, sobre todo cuando la escuela no promueve activamente espacios de encuentro y reconocimiento intercultural.

Otro aspecto crítico es la relación con las familias. Como señalan Ceballos-Vacas y Trujillo-González (2021), en muchos casos las escuelas desconocen o malinterpretan los modos de relación y participación de las familias migrantes, juzgándolas como “desinteresadas” o “ausentes”, sin comprender los contextos de precariedad laboral, vulnerabilidad jurídica o barreras idiomáticas que enfrentan. Esta falta de comprensión puede debilitar la relación escuela-familia, privando a los estudiantes de un soporte clave para su adaptación y bienestar. De allí la importancia de generar canales de comunicación culturalmente pertinentes, flexibles y respetuosos, que promuevan el involucramiento activo de las familias desde sus propios marcos de referencia.

También, es relevante considerar que la experiencia migratoria puede generar tensiones internas en los propios estudiantes. En el caso de las adolescentes, por ejemplo, se han documentado conflictos entre las aspiraciones de igualdad y autonomía propias del contexto de acogida y los valores tradicionales de sus comunidades de origen, particularmente en torno a los roles de género (López-Zafra & El-Ghoudani, 2014). Estas disonancias culturales no siempre encuentran espacios de diálogo o acompañamiento en la escuela, lo que incrementa el riesgo de malestar emocional y de abandono escolar. Aquellos estudiantes que cuentan con mayores habilidades emocionales y recursos personales logran, en algunos casos, integrar ambas culturas sin renunciar a su identidad, mientras que otros experimentan un proceso de asimilación forzada que puede deteriorar sus vínculos familiares y sociales (Fernández-Larragueta et al., 2017).

En este contexto, la cultura institucional de la escuela y su capacidad para generar entornos afectivos seguros para niños, niñas y adolescentes cobra una relevancia significativa, pues una escuela que valora la diversidad, que promueve relaciones horizontales y empáticas, y que incorpora la educación emocional e intercultural como ejes transversales, puede convertirse en un espacio de reparación y esperanza. Para ello, la formación docente en competencias psicosociales e interculturales es indispensable. Los maestros necesitan herramientas no solo para enseñar contenidos, sino para acompañar procesos vitales, leer las emociones, contener el sufrimiento y construir puentes entre culturas. En sintonía con este propósito, Rincón Ávila (2023) argumenta que la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes permite “generar ambientes de aprendizaje favorables para la integración de niños migrantes... a partir de herramientas socioemocionales y cognitivas para gestionar los cambios en el día a día de la cotidianidad” (p. 170). Lo anterior subraya que el rol de los educadores es

fundamental para que los estudiantes se sientan reconocidos y participen de una comunidad que les brinde las capacidades necesarias para “responder de forma resiliente a los retos en su diario vivir” (p. 27), facilitando así su proceso de adaptación e inserción socioafectiva en el nuevo territorio

Desde una perspectiva de derechos, como lo plantea la UNESCO (2021), la inclusión educativa no puede limitarse a indicadores de acceso o rendimiento académico. Incluir es cuidar, escuchar, validar. Es asegurar que cada estudiante, sin importar su lugar de origen, tenga la posibilidad de desarrollarse integralmente, de ser reconocido en su dignidad, de formar parte activa de la comunidad escolar. Y esto, solo es posible si las dimensiones emocionales y psicosociales de la migración son asumidas como parte fundamental del trabajo educativo.

#### **4. La escuela como espacio de acogida: retos institucionales, pedagógicos y evaluativos**

Las escuelas, en su papel como instituciones sociales, tienen el potencial de convertirse en escenarios privilegiados de acogida, reparación y transformación ante los desafíos que plantea la migración. Sin embargo, para que puedan cumplir esa función, es necesario reconocer que no se trata de espacios neutros ni homogéneos. La escuela, como lo han advertido múltiples estudios, es también una institución atravesada por lógicas de poder, estructuras normativas rígidas y tradiciones pedagógicas que muchas veces operan en clave monocultural, reproduciendo modelos de enseñanza que no dialogan con la diversidad de saberes, trayectorias y necesidades presentes en las aulas (Torres Cuevas, 2019; Mora Olate, 2019).

Uno de los retos más evidentes está vinculado con el currículum escolar. Tal como lo señalan Jiménez-Vargas y Montecinos-Sanhueza (2019), el currículum oficial suele estar construido desde una perspectiva nacionalista y homogénea, con escasos márgenes para la incorporación de contenidos que representen las culturas, lenguas o narrativas de los estudiantes migrantes. Esto produce una experiencia de distanciamiento en el aula, donde los referentes del estudiantado no tienen lugar, y sus conocimientos previos tienden a ser invisibilizados o deslegitimados. La escuela, en lugar de promover el diálogo de saberes, refuerza la lógica de asimilación al modelo dominante.

En ese sentido, la propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes, como el planteado por Mora Olate (2019), se presenta como una alternativa necesaria para cuestionar las prácticas evaluativas tradicionales. Desde un paradigma crítico-reflexivo, la evaluación debe dejar de ser un mecanismo de control centrado en la reproducción de contenidos descontextualizados, y convertirse en un espacio de diálogo y reconocimiento de la diversidad. La

evaluación intercultural implica valorar los saberes que los estudiantes traen consigo, ofrecer múltiples formas de demostrar sus aprendizajes, e incorporar elementos formativos, procesuales y relacionales. Evaluar, en este marco, es también cuidar y construir equidad.

A nivel institucional, la gestión directiva tiene un papel clave en la creación de entornos escolares inclusivos. El estudio de Alarcón-Leiva (2020), documenta cómo los equipos directivos que adoptan un enfoque proactivo frente a la diversidad cultural son capaces de impulsar transformaciones relevantes en sus comunidades escolares. Estas transformaciones incluyen desde ajustes en los procesos de matrícula, validación de estudios y acompañamiento académico, hasta la creación de espacios de mediación cultural, fortalecimiento del vínculo escuela-familia y articulación con actores comunitarios y redes de apoyo. La gestión escolar, en este sentido, no puede limitarse a la administración de recursos; debe ser un ejercicio ético y político que garantice el derecho a la educación en condiciones de equidad.

También la dimensión lingüística representa un eje central en el proceso de acogida. En muchas escuelas de América Latina, como evidencian Jiménez-Vargas et al. (2020), la presencia de estudiantes con bajo dominio del idioma de instrucción ha evidenciado la necesidad de generar dispositivos lingüísticos de acogida. Estos dispositivos, como tutorías en lengua materna, materiales bilingües, espacios de mediación intercultural y formación docente específica, permiten no solo una mejor inserción escolar, sino también una experiencia de aprendizaje más significativa. La ausencia de políticas lingüísticas adecuadas refuerza la desigualdad y afecta directamente el rendimiento y la autoestima del estudiantado migrante.

Por otra parte, los dispositivos de acogida deben considerar la dimensión afectiva. La escuela que acoge no es solo aquella que ajusta su normativa o flexibiliza el currículo, sino aquella que construye un ambiente emocionalmente seguro y de confianza. Como lo plantean Ceballos-Vacas y Trujillo-González (2021), el acompañamiento emocional del estudiantado migrante es tan importante como su apoyo académico. Esto requiere de un cuerpo docente sensibilizado, capaz de leer las emociones, generar confianza y establecer vínculos significativos con estudiantes y familias. En muchos casos, la escuela es el primer espacio donde las niñas y los niños migrantes encuentran un nuevo sentido de pertenencia y, por ello, la calidad de esa experiencia puede marcar profundamente sus trayectorias de vida.

No obstante, como advierten Torres Cuevas (2019) y Grau-Rengifo et al. (2021), esta transformación institucional no es posible si no se asume una revisión crítica del carácter monocultural de los sistemas educativos. La escuela debe dejar de concebirse como un espacio de transmisión vertical de conocimientos universales, y asumirse como un espacio de encuentro intercultural, donde se valoren las diferencias como fuentes de aprendizaje mutuo y enriquecimiento

colectivo. Esto implica cuestionar las bases tradicionales de la educación, desmontar los discursos de normalización cultural y abrir espacios reales para el reconocimiento de otras epistemologías, narrativas y formas de comprender en el mundo.

Finalmente, es importante destacar que muchas de estas transformaciones no dependen exclusivamente de la voluntad individual de docentes o directivos. Se requiere de una política educativa coherente, con lineamientos claros, recursos suficientes y procesos de formación continua. Como lo plantea la UNESCO (2021), la educación con enfoque intercultural no es un proyecto opcional, sino una obligación derivada de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. Las escuelas deben ser espacios donde la dignidad de cada estudiante sea protegida y promovida, sin importar su nacionalidad, lengua o estatus migratorio. En consecuencia, convertir a la escuela en un verdadero espacio de acogida exige un compromiso colectivo que articule políticas, prácticas y relaciones humanas orientadas por el reconocimiento, la justicia y el cuidado. Solo así será posible garantizar el derecho a una educación que no sólo incluya, sino que transforme.

### **Diseño metodológico**

Este estudio tuvo como propósito analizar las experiencias y sentidos construidos por docentes en ejercicio respecto a la inclusión de estudiantes migrantes venezolanos en una institución educativa de Bucaramanga. Se adoptó un enfoque cualitativo, permitiendo comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de la población participante, lo cual resultó pertinente para examinar las experiencias de los docentes frente a la educación inclusiva de los estudiantes migrantes venezolanos. En este sentido, la investigación se enmarcó en un enfoque descriptivo-interpretativo, que posibilitó caracterizar las comprensiones y estrategias del cuerpo docente y entender los significados que atribuyen a sus prácticas educativas; para tal fin, se adoptó un diseño estructurado en tres fases: la primera consistió en el contacto institucional y el acercamiento inicial, proceso facilitado por un vínculo previo con la comunidad educativa que propició un ambiente de confianza y apertura para el ejercicio investigativo, de esta forma, se presentó de manera virtual (video) la intención de desarrollar el estudio denominado: Comprensiones y estrategias docentes para la inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos; una investigación académica bajo la asesoría de un experto en el tema. Se seleccionó la ciudad de Bucaramanga como escenario clave debido a su relevancia geográfica estratégica para la recepción de población migrante venezolana. La segunda fase comprendió la aplicación de un cuestionario estructurado mediante *Google Forms*, herramienta que permitió recolectar

información de manera virtual, obtener información sobre las prácticas pedagógicas sin perder de vista la riqueza de los significados atribuidos por los docentes. En este orden de ideas, se promovió la participación anónima en el estudio, no se recopilaron datos personales como nombres, direcciones o correos electrónicos; Finalmente, la tercera fase se centró en el análisis de los resultados para comprender exclusivamente de manera académica y en el marco de la investigación las estrategias docentes para la inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos.

### **Participantes**

La población de referencia fueron docentes en ejercicio de una Institución Educativa de la ciudad de Bucaramanga que se unieron libremente al estudio por tener estudiantes migrantes venezolanos en sus aulas. La muestra buscó garantizar diversidad en cuanto a niveles educativos (primaria y secundaria) y áreas del conocimiento. Con la estrategia de encuesta virtual se obtuvo la participación de veinte (20) docentes. Todos los participantes contaban con al menos un año de experiencia trabajando con población migrante, condición que aportó solidez a los hallazgos.

**Tabla 1**

*Características demográficas de los participantes del estudio*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Género	Femenino	70
	Masculino	30
Edad (años)	26–30	20
	31–40	30
	41–50	30
	51–53	20
Nivel educativo	Preescolar	10
	Primaria	60
	Secundaria	30

Años de experiencia docente	1–5 años	30
	6–10 años	20
	11–15 años	20
	Más de 15 años	30
Tiempo de trabajo con población migrante	Menos de 1 año	30
	1–3 años	10
	Más de 3 años	60
Área de enseñanza	Educación integral (Preescolar y Primaria)	65
	Ciencias sociales y afines	20
	Otras áreas (Matemáticas, Tecnología, Humanidades)	15

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

### **Estrategias e instrumentos de recolección de información**

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un cuestionario virtual recolectado mediante la herramienta *Google Forms*, el cual constaba de un total de 24 ítems aplicados a los 20 docentes participantes así

**Datos sociodemográficos:** Edad, género, nivel educativo en el que enseña, área de formación, años de experiencia, entre otros.

**Preguntas tipo Likert:** Dieciocho afirmaciones valoradas en una escala de cuatro opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo), distribuidas en seis dimensiones: comprensiones sobre migración y diversidad cultural; prácticas pedagógicas y estrategias de inclusión; recursos, apoyos y obstáculos institucionales; dimensiones afectivas y vínculos escolares; relación escuela–familia y comunidad; y aprendizajes docentes, conformándose de la siguiente manera:

- Comprensiones sobre migración y diversidad cultural: ¿Considero que la migración venezolana ha transformado de manera significativa la dinámica escolar en mi institución?; ¿Reconozco la diversidad cultural como un elemento positivo para el aprendizaje de todos los estudiantes?, ¿Me siento preparado/a para trabajar en contextos culturalmente diversos?
- Prácticas pedagógicas y estrategias de inclusión: ¿He realizado adaptaciones curriculares para responder a las necesidades de estudiantes

migrantes?; ¿Incluyo en mis clases contenidos o actividades que valoran la cultura venezolana?; ¿Mis prácticas pedagógicas favorecen la participación de estudiantes migrantes en igualdad de condiciones?; ¿Recursos, apoyos y obstáculos institucionales?; ¿Mi institución cuenta con recursos suficientes para apoyar a estudiantes migrantes?; ¿He recibido formación específica sobre educación intercultural?; ¿Identifico barreras administrativas que dificultan la inclusión de estudiantes migrantes?.

- Dimensiones afectivas y vínculos escolares: ¿Los estudiantes migrantes establecen relaciones positivas con sus compañeros colombianos?; ¿Percibo que los estudiantes migrantes se sienten emocionalmente acogidos en la institución?; ¿Considero que existe un clima escolar favorable para la integración cultural?
- Relación escuela-familia y comunidad: ¿La institución promueve la participación activa de familias migrantes en la vida escolar?; ¿Las familias migrantes mantienen una comunicación fluida con los docentes?; ¿Existen estrategias institucionales para fortalecer el vínculo escuela-familia migrante?
- Aprendizajes y recomendaciones desde la experiencia docente: ¿He aprendido nuevas estrategias pedagógicas a partir del trabajo con estudiantes migrantes?; ¿Considero que atender a población migrante ha enriquecido mi práctica docente?; ¿Creo que es necesario diseñar políticas institucionales más claras para la inclusión de estudiantes migrantes?

**Preguntas de opción múltiple:** Orientadas a identificar adaptaciones pedagógicas, estrategias de acogida, recursos institucionales, relación con familias migrantes y experiencias de formación docente, así:

- ¿Qué tipo de ajustes pedagógicos ha implementado para atender a estudiantes migrantes?
- ¿Con qué frecuencia promueve actividades que fortalezcan la integración cultural entre estudiantes migrantes y no migrantes?
- ¿Qué apoyos institucionales ha recibido para trabajar con población migrante?
- ¿Qué acciones ha implementado la institución para fortalecer el vínculo con familias migrantes
- ¿Ha participado en espacios de capacitación sobre inclusión de estudiantes migrantes?

**Casos situacionales:** Cinco casos situacionales que presentaban escenarios críticos de la práctica real: estudiantes con rezago académico por

interrupción escolar, situaciones de burlas o xenofobia por nacionalidad, dificultades de las familias para asistir a reuniones, carencia de programas de apoyo psicosocial y desafíos en la evaluación por barreras de lenguaje.

- Caso 1. Una estudiante venezolana llega a tu aula y presenta dificultades para comprender algunos términos porque su formación previa fue interrumpida. ¿Qué haría usted en esa situación?
- Caso 2. Un grupo de estudiantes hace comentarios despectivos sobre el acento de un compañero venezolano. ¿Cómo reaccionaría usted?
- Caso 3. En una reunión de padres, varias familias migrantes no asisten por trabajar en horarios extendidos. ¿Qué debería hacer la institución?
- Caso 4. Usted percibe que los estudiantes migrantes requieren acompañamiento psicosocial, pero en la institución no existen programas específicos. ¿Qué acción considera más pertinente?
- Caso 5. Un estudiante migrante no logra responder correctamente una prueba porque el lenguaje no le resulta familiar, aunque domina los contenidos. ¿Cómo debería abordarse la evaluación?

## Resultados

La migración masiva de ciudadanos venezolanos ha exigido la transformación de los escenarios escolares, demandando que la escuela se consolide como un “lugar para lo universal (...) en el que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y tratadas como ciudadanos” (Fonseca de Carvalho, 2018, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 3). Para que esta inclusión sea genuina y trascienda desde el solo acceso formal, resulta imperativo adoptar una nueva ética educativa en la que se logre “pasar de aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella” (Parrilla, 2002, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 10), garantizando que la presencia y la participación de los estudiantes se traduzca en un progreso académico que asegure su bienestar integral.

Los resultados de la investigación se organizaron a partir de seis focos temáticos que permitieron comprender la experiencia docente con relación a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. En primer lugar, se indagaron las comprensiones sobre migración y diversidad cultural, con el fin de identificar las concepciones, creencias y retos que los maestros asocian a la educación intercultural. El segundo foco contempló las prácticas pedagógicas y estrategias de inclusión, que se adoptaron por parte de los docentes en el aula, para garantizar las condiciones educativas inclusivas. El tercer foco permitió identificar los recursos, apoyos y obstáculos institucionales en los procesos de formación que inciden directamente en la educación de los estudiantes migrantes. El cuarto foco, relacionó las dimensiones afectivas y vínculos escolares, determinando las

diferentes interacciones de los actores en el entorno escolar. El quinto foco, abordó la relación escuela, familia y comunidad, estableciendo la comunicación, la participación y la articulación de los involucrados para generar una educación inclusiva. Finalmente, el sexto foco permitió conocer los aprendizajes y recomendaciones desde la experiencia docente, como propuestas de mejora.

Lo anterior responde a un marco de interculturalidad crítica, la cual se define como un proceso y proyecto que “implica la transformación de las estructuras, las relaciones sociales y las instituciones” (Walsh, 2010, p. 78), para construir condiciones de vida distintas, en la que el cuerpo docente es fundamental; por ejemplo, el presente estudio se fundamentó en la cosmovisión de 20 docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Bucaramanga, en donde su edad promedio es de 40 años de edad, este dato mostró que la muestra estuvo conformada principalmente por profesionales en una etapa de madurez laboral, cuyas trayectorias consolidadas incidieron de manera significativa en su capacidad para abordar la diversidad y la inclusión educativa, sumada al abordaje desde enfoques transversales en coherencia con la interculturalidad como eje del currículo; además, el 60% tiene más de 3 años trabajando con población migrante; no obstante, mientras se reconoce al docente como el “eje principal de integración intercultural” (Bracho Pérez, 2020, p. 181), su labor se ve obstaculizada por una “fragmentación institucional que carece de definiciones políticas en el tiempo” (Thayer et al., 2020, como se citó en Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022, p. 2). Esta brecha evidencia que el compromiso ético individual del docente choca frecuentemente con la “preeminencia discursiva de un modelo monocultural, asimilacionista y homogeneizante” (Mardones, 2021, p. 88) que aún impera en las políticas públicas y limita la disponibilidad de recursos institucionales efectivos.

En relación con las comprensiones docentes sobre la migración y la diversidad cultural, el estudio reveló un consenso ético significativo: el 95 % de los docentes reconoció que la diversidad cultural es un elemento enriquecedor para el aprendizaje. Esta visión permitió comprender que la escuela debe consolidarse como un “lugar para lo universal (...) en el que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y tratadas como ciudadanos” (Fonseca de Carvalho, 2018, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 3). De este modo, la percepción se aleja de la visión de la diferencia como un “déficit” para entenderla como una oportunidad de “pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro” (Betancourt, 2006, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 10). Asimismo, el 70 % del cuerpo docente sostuvo que la presencia migrante ha transformado la dinámica escolar, reafirmando que es en este espacio “donde se construyen relaciones significativas con los otros y el lugar en el que se fortalece el aprendizaje” (Cabrera-Murcia y Silva-Baeza, 2024, p. 50). Empero,

existe una brecha en la seguridad profesional: solo el 25 % de los docentes manifestó plena confianza en su preparación, mientras que el 55 % posee una seguridad apenas moderada. Esta carencia técnica resaltó que, aunque el docente actúa como el “eje principal de integración intercultural” (Bracho Pérez, 2020, p. 181), persiste la urgencia de “fortalecer la formación docente de manera constante y prolongada, con el fin de que se obtengan herramientas adecuadas para responder a la diversidad” (Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 1).

Por lo anterior, la investigación reveló que la inclusión de estudiantes migrantes venezolanos, se fundamenta en un consenso ético docente que valora la diversidad como enriquecedora, pero que navega permanentemente en la tensión entre una interculturalidad funcional y una crítica. Como bien se contempla en diversos estudios, la interculturalidad crítica debe ser entendida como un proceso y un proyecto que “implica la transformación de las estructuras, las relaciones sociales y las instituciones” (Walsh, 2010, p. 78), superando la tolerancia para construir condiciones de vida radicalmente diversas que al final inciden en la comprensión de los docentes sobre la migración y la diversidad cultural.

De igual manera, el estudio evidenció que a pesar de que el 95 % de los docentes reconocieron el valor pedagógico de la diversidad, este compromiso ético colisiona con una realidad donde el 70 % de los docentes no ha recibido formación específica y el 65 % identificó una insuficiencia crítica de recursos institucionales; evidenciando una “fragmentación institucional que carece de definiciones políticas en el tiempo” (Thayer et al., 2020, como se citó en Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022, p. 2), condenando al cuerpo docente a actuar como el “eje principal de integración intercultural” (Bracho Pérez, 2020, p. 181) basándose en su propia voluntad y no en un respaldo estructural y organizado.

Para que las instituciones educativas logren transitar hacia una verdadera pedagogía de las diferencias, es importante que deje de ser un espacio de asimilación y se convierta en un “lugar para lo universal (...) en el que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y tratadas como ciudadanos” (Fonseca de Carvalho, 2018, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 3). En este sentido, las reflexiones de los docentes permitieron cuestionar la “ilusión del trato igualitario” que a menudo invisibiliza al otro bajo el pretexto de la homogeneidad, permitiendo que el bienestar emocional, percibido por el 90 % de los docentes, se traduzca en una participación real y un progreso académico efectivo.

Por consiguiente, al hablar de las comprensiones que tienen los docentes sobre la migración y la diversidad cultural, los hallazgos permitieron reconocer un sólido consenso ético de que la diversidad tiene un valor pedagógico y humano fundamental, pero que presenta limitaciones estructurales persistentes; que entienden a la pluralidad cultural como una oportunidad de aprendizaje, desde lo

epistemológico, como “enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro” (Betancourt, 2006, como se citó en Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 10). En este sentido, la formación especializada de los docentes es crucial y la insuficiencia de recursos manifestados por los docentes, refuerzan una “fragmentación institucional que carece de definiciones políticas en el tiempo” (Thayer et al., 2020, como se citó en Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022, p. 2). Así, aunque el docente es asumido como el “eje principal de integración intercultural” (Bracho Pérez, 2020, p. 181), su comprensión de la migración y la diversidad cultural se construye en la tensión entre una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica, que se entiende como un proyecto que “implica la transformación de las estructuras, las relaciones sociales y las instituciones” (Walsh, 2010, p. 78), condiciones indispensables para una verdadera corresponsabilidad intersectorial que permita que la inclusión se traduzca en una participación efectiva, un bienestar integral y un progreso académico real de la población migrante venezolana.

Con respecto a las estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes venezolanos, la presente investigación identificó que el 75 % de los docentes ha desarrollado nuevas acciones pedagógicas a partir de su interacción con la población migrante. Este hallazgo se vincula con la premisa de que la inclusión debe ser entendida como una “aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema, sino como oportunidades para enriquecer el pensamiento” (UNESCO, 2005, p. 12).

Dentro de estas innovaciones, el ajuste más frecuente es la flexibilización en la evaluación, aplicada por el 50 % de los docentes. Esta práctica responde a la necesidad de coherencia pedagógica, pues “si tenemos un proceso diferencial en el aprendizaje la manera de evaluarlo también debe ser diferencial” (Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 28). Bajo esta lógica, el 55 % de los docentes adapta el lenguaje de las pruebas para superar variaciones semánticas, asumiendo el rol de un profesional que “desde la lingüística tiene que adaptar una guía para que un niño migrante pueda entender en su propio lenguaje” (Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 29). De esta forma, el 40 % diseña evaluaciones alternativas, una estrategia que se alinea con un modelo de evaluación “Flexible, donde se tiene en cuenta el ritmo de aprendizajes y el desarrollo integral del estudiante en sus diferentes dimensiones; por consiguiente, debe considerar su historia, sus intereses, sus capacidades” (Cruz Linares y Bermeo, 2024, p. 29).

En relación con el hallazgo de que el 35 % de los docentes acude a la adaptación de materiales didácticos, esta práctica se sustenta en la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), enfoque que busca “renovar los rígidos y poco funcionales materiales didácticos tradicionales por otros más creativos” que atiendan eficazmente a la heterogeneidad de los estudiantes

(Sánchez et al., 2016, como se citó en Vega Gonzales, 2021, p. 237). De esta manera, la labor docente se aleja de esquemas homogeneizadores para dar paso a una “planificación curricular con la finalidad de incluir las diferencias culturales” que habitan el aula” (Cabrera-Murcia y Silva-Baeza, 2024, p. 55). Es imperativo que estas adaptaciones microcurriculares consideren las particularidades de los estudiantes para evitar que los materiales de enseñanza mantengan un carácter exclusivamente “hispano-occidental” que invisibilice las cosmovisiones de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos (Ponce-Naranjo, 2022). Por ende, los hallazgos revelaron una percepción de éxito, en la que el 90 % de los docentes manifestó que sus prácticas promueven la participación en igualdad de condiciones, este sentimiento de logro se sustenta en la convicción de que la escuela debe consolidarse como un espacio educativo que permite que la diferencia sea vista como una ventaja pedagógica para “aprender a aprender de ella” (Parrilla, 2002, citada en Cruz Linares, 2024, p. 10).

En referencia a las tensiones, obstáculos y aprendizajes derivados de la atención, la investigación evidenció obstáculos estructurales profundos, como la percepción del 65 % de los docentes de que la institución carece de recursos suficientes para brindar apoyo a la población migrante. Esta precariedad material se manifiesta en una “desincronización constante entre la necesidad del recurso y la llegada de este que gradualmente va descapitalizando las instituciones” (Banco Mundial, 2018, como se citó en Garzón Olaya, 2020, p. 15). Dichas limitaciones no representan hechos fortuitos, sino que reflejan “falencias del sistema educacional público (...) y otras limitaciones estructurales que impactan en la calidad de la administración educacional” (Bellei, 2018, como se citó en Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022, p. 2).

Alrededor del 70% de los docentes manifestaron una carencia de formación específica en educación intercultural, situación que genera incertidumbre, obligando a que la respuesta educativa dependa de la improvisación o la autonomía individual, es decir, a la “voluntad de cada especialista, porque no hay ningún documento que lo exija o que te pida registrarlo” (Gómez Chaparro & Sepúlveda, 2022, p. 50). Si bien la experiencia acumulada permite transformar la práctica a nivel personal, este esfuerzo solitario suele derivar en “prácticas de inclusión aisladas” (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024, p. 57) que no logran integrarse de forma coherente en los planes de mejoramiento en específico, de la Institución Educativa, para dotar al proceso de la solidez metodológica y la sistematización que solo un enfoque institucional sólido podría proveer; puesto que el incremento masivo de la población venezolana en Colombia representa una emergencia social de gran magnitud que evidencia una marcada “desincronización” entre la política pública y la práctica real, en donde el docente surge como el eje de transformación fundamental que debe ser

capacitado en educación intercultural para que puedan responder a las necesidades singulares del estudiante migrante (Bracho Pérez, 2020; Cruz Linares, s.f.; Garzón Olaya, 2020; Ramos Hernández, 2020). Por ende el presente estudio resulta imprescindible para transitar de una interculturalidad funcional hacia la intercultural crítica.

Ahora bien, la investigación identificó que el 55 % de los docentes reconoce barreras administrativas críticas, centradas en la carencia de documentación para formalizar la matrícula y las dificultades en la convalidación de estudios. Estas limitaciones burocráticas operan como un factor de exclusión que sitúa al estudiante en una “ciudadanía precaria”, la cual se define por la “existencia de grupos de migrantes segregados y excluidos que poseen dificultades de inclusión en el país de acogida” (Román-Soto, 2024, p. 216). Bajo esta lógica, la ausencia de una identidad legal válida ante el sistema receptor funciona como una barrera que trasciende lo educativo, pues “impide el acceso de los estudiantes migrantes a otros beneficios como alimentación escolar, becas o tarifas preferenciales de transporte” (Peralta Castillo, 2020, p. 31).

Con base en la evidencia presentada, se puede inferir que las tensiones y obstáculos identificados en la atención a la población migrante responden a condiciones estructurales persistentes que desbordan la capacidad de acción individual del cuerpo docente. La insuficiencia de recursos institucionales, asociada a una “desincronización constante entre la necesidad del recurso y la llegada de este” (Banco Mundial, 2018, como se citó en Garzón Olaya, 2020, p. 15), se articula con falencias históricas del sistema educativo público que inciden directamente en la calidad de la gestión escolar (Gómez Chaparro y Sepúlveda, 2022). A ello se suma la limitada formación en educación intercultural, que obliga a que la respuesta pedagógica dependa de la voluntad de cada docente, derivando en prácticas de inclusión fragmentadas y poco sistematizadas (Cabrera-Murcia y Silva-Baeza, 2024). Finalmente, las barreras administrativas relacionadas con la documentación y la convalidación de estudios profundizan escenarios de exclusión, limitando no solo su trayectoria educativa sino también su acceso a derechos sociales fundamentales (Baena Robledo & Cardona Zuleta, 2021; Garzón Olaya, 2020; UNESCO, 2017). En este sentido, la investigación evidenció la necesidad de fortalecer enfoques institucionales integrales que superen la improvisación y permitan avanzar hacia una atención educativa equitativa, coherente y sostenida frente a la diversidad migratoria.

En lo relacionado con la comprensión del vínculo entre prácticas de inclusión y relaciones afectivas, familiares e institucionales, la investigación ofrece datos alentadores: el 95% de los docentes observaron relaciones positivas entre los estudiantes, mientras que el 90% percibieron que los niños venezolanos se sienten

acogidos en un espacio que permite “restaurar la sensación de normalidad y pertenencia en el nuevo territorio” (Cruz Linares, 2022, p. 1). Esta calidez es vital, pues la escuela se convierte en el refugio donde se reconstruyen identidades frente al desarraigo.

Sin embargo, la conexión con las familias es más frágil; aunque el 80% de los docentes intenta promover la participación, el 50% carece de estrategias claras, lo que revela una marcada “ausencia de lineamientos para la vinculación con las familias” (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024, p. 53). Esta desconexión institucional suele empujar a las familias hacia una “ciudadanía precaria” (Román-Soto, 2024, p. 216), caracterizada por la exclusión normativa y la dificultad de integrarse plenamente en el nuevo territorio. En este escenario, el 60% de los docentes ha optado por alternativas de comunicación asincrónica para derribar las barreras laborales de los padres y construir una “relación más horizontal” (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024, p. 57). Este esfuerzo individual no es un simple trámite, sino que refleja el “compromiso pedagógico-político de los docentes” (Posada Escobar & Rozo Sandoval, 2023, p. 71), quienes valoran “la experiencia vivida” como la vía principal para aproximar a los estudiantes a su nueva realidad social

De esta manera, los hallazgos en cuanto a la comprensión del vínculo entre prácticas de inclusión y relaciones afectivas, familiares e institucionales, evidenciaron que se ha logrado consolidar un clima escolar afectivo y protector, en donde los estudiantes migrantes venezolanos de la Institución Educativa, se encuentran en un espacio de acogida que contribuye a la reconstrucción de la identidad y la estabilidad emocional, que finalmente influye en su proceso educativo. No obstante, esta fortaleza en las relaciones interpersonales al interior de la escuela contrasta con una vinculación aún frágil con las familias; frente a este panorama, las estrategias alternativas de comunicación impulsadas por los docentes revelan un compromiso que trasciende lo pedagógico y asume una dimensión humanista que pone de relieve la necesidad de fortalecer acciones institucionales sistemáticas que acompañen y potencien estos esfuerzos individuales, con el fin de consolidar prácticas de inclusión efectivas entre lo afectivo, lo familiar y lo escolar.

## **Conclusiones**

Para superar los enfoques tradicionales, se propone fortalecer una ética ciudadana intercultural que se fundamente en “no asimilar las culturas dominantes, sino posibilitar que los estudiantes conserven su adhesión a identidades culturales diversas” (Morales-Acosta et al., 2021, p. 200), Esta perspectiva incide en la construcción de una política educativa incluyente y flexible, capaz de responder a las realidades propias de una región pluriétnica y multicultural. En este mismo sentido, Román-Soto (2024) refuerza esta idea al señalar que el sistema debe dejar

de ver al estudiante como un sujeto "con déficit" que debe ser integrado, para entender que "la inclusión educativa se basa en el principio de diversidad, el cual orienta la práctica pedagógica como una necesidad de la escuela, en donde cada estudiante podrá desarrollar todas sus capacidades y potencialidades" (p. 216). Para alcanzar este propósito, los autores coinciden en situar al docente como eje central de la transformación, cuya labor ha de evolucionar hacia una pedagogía de la alteridad orientada a "hacer visible, acoger, reconocer y valorar al otro en el espacio y en el tiempo con un contexto y una historia" (Vila, 2019, como se citó en Rincón Ávila, 2023, p. 25).

Las comprensiones y estrategias docentes para la inclusión educativa de estudiantes migrantes venezolanos se sustentaron en un consenso ético docente que valora la diversidad cultural como un aporte pedagógico y humano, entendiendo la escuela como un espacio de acogida, pertenencia y aprendizaje desde la diferencia. Este enfoque se traduce en estrategias pedagógicas flexibles y en la construcción de un clima escolar afectivo que favorece la participación y el bienestar estudiantil. No obstante, los hallazgos evidenciaron tensiones estructurales persistentes, como la insuficiencia de recursos, la limitada formación en educación intercultural y las barreras administrativas, que restringen el alcance de dichas prácticas y sitúan a estudiantes y familias en escenarios de vulnerabilidad. En este contexto, aunque los docentes asumen un rol central en la integración intercultural mediante esfuerzos individuales y un fuerte compromiso pedagógico, el estudio subraya la necesidad de fortalecer enfoques institucionales articulados que permitan consolidar una inclusión educativa sistemática y transformadora.

El presente estudio evidenció implicaciones significativas para distintos autores del sistema educativo. En primer lugar, para la institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, se hace necesario fortalecer una respuesta institucional sólida y coherente con la educación inclusiva que articule un trabajo conjunto entre docentes, niños, niñas, adolescentes y familias migrantes venezolanas, y que permita transitar de esfuerzos individuales aislados a acciones institucionales sostenidas. De igual manera, para el sistema educativo colombiano, los resultados ponen en evidencia la urgencia de atender las limitaciones estructurales que afectan la inclusión de la población migrante, especialmente en materia de recursos, formación docente y gestión administrativa. Asimismo, para los estudiantes migrantes, la investigación resaltó la importancia de consolidar entornos escolares afectivos y flexibles que favorezcan su bienestar emocional, participación y continuidad académica. Finalmente, en relación con las familias, se destacó la necesidad de afianzar los vínculos escuela-familia mediante estrategias de comunicación y participación que permitan superar escenarios de exclusión.

Finalmente, la investigación se consolidó como un insumo fundamental para orientar la toma de decisiones pedagógicas e institucionales en contextos de educación inclusiva atravesados por procesos migratorios. Sus resultados permitieron visibilizar las comprensiones, prácticas y tensiones que enfrentan los docentes en la atención de estudiantes migrantes venezolanos, desde una perspectiva de corresponsabilidad entre los distintos actores educativos. Asimismo, se resaltó la necesidad de un fortalecimiento estructural respaldado por políticas públicas incluyentes, que garanticen procesos de inclusión sostenibles, flexibles y capaces de responder a las diversas dinámicas sociales.

## Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). *Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar*. Praxis Educativa, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2019). *Situación de Venezuela: Aspectos claves del monitoreo de protección*. Enero – Junio de 2019. <https://www.acnur.org/media/situacion-venezuela-aspectos-claves-del-monitoreo-de-proteccion-enero-junio-de-2019>
- Baena Robledo, N., & Cardona Zuleta, E. (2021). *¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín*. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, 15(47), 325-342. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-21472021000100325](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472021000100325).
- Bracho Pérez, K. J. (2020). *Integración intercultural de niños inmigrantes en edad escolar de la zona de frontera*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 13(2), 175-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694119>.
- Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B. (2024). *Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE), 23(53), 48-65. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204>.
- Ceballos-Vacas, E.-M., & Trujillo-González, E. (2021). *Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un centro de secundaria multicultural*. Revista de Investigación en la Escuela, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>.
- Cruz Linares, L. J. (2022). *Prácticas pedagógicas docentes con población migrante venezolana a la luz de la educación inclusiva: Un estudio de caso en el colegio República Bolivariana de Venezuela* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/01d14630-19ef-42df-b953-823f80868253>.

- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodrigo, M. (2017). *Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: Escuchando sus voces*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498
- Garzón Olaya, Á. M. (2020). *Educación y multiculturalismo: un análisis sobre la escolaridad de la niñez venezolana en Chía* [Trabajo de Grado, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/ed26484c-740f-4bd5-80a2-f21c59ea97f3>.
- Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). *Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar*. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>.
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). *Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4228>
- Jiménez-Vargas, F., y Montecinos-Sanhueza, C. (2019). *Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>.
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Informe No. 108. La situación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano*. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- López-Zafra, E., & El-Ghoudani, K. (2014). *The influence of culture of honor and emotional intelligence in the acculturation of Moroccan immigrant women*. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Mardones, T. (2021). *Retos para una educación intercultural. Prácticas pedagógicas hacia la diversidad cultural presente en el discurso docente de escuelas multiculturales de Santiago de Chile*. En G. Cepolin (Ed.), *Las ciencias humanas como protagonistas del mundo actual* 3 (pp. 82-91)

- Martin, M., & Suárez-Orozco, C. (2018). *What It Takes: Promising Practices for Immigrant Origin Adolescent Newcomers*. *Theory Into Practice*, 57(2), 82-90
- Mora Olate, M. L. (2019). *Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 78-85. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463789>
- Morales-Acosta, G., Valenzuela Yañez, F., & Roblero González, C. (2021). *Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 183-204. <https://doi.org/10.109757/Rhela>.
- Murillo-Torrecilla, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). *Segregación escolar por origen nacional en España*. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Peralta Castillo, P. G. (2020). *Fragmentos de Haití en Chile: La interculturalidad como base del desarrollo de la comunidad haitiana residente en Chile* [Trabajo de Investigación de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja].
- Ponce-Naranjo, I. E. (2022). *Interculturalidad e inclusión: una mirada a las prácticas docentes*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.iimp>.
- Posada Escobar, J. J., & Roza Sandoval, A. C. (2023). *Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, 53(2), 71-96. <https://rlee.iberomexico.org/index.php/rlee/article/view/579>.
- Ramos Hernández, R. R. (2020). *Convivencia intercultural: Un desafío democrático en la educación del siglo XXI*. *Revista Dialogus*, (6), 67-83. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.418>.

- Rincón Ávila, J. T. (2023). *Uniando Fronteras: estrategia pedagógica inclusiva e intercultural para el desarrollo de competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje en niños migrantes venezolanos de 4 a 12 años* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://educar.uab.cat/article/download/v60-n1-rincon-lopez/1898-pdf-es/9789>.
- Román-Soto, D. (2024). *Desafío docente de educación inclusiva e intercultural: Fase 1 diagnosis reflexiva*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(52), 214-231. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2656>.
- UNESCO. (2017). *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education: Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463>.
- UNESCO. (2021). *Desigualdades Educativas en América Latina: Tendencias, Políticas y Desafíos*. IPE-UNESCO. [https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_AmerLatina\\_Educ-y-Desiguald\\_v4.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf).
- Vega Gonzales, E. O. (2021). *Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.12>.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/78/mode/2up>.