

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Doctorado en Educación

**Educación intercultural para inmigrantes venezolanos en instituciones
educativas de Bogotá**

Leydi Yoana Ramírez Ocampo

Bogotá, 2025

**Educación intercultural para inmigrantes venezolanos en instituciones
educativas de Bogotá**

Leydi Yoana Ramírez Ocampo

Directora de Tesis Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, 2025

Tesis aprobada por:

Directora de Tesis: Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Jurados:

Jurado internacional: Dr. Juan Guillermo Mansilla

Jurado nacional: Dra. Martha Viviana Vargas

Jurado institucional: Dr. Julio Ernesto Rojas

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud a Dios, así como a todas las personas e instituciones que hicieron posible la culminación de esta tesis doctoral.

Agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Beatriz Helena Amador, quien, con su experiencia, rigurosidad y sabiduría, nutrió cada etapa de este proceso fundamental para mi formación académica. Asimismo, agradezco a los doctores evaluadores por sus valiosas observaciones, las cuales enriquecieron este trabajo.

Agradezco especialmente, a los estudiantes migrantes venezolanos del Colegio Alquería de la Fragua y del Colegio Jairo Aníbal Niño, gracias por su confianza en compartir conmigo generosamente sus desafíos, aprendizajes y vivencias en su proceso migratorio. A los expertos en migración y en educación por sus aportes significativos y por ayudar a clarificar aspectos fundamentales de esta investigación. A mis compañeros de trabajo y amigos, agradezco profundamente su colaboración en la recopilación de datos y por sus valiosos comentarios, que contribuyeron al fortalecimiento de este proyecto.

DEDICATORIA

Desde mi corazón a José, Carlos, Adriana, Jerónimo y Rober mi familia. Su fe constante en mis proyectos ha sido el motor para culminarlos. Gracias por comprender tantos momentos de ausencia, de espera, de soledad y de silencio. Esta tesis es un logro académico compartido con ustedes, quienes siempre me han acompañado con amor y han creído en mí, cada página de este trabajo lleva también su huella. Las semillas que sembramos juntos hace años pronto darán sus frutos, y, como siempre los compartiremos.

CONTENIDO

Resumen analítico.....	13
Abstract.....	14
Introducción.....	15
Capítulo 1.....	19
Marco general de la investigación	19
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	19
1.1.1 Causas y consecuencias del fenómeno migratorio venezolano	19
1.1.2 Impacto de la migración venezolana en el contexto educativo nacional y en Bogotá.....	20
1.1.3 Brechas educativas de los estudiantes inmigrantes.....	26
1.1.4 Síntesis y focalización del problema de investigación.....	31
1.2 Pregunta de investigación	32
1.3 Objetivos	32
1.3.1 Objetivo general	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	32
1.4 Justificación del problema	32
1.5 Estado de la cuestión	34
1.5.1 Marco legal y política educativa.....	37
1.5.2 Integración socioafectiva y convivencia de la diversidad en la escuela.....	40
1.5.3 Perspectiva teórica de la educación intercultural.	48
1.5.4 Proyectos y estrategias pedagógicas en la diversidad cultural.	51
1.5.5 Educación intercultural en aulas diversas.	55
1.6 Marcos de referencia.....	60
1.6.1 Marco teórico.....	60
1.6.1.1 Educación intercultural desde la teoría del reconocimiento	60
1.6.1.2 De la teoría crítica y la teoría del reconocimiento.	61
1.6.1.3 El extranjero y la ética de la otredad.....	65
1.6.1.4 Interculturalidad en la educación.	68
1.6.1.5 Aspectos para la educación intercultural.....	74
1.6.2 Marco conceptual	75
1.6.2.1 Inmigración.....	76

1.6.2.2 Trayectoria educativa	78
1.7 Estrategia metodológica técnica de análisis	81
1.7.1 Paradigma	84
1.7.2 Método	86
1.7.3 Participantes y contexto investigativo	88
1.7.4 De los documentos para el análisis documental	93
1.7.5 Instrumentos para la recolección de datos.....	93
1.7.6 Técnicas de análisis de la información	97
1.7.7 Proceso de análisis cualitativo con la Teoría Fundamentada.....	104
1.8 Consideraciones éticas	117
Capítulo 2.....	124
Contextos y trayectorias educativas migratorias.....	124
2.1 Aprendizaje sin fronteras: Contrastes en el sistema educativo venezolano y colombiano: 124	
2.2 Entre fronteras y aulas: caracterización de estudiantes inmigrantes venezolanos.	135
2.3 Voces en movimiento: trayectoria educativa de estudiantes venezolanos y su proceso de inmigración.....	149
2.3.1 Narrativas educativas	149
2.3.1.1 Subcategoría de inicio y transición escolar.	150
2.3.1.2 Subcategoría de relaciones interpersonales.	155
2.3.1.3 Subcategoría de desempeños académicos.	157
2.3.1.4 Subcategoría de desafíos socioeducativos.....	161
2.3.2 Salir es una opción en medio de la crisis.....	168
2.3.2.1 Subcategoría de causas de la emigración.	169
2.3.2.2 Subcategoría de oportunidades socioeducativas.....	171
2.3.2.3 Subcategoría de semiótica migratoria.....	177
2.3.3 Más allá de las aulas: encuentro entre sabores, palabras y tradiciones culturales.....	186
Capítulo 3.....	195
Características de la educación intercultural para la población inmigrante venezolana en términos del reconocimiento	195

3.1 Emigración e inmigración	195
3.2 Educación intercultural	203
3.3 Reconocimiento a la diversidad	208
3.4 Una educación intercultural en palabras de los expertos entrevistados	217
Capítulo 4.....	219
Componentes educativos de una educación intercultural para inmigrantes.....	219
4.1 La interculturalidad en Latinoamérica	220
4.2 La educación intercultural para Colombia.....	225
4.3 Educación intercultural: una propuesta desde el diálogo y la alteridad	233
Capítulo 5.....	250
Discusión de la investigación.....	250
5.1 Relación entre los resultados y el problema de investigación	250
5.2 Relación entre los resultados y los objetivos	251
5.3 Relación entre los resultados y el marco teórico.....	253
5.4 Relación entre la propuesta y el estado del arte	256
5.5 Contribuciones teóricas y prácticas de la investigación	259
Capítulo 6.....	263
Conclusiones.....	263
6.2 Aportes a la línea de investigación	272
6.3 Limitaciones y dificultades	273
6.4 Vacíos en la investigación	274
6.5 Proyecciones a futuras investigaciones	275
Referencias bibliográficas	278
Anexos	308

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clases de artículos sobre Educación intercultural en población migrante (2017-2024)	35
Tabla 2. Temática y año de publicación	36
Tabla 3. Tendencias, tensiones y vacíos en la educación intercultural.....	59
Tabla 4. Matriz de metodología.....	83
Tabla 5. Codificación de estudiantes migrantes seleccionados.....	91
Tabla 6. Codificación de expertos participantes	92
Tabla 7. Estudiantes participantes en el diligenciamiento ficha de caracterización	94
Tabla 8. Pasos para elaborar un análisis documental	98
Tabla 9. Pasos para el análisis de contenido	104
Tabla 10. Relación de categorías entrevista estudiantes	109
Tabla 11. Relación de categorías entrevista a expertos.....	110
Tabla 12. Matriz comparativa sistema educativo venezolano y colombiano	125
Tabla 13. Áreas fundamentales y énfasis curriculares en el sistema educativo venezolano ...	133
Tabla 14. Rango etario y grado escolar de los estudiantes	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Promedio de matrícula de estudiantes venezolanos en Colombia del 2018 al 2022 ..	21
Figura 2. Matrículas migrantes venezolanos en Bogotá.....	22
Figura 3. Cifras de migrantes refugiados en Colombia	25
Figura 4. Brecha de escolaridad migrante según el grado	26
Figura 5. Índices de deserción y reprobación de los estudiantes inmigrantes venezolanos en Bogotá.....	27
Figura 6. Cifras de deserción y reprobación de los estudiantes inmigrantes venezolanos en Bogotá.....	28
Figura 7. Puntaje global prueba Saber 11 estudiantes migrantes venezolanos	29
Figura 8. Resultados prueba Saber 11 estudiantes venezolanos	30
Figura 9. Actores y entornos en la trayectoria educativa.....	81
Figura 10. Ejemplo de codificación abierta entrevista a estudiantes	107
Figura 11. Ejemplo de codificación abierta entrevista a expertos.....	107
Figura 12. Red semántica de la trayectoria educativa estudiantes migrantes	111
Figura 13. Red semántica de aspectos importantes para una educación intercultural	113
Figura 14. Categorías emergentes en el proceso de codificación selectiva	114
Figura 15. Proceso de análisis basado en la Teoría Fundamentada.....	116
Figura 16. Rango de edad escolar de los estudiantes migrantes venezolanos	136
Figura 17. Tiempo de radicación de los estudiantes migrantes en Bogotá.....	139
Figura 18. Lugares de procedencia de estudiantes inmigrantes.	142

Figura 19. Lugares de procedencia de estudiantes inmigrantes	143
Figura 20. Tipos de familia de los estudiantes inmigrantes	145
Figura 21. Nivel educativo de los padres o acudientes de los estudiantes inmigrantes.....	148
Figura 22. Red semántica de las trayectorias educativas estudiantes migrantes.....	150
Figura 23. Red semántica de emigración e inmigración.....	168
Figura 24. Red semántica reconocimiento a la diversidad de los migrantes	187
Figura 25. Red semántica de la migración vista desde expertos	196
Figura 26. Red semántica de la educación intercultural desde la perspectiva de expertos	203
Figura 27. Red semántica del reconocimiento a la diversidad desde la sugerencia de expertos	209
Figura 28. Categorías y códigos analizados en la entrevista a estudiante y expertos	234
Figura 29. Propuesta de educación intercultural y la dimensión organizativa que puede encargarse de cada componente.	235
Figura 30. Conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la pluriculturalidad	238
Figura 31. Educación intercultural desde los seis componentes	247
Figura 32. Propuesta de educación intercultural fundamentada en el reconocimiento	249

ÍNDICE DE ANEXO

Anexo A. Ficha de caracterización estudiantes migrantes	308
Anexo B. Matriz de datos- Ficha de caracterización estudiantes migrantes.....	308
Anexo C. Formato entrevistas a estudiantes inmigrantes	311
Anexo D. Formato entrevista a expertos.....	312
Anexo E. Aprobación Comité de Ética- Universidad Santo Tomás	313

Resumen analítico

En esta tesis de investigación doctoral, se estudiaron las brechas educativas y las falencias de inserción que han experimentado los estudiantes inmigrantes venezolanos en el contexto educativo colombiano, con el propósito de comprender los componentes de una educación intercultural. Para ello, este estudio se realizó teniendo en cuenta el proceso de migración e inmigración, el reconocimiento a la diversidad y la trayectoria educativa de esta población. En relación con el objetivo general del trabajo, se dio respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los aportes de una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en Bogotá?

En ese sentido, la planeación y desarrollo de esta investigación se enmarcaron en el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y el método de la teoría fundamentada, lo cual permitió analizar, interpretar y proponer desde la experiencia de los estudiantes, el criterio de expertos y las políticas públicas una propuesta emergente de educación intercultural.

Respecto a la focalización de la población, se empleó el muestreo homogéneo, mientras que los instrumentos utilizados para registrar la información fueron: una matriz comparativa del sistema educativo colombiano y venezolano, una ficha de caracterización y entrevistas semiestructurada tanto a estudiantes inmigrantes como a expertos en el tema. Asimismo, dentro de las técnicas de análisis se aplicaron la revisión documental y el análisis de contenido.

Como resultado, se identificó un conjunto de condiciones y reflexiones clave para una formación educativa que responda de manera pertinente a las necesidades cambiantes de la sociedad contemporánea. En conclusión, esta tesis aportó seis componentes fundamentales para educación intercultural en el contexto latinoamericano, concebida desde el reconocimiento mutuo de los estudiantes migrantes, los cuales son los siguientes: (1) Referentes legales, (2) Caracterización y diagnóstico académico de la población migrante, (3) Proceso de intervención inicial y apoyo de nivelación, (4) Estrategias curriculares, (5) Estrategia procedimental: metodología participativa, (6) Apoyo psicosocial y emocional.

Palabras clave: educación intercultural, reconocimiento, trayectoria educativa, migración.

Abstract

In this doctoral research thesis, the educational gaps and insertion gaps experienced by Venezuelan immigrant students in the Colombian educational context were studied, with the purpose of understanding the components of an intercultural education. For this purpose, this study was conducted considering the migration and immigration process, the recognition of diversity and the educational trajectory of this population. In relation to the general objective of the work, the question was answered: What are the contributions of an intercultural education proposal for the recognition of the Venezuelan immigrant population in Bogotá?

In this sense, the planning and development of this research were framed in the qualitative paradigm, with a hermeneutic approach and the grounded theory method, which allowed analyzing, interpreting and proposing an emerging theory of intercultural education from the experience of the students, the criteria of experts and public policies.

Regarding the targeting of the population, homogeneous sampling was used, while the instruments used to register the information were: a comparative matrix of the Colombian and Venezuelan educational systems, a characterization form and in-depth interviews with immigrant students and experts on the subject. Likewise, within the analysis techniques, documentary review and content analysis were applied.

As a result, a set of key conditions and reflections were identified for an educational formation that responds in a pertinent manner to the changing needs of contemporary society. In conclusion, this thesis contributed six fundamental components for intercultural education, conceived from the mutual recognition of migrant students, which are the following: (1) Legal references, (2) Characterization and academic diagnosis of the migrant population, (3) Initial intervention process and remedial support, (4) Curricular strategies, (5) Procedural strategy: participatory methodology, (6) Psychosocial and emotional support.

Keywords: intercultural education, recognition, educational trajectory, migration.

Introducción

El fenómeno de la inmigración venezolana hacia América Latina y el Caribe, en particular hacia Colombia, es una realidad que permeó las políticas educativas, planteando retos y acciones en la atención a la diversidad cultural que integran las aulas educativas. Sin embargo, este reconocimiento a la diversidad cultural debe plantearse, según Walsh (2005) desde la interculturalidad, comprendida como un tratamiento relacional, comunicativo y de aprendizaje entre los distintos colectivos culturales orientados en el respeto mutuo, la adquisición y perfeccionamiento de competencias individuales para la construcción de sociedades justas, igualitarias y plurales.

La UNESCO (2002) reconoce la Educación Intercultural en tres principios que guían su proceso, para brindar una educación de calidad adaptada a la identidad cultural del estudiante, que promueva el conocimiento de acuerdo con sus actitudes y habilidades en una sociedad para la promoción del respeto, la fraternidad y la aprehensión entre los sujetos como lo indica la *Declaración de los Derechos Humanos* (2006). Además, la UNESCO publicó el documento *Competencias interculturales marco conceptual y operativo* (2017) donde se exponen las principales habilidades que le permiten a los sujetos coexistir, interactuar y compartir en las sociedades plurales contemporáneas.

En el contexto nacional el reconocimiento de los grupos étnicos en la Constitución Política colombiana (1991) y los planes de educación implementados por el Ministerio de Educación Nacional en la política etno-educativa buscan reconocer y respetar la diversidad (Decreto 804/1995, Decreto 1122/1998) pero no incluyen a las minorías migratorias en este proceso.

Esta tesis se interesa en conocer las realidades de integración de la población inmigrante venezolana en el ámbito educativo, para formular una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población migrante venezolana en Bogotá. En ella se revisan documentos relacionados con las políticas educativas tanto de Venezuela como de Colombia, se analizan e interpretan entrevistas realizadas a estudiantes migrantes y expertos en asuntos migratorios y educativos, asimismo se

realiza un análisis de contenido desde la interculturalidad para configurar los componentes que conforman el reconocimiento a la diversidad de los estudiantes inmigrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá. Para el desarrollo del problema planteado se utiliza en la metodología el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico crítico y el método de la teoría fundamentada para unificar la propuesta de una educación intercultural fundamentada en seis componentes que permiten el reconocimiento a la diversidad de los alumnos inmigrantes en las aulas escolares. Esta tesis se estructura en cinco capítulos desde la formulación del problema, su abordaje, metodología, resultados y las conclusiones.

En el capítulo uno, se plantea el problema donde se detallan, las problemáticas y brechas educativas que han enfrentado los estudiantes migrantes venezolanos, los cuales dieron origen a la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, en el que se destaca la inmigración venezolana y la importancia de una educación intercultural desde el reconocimiento para la construcción de sociedades justas, dinámicas y diversas. Asimismo, se explican los motores de búsqueda y las bases de datos consultadas para la conformación del estado del arte, se exponen los siguientes cinco tópicos de discusión: las políticas educativas migratorias, la integración socioafectiva y convivencia de la diversidad en la escuela, la perspectiva teórica de educación intercultural, las estrategias pedagógicas de la diversidad cultural en los salones, aspectos considerados en las investigaciones realizadas sobre el problema tratado en esta investigación.

Se presentan las categorías de análisis que conforman el marco de referencia, el cual encauza los vacíos teóricos a ser abordados en esta investigación, entre los que están la teoría crítica, la teoría del reconocimiento y la interculturalidad. Dentro del marco conceptual en la elaboración de los instrumentos están: inmigración, trayectoria educativa, reconocimiento a la diversidad. De igual forma, se describe la estrategia metodológica adoptada desde el paradigma cualitativo tomando las posturas teóricas de Flick (2015) y Strauss y Corbin (2002). El paradigma hermenéutico permite orientar las técnicas de análisis e interpretación de los instrumentos aplicados en la recolección de datos, y con la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) se orienta

el procedimiento de análisis de contenido mediante la codificación: abierta, axial y selectiva con el programa ATLAS.ti.8.0

Para el capítulo dos, en el análisis se toman tres instrumentos, a partir de la revisión documental de las normativas del sistema educativo venezolano y colombiano en el nivel de la básica media, se integra en una matriz comparativa y se presentan las similitudes y diferencias entre ambos países. Teniendo en cuenta los datos proveídos por los educandos migrantes venezolanos en la ficha de caracterización se ejecutó un análisis de contenido, y se destacan aspectos como el lugar de origen, la composición familiar, el nivel escolar de los progenitores. También se realiza el análisis de contenido de las entrevistas a los estudiantes, a partir de tres categorías de análisis: emigración e inmigración, trayectoria educativa y reconocimiento a la diversidad.

En el capítulo tres se analizan las entrevistas efectuadas a los expertos en las cuales se indican las causas y consecuencias del fenómeno migratorio, se destacan los esfuerzos institucionales por brindar el acceso educativo a los migrantes, pero también se exponen las barreras institucionales y estructurales del reconocimiento a la diversidad en las aulas escolares, lo que genera la necesidad de consolidar una educación intercultural con acciones pedagógicas concretas que repercuta en la consolidación de una política educativa intercultural.

En el capítulo cuatro se contextualiza la interculturalidad en Latinoamérica tanto en el ámbito social como educativo, la cual debe comprenderse como un proyecto político, ético y epistémico que confronta las desigualdades que limitan a las poblaciones migrantes. Asimismo, se considera lo fundamental de extender el concepto de interculturalidad, reconociendo a los migrantes como sujetos sociales, políticos y culturales, donde sus experiencias, saberes y derechos se integran en las prácticas pedagógicas de la escuela, lo cual requiere de la voluntad institucional, de adecuaciones curriculares y estrategias metodológicas que visibilizan y valoran la diversidad.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones, donde se argumenta esta propuesta de educación intercultural como una respuesta a los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes migrantes venezolanos en las instituciones educativas. Donde la comprensión de diversas subjetividades que trae consigo del fenómeno migratorio, a

través de diferentes voces, contribuyen en el diseño e implementación de propuestas fundamentadas en el reconocimiento y el respeto.

Capítulo 1

Marco general de la investigación

1.1 Planteamiento del problema de investigación

1.1.1 Causas y consecuencias del fenómeno migratorio venezolano

La migración es uno de los fenómenos que ha permitido la evolución de las sociedades desde épocas antiguas. El hombre nómada era una representación de la búsqueda de supervivencia; de manera similar en la actualidad los flujos migratorios de las personas se hacen en búsqueda de un bienestar. Tal es el caso de los inmigrantes venezolanos, quienes por la crisis social, política y económica de su nación se vieron obligados a salir de su territorio desde el año 2015 (Bedoya, 2020).

En ese sentido, resulta relevante resaltar la inestabilidad que ha atravesado Venezuela. En primer lugar, la crisis política y el quiebre democrático caracterizados por la falta de separación de poderes, la concentración autoritaria de la gobernanza, la persecución de la disidencia política y la erosión del Estado de derecho, esto ha generado zozobra e inseguridad jurídica que ha motivado a muchos a huir del país.

En segundo lugar, la crisis económica y humanitaria venezolana se ha visto sumida en una severa recesión, la hiperinflación, escasez de alimentos, medicinas y productos básicos. Además, los salarios y el poder adquisitivo se han desvalorizado. Como consecuencia, millones de venezolanos han caído en situación de pobreza extrema, desnutrición e inseguridad alimentaria, viéndose forzados a migrar.

En tercer lugar, el colapso de servicios públicos esenciales como la salud, educación, electricidad, agua potable y transporte se han deteriorado gravemente. Los hospitales carecen de insumos, las escuelas operan de manera precaria y los apagones son recurrentes, impactando drásticamente la calidad de vida. En cuarto lugar, la creciente inseguridad y la violencia, evidenciada en los altos índices de homicidios, el crimen organizado y la presencia de grupos armados irregulares, en algunas zonas de Venezuela, también han impulsado a muchas personas a abandonar el país, especialmente los habitantes de las zonas rurales.

Es fundamental señalar que, para esta población, la idea de “mejor bienestar” antes del 2015 solía asociarse con destinos como Miami; sin embargo, después de ese año, cualquier lugar que no ofreciera condiciones precarias de subsistencia, era una alternativa viable de destino para los venezolanos.

En consecuencia, Colombia se ha consolidado como uno de esos destinos. Para el año 2022, habían ingresado 2.896.748 migrantes venezolanos, en diciembre de 2023 la cifra se ubicaba en 2.864.796 venezolanos en el territorio colombiano y durante el 2024 se registró un leve descenso de un 1,35%; para un total de 2.857.528 inmigrantes (Migración Colombia, 2024).

Aunque el movimiento migratorio disminuyó, Colombia sigue siendo uno de los países con mayor afluencia migratoria, debido a que el ingreso al territorio ha sido relativamente fácil, algunos lo han hecho por las vías legales, mientras que otros ingresan de manera irregular. Frente a esta situación, las políticas colombianas han tratado de brindarle cobertura en aspectos básicos como son la salud, el trabajo, la educación y la legalización de documentos.

El Decreto 216 del 1 de marzo de 2021 estableció el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos bajo Régimen de Protección Temporal, el cual amplió su vigencia por diez (10) años. Dicho decreto contempla una serie de requisitos para el otorgamiento del Permiso por Protección Temporal (PPT) a los inmigrantes venezolanos. Sin embargo, quienes no tienen dicho permiso se les dificulta trabajar legalmente, incluirse en el sistema de seguridad social y continuar con su proceso de formación profesional.

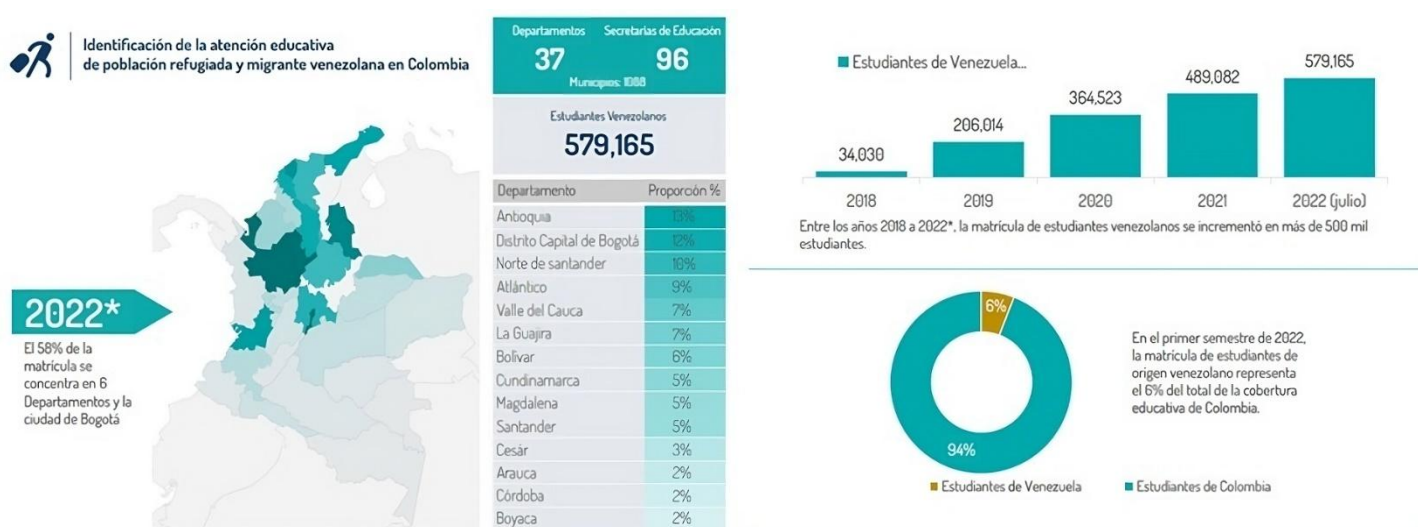
1.1.2 Impacto de la migración venezolana en el contexto educativo nacional y en Bogotá

En cuanto al ámbito educativo las brechas no son ajenas a este fenómeno. En los últimos cinco años, se ha evidenciado un aumento en la matrícula de los estudiantes inmigrantes en Colombia. Según, El Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM) en la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V), en el año 2018 habían matriculado 34.030 estudiantes venezolanos

en Colombia. A partir de entonces, la cifra ha ascendido cada año en más de 150.000 educandos, para el 2022 de 579.165 estudiantes matriculados en Colombia, el 12% se encontraba en la ciudad de Bogotá, con un promedio de 69.499 migrantes venezolanos, (ver Figura 1):

Figura 1.

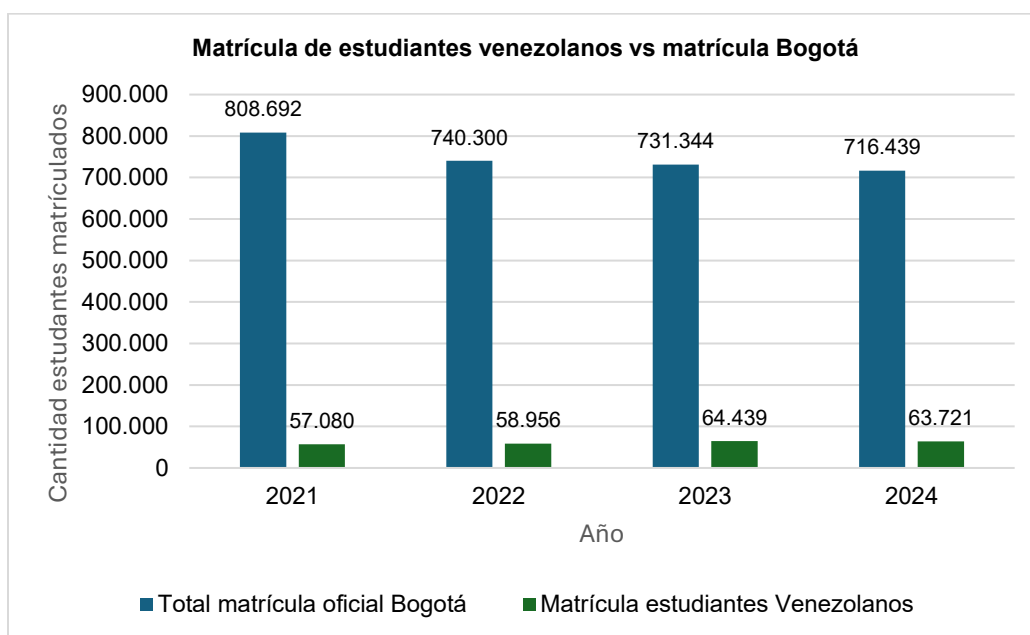
Promedio de matrícula de estudiantes venezolanos en Colombia del 2018 al 2022



Nota: Adaptado de Monitoreo de retiros del sistema escolar y brechas de cobertura escolar en NNA refugiados y migrantes 2021-2022 GIFMM en Colombia.

<https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-monitoreo-de-retiros-del-sistema-escolar-y-brechas-de-cobertura-escolar-en>

Según los datos del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar (OAPE) de la Secretaría de Educación de Bogotá y la plataforma del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las dinámicas de matrícula de estudiantes migrantes venezolanos en Bogotá entre 2021 y 2024 han mostrado una tendencia creciente, como se visualiza en la Figura 2.

Figura 2.*Matrículas migrantes venezolanos en Bogotá*

Nota: La figura representa un comparativo entre los índices de matrícula total en Bogotá y la matrícula de estudiantes migrantes venezolanos. Elaboración propia (2025)

Así las cosas, durante los últimos tres años, la matrícula registró mayores proporciones de atención de población migrante venezolana, al pasar de 58.956 estudiantes en el año 2022 a 67.067 escolares en 2023, lo que representa un aumento de 8.111 educandos. Además, la matrícula de estudiantes migrantes venezolanos presentó un comportamiento similar: pasó del 7,05% en 2021 al 7,96% en 2022 de la matrícula total de Bogotá y registró el 9,06%. en 2023. En cuanto a la variación porcentual, el comportamiento de la matrícula de migrantes venezolanos en el periodo (2021-2022) presentó un aumento del 2,01%, a diferencia del siguiente periodo (2022-2023) en el que se obtuvo una variación del 0,91%.

En efecto, el incremento de alumnos en las aulas ha sido significativo. Pero, no hay indicadores estadísticos de deserción específicos para la población migrante, debido a que el sistema de información actual no diferencia esta población, según información emitida por el Ministerio de Educación en 2023. Por otra parte, los motivos

de inasistencia escolar de los NNA de Venezuela en Colombia están relacionados con factores como la movilidad del lugar de residencia habitual, la falta de cupos, factores económicos, el desinterés educativo y el último factor la necesidad de trabajar (Secretaría Distrital de Planeación, 2023).

Asociado a esto, otra de las problemáticas se manifiesta en las dificultades para la integración y evaluación de dichos estudiantes dentro de las aulas. Esto resulta preocupante, considerando la Constitución Política de Colombia (1991) la cual indica que la educación es un derecho y un servicio con una función social, y la Ley 146 de 1994, en su art. 30, garantiza el acceso a la educación de los hijos de los trabajadores migrantes, en condiciones de igualdad y protección a sus derechos fundamentales.

De igual forma, el Código de Infancia y adolescencia (2006) establece que los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) tienen derecho a la educación de calidad y gratuita, sin importar su nacionalidad, y el MEN debe garantizar que las instituciones educativas públicas brinden el acceso a los NNA inmigrantes.

No obstante, del total de hogares venezolanos en los que se encuentran niños en edad escolar, el 16% no se encuentran estudiando porque no tienen los documentos para inscribirse en una institución educativa (DANE, Encuesta pulso de la migración Ronda 6, 2023). Este dato evidencia la necesidad de legalizar el estatus migratorio desde las instituciones y de formular políticas públicas que generen información y respuestas efectivas.

Adicionalmente, el sistema educativo colombiano no se ha preparado para recibir a esta población, por la falta de formación de talento humano para afrontar escenarios de educación intercultural. A esto se suma, la existencia de falencias de adaptación de los lineamientos curriculares de los colegios, los cuales no han sido ajustados para incluir los estudiantes migrantes.

Cabe señalar que el currículo académico se elabora con base en los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en los cuales se reúne los conocimientos, habilidades y actitudes que un estudiante debe desarrollar en cada grado y área. Sin embargo, en la práctica las instituciones educativas se focalizan en el desarrollo de competencias en matemáticas, biología, lenguaje y competencias ciudadanas. Esta tendencia lleva a pensar que los

aprendizajes impartidos no están integrando las realidades y necesidades del nuevo contexto global, caracterizado por la diversidad y la movilidad humana. En este aspecto, es considerable resaltar que las escuelas pueden orientar las áreas por asignaturas y proyectos pedagógicos con el propósito de solucionar una problemática académica, social, política o económica del ambiente educativo (Decreto No 1075, 2015).

En este aspecto de regulación, se han dictado las disposiciones y orientaciones específicas para la atención de la población migrante en el sistema educativo. Particularmente, se indica que la convalidación de estudios debe estar legalizada y apostillada (Circular 16, 2018). No obstante, en los casos en que dicho proceso no se pueda efectuar, o los estudiantes no hayan estudiado en años anteriores o no cuenten con certificados que acrediten su nivel de escolaridad, las escuelas pueden validar los estudios por grado de los migrantes, mediante evaluaciones o actividades académicas clasificatorias.

Este proceso se efectúa para ubicar al estudiante en un nivel formativo, según el resultado alcanzado por el alumno (Decreto 5012, 2009, Decreto 1075, 2015). Sin embargo, en la práctica, los educandos son devueltos a grados inferiores, debido a la insuficiencia de competencias básicas (matemáticas, biología, lenguaje, competencias ciudadanas).

En lo que respecta a la validación de grados, el proceso corresponde a cada institución educativa, según el Decreto 1075, 2015, el cual indica que las secretarías de educación vigilarán y controlarán la aplicación de las evaluaciones o actividades académicas que se practiquen a los estudiantes migrantes. No obstante, en la práctica dicho procedimiento no se cumple de manera efectiva, teniendo en cuenta que el proceso es dispendioso.

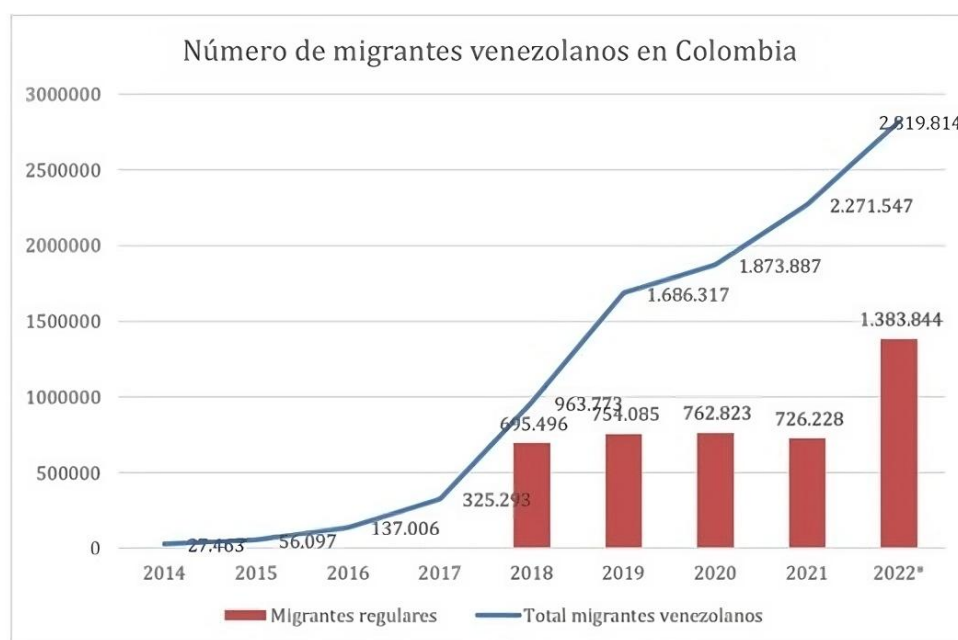
Además, para el reconocimiento de estudios en los niveles de educación básica y media, se solicita contar con certificados o aprobación de estudios cursados en la República Bolivariana de Venezuela. Los documentos presentados deben ser legales y estar apostillados, para luego solicitar el proceso de la convalidación en el MEN. Esta entidad es la encargada de la revisión y legalización de los certificados conforme a la Resolución 05 de 1990 Convenio Andrés Bello (1990) y la Resolución 01 de 2019, utilizando la tabla de equivalencias para la expedición del acto administrativo.

En ese sentido, la situación legal de muchos estudiantes inmigrantes no permite la convalidación de grados, teniendo en cuenta que gran parte de dicha población ingresó al país de forma irregular, según el informe de Gaitán (2022) titulado *Venezolanos: lo que no nos dice Migración Colombia* indica que las cifras de regularidad e irregularidad no han cambiado significativamente, a pesar de la implementación del Estatuto temporal para personas venezolanas (ETPV) adoptado en el 2021.

Además, se ha identificado que 39.106 estudiantes inmigrantes venezolanos no registran un documento válido en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de Bogotá, lo que equivale a que el 56% de los alumnos venezolanos no cuentan con un documento legal (R4V, 2023) conforme a la Figura 3.

Figura 3.

Cifras de migrantes refugiados en Colombia



Nota: Adaptado de Gaitán, 2022. Venezolanos: lo que no nos dice Migración Colombia. <https://razonpublica.com/venezolanos-lo-no-nos-dice-migracion-colombia/>

En ese orden de ideas, la Resolución 1054 de 2023, amplió la Certificación de Trámite del PPT como documento de identificación temporal hasta el 31 de diciembre

de 2023, entre tanto se resolvía la solicitud PPT, cumpliendo con los requerimientos determinados en el Decreto 216 de 2021 y la Resolución 971 de 2021. De este modo, si se logra acelerar el registro y regularización de los migrantes, el proceso de integración social, económica y escolar podría mejorar no solo sus condiciones de vida sino también la formación de capital humano.

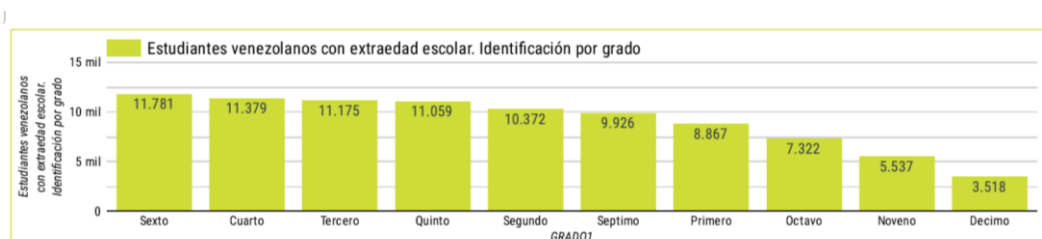
1.1.3 Brechas educativas de los estudiantes inmigrantes

En el CONPES 4100 de 2022, el gobierno presentó un balance de los avances obtenidos desde el 2018 con las estrategias hechas en el CONPES 3950. En particular, en el ámbito educativo se evidenciaron falencias con la legalización para la permanencia en el país, ya que en la plataforma del SIMAT los NNA el 67,2 % migrantes venezolanos están matriculados con el Número Establecido por la Secretaría (NES), lo cual indica que (1) no han accedido al ETPV; (2) están a la espera del PPT; o (3) cuentan con PEP, pero no han actualizado el tipo de documento en la institución educativa (CONPES 4100, 2022).

En relación con los indicadores de desempeño y el logro educativo, el 17,2% de las niñas y niños migrantes entre los 6 y 11 años no sabe leer, ni escribir. Esto afirma el rezago escolar en el 2019 y 2020, que los estudiantes migrantes no tenían un acercamiento acorde con la máxima edad para el grado cursado, es decir, en el 2021, el 22% del total de estudiantes venezolanos (92, 941) presentan extraedad escolar, como lo ilustra la Figura 4 tomada de la plataforma R4V, GIFMM, 2023:

Figura 4.

Brecha de escolaridad migrante según el grado



Nota: Brecha: Extraedad escolar (2023) en NNA estudiantes refugiados y migrantes venezolanos en Colombia -marzo 2022 (2023) R4V, GIFMM.

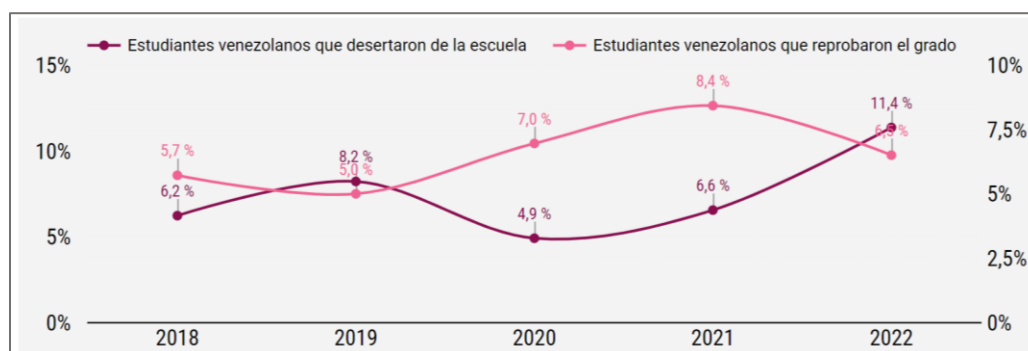
https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/11b4e9fb-7523-458f-b558-3dfa7c311f7f/page/p_iuaq5lewbds=s=jLG-oRXddfU

En 2022, los estudiantes venezolanos matriculados en las instituciones educativas colombianas ascendían a 548.234 de esta población, 115.448 se encontraban en extraedad cursando el grado sexto entre las edades de 13 a 16 años, superando la edad teórica en la trayectoria educativa. Esta situación evidencia factores de atraso escolar y muestra un riesgo de posible deserción.

Asimismo, se indica que los índices de abandono escolar y reprobación de los estudiantes inmigrantes venezolanos en Bogotá son elevados, como lo demuestran las Figuras 5 y 6.

Figura 5.

Índices de deserción y reprobación de los estudiantes inmigrantes venezolanos en Bogotá

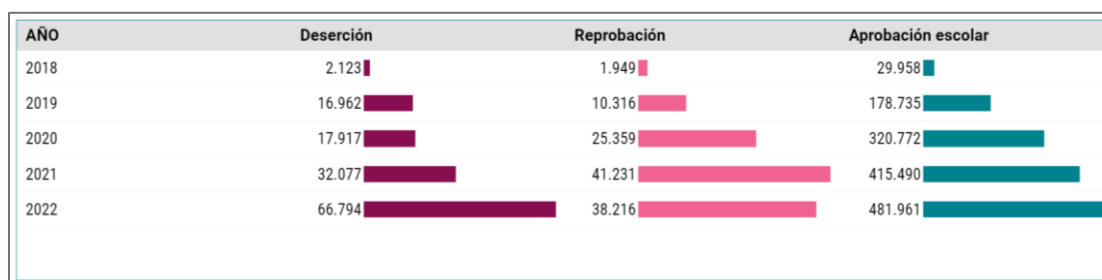


Nota: Adaptado de la Plataforma R4V (2023).

<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f36ff29c-0878-46cc-878c-a0724cbdeab6/page/NbsUD?s=oGDPBsvRI6M>

Figura 6.

Cifras de deserción y reprobación de los estudiantes inmigrantes venezolanos en Bogotá



Nota: Adaptado de la Plataforma R4V

<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f36ff29c-0878-46cc-878c-a0724cbdeab6/page/NbsUD?s=oGDPBsvRI6M>

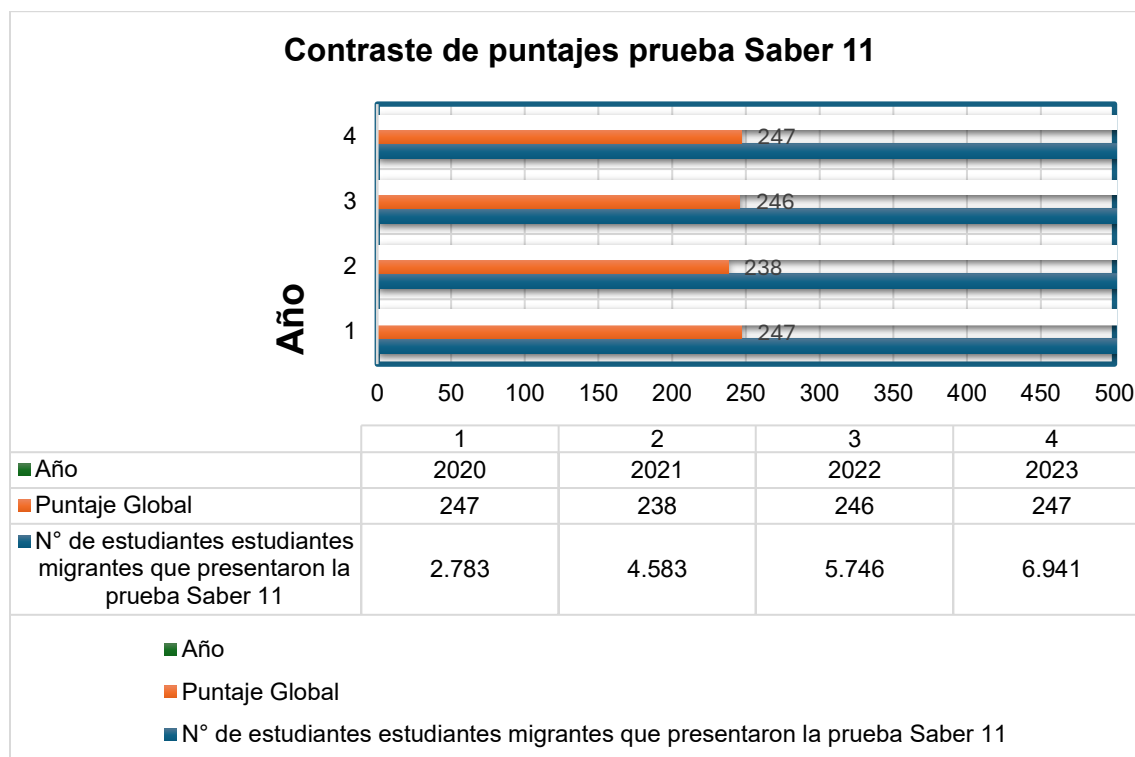
Aunque actualmente no hay estudios de las posibles causas de reprobación y desescolarización de los estudiantes migrantes, el Ministerio de Educación de Colombia (2022) identifica cuatro variables que inciden en la deserción escolar: (1) variables individuales relacionadas con la falta de motivación, el escaso acompañamiento familiar y las dificultades en el aprendizaje, (2) variables familiares, que incluyen la situación socioeconómica, la movilidad y la percepción de invalidez de la educación, (3) variables institucionales, referidas a la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con el contexto, la participación de la comunidad educativa y las condiciones de infraestructura y el clima escolar, y (4) las variables contextuales comprenden factores como el orden público, la carencia de recursos y centros educativos, así como la desconexión de los procesos de formación y el contexto.

De acuerdo con la plataforma R4V, GIFMM (2023) y el informe del ICFES (2024) se identificó que los jóvenes entre 17 y 28 años no contaban con educación superior y no se encontraban estudiando. También, entre el 2020 y 2022 los estudiantes venezolanos presentaron el examen de estado de la Educación Media, ICFES -Saber 11. Sin embargo, los resultados de dichas pruebas fueron bajos en los promedios globales, ya que no superaron la mitad del rango de valoración (0-500). En efecto, solo

lograron 241 puntos de desempeño general de toda la prueba, como se observa en la Figura 7:

Figura 7.

Puntaje global prueba Saber 11 estudiantes migrantes venezolanos



Nota: Elaboración propia con base en el análisis de resultados de la prueba Saber 11 que obtuvieron en el 2020- 2023 los estudiantes migrantes venezolanos, de la plataforma R4V y el informe del ICFES (2024).

<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f6d7befc-31a4-4940-81a7-8179331c9a6a/page/OXVND> y los datos del ICFES

https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/06/03222024-NOTA-POLITICA_MIGRANTES.pdf

https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/06/03222024-NOTA-POLITICA_MIGRANTES.pdf

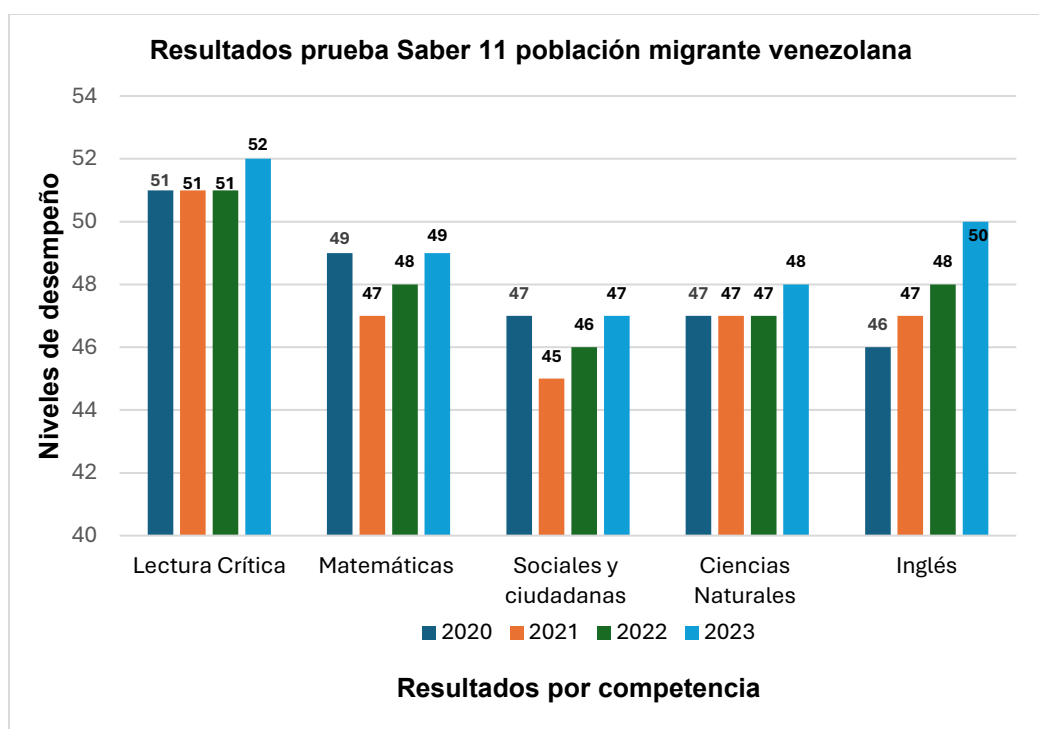
De acuerdo con la cantidad de estudiantes que presentaron la Prueba Saber 11 se notó un incremento en cada año, de los 2.927 estudiantes de origen venezolano

presentaron el examen en el año 2020, lo que corresponde al 32% del total de alumnos matriculados en ese momento. Pese a ello, el 39% de los estudiantes venezolanos, no la presentó, porque no contaban con un documento de identidad legal. Esta situación indica que la solicitud del PPT ha sido efectiva en los estudiantes de la básica y media.

Por lo que se refiere a los resultados de la Prueba Saber 11, en la Figura 8 se presentan los promedios alcanzados en los años: 2020, 2021 y 2022.

Figura 8.

Resultados prueba Saber 11 estudiantes venezolanos



Nota: Elaboración propia con base en el análisis de resultados de la prueba Saber 11 que obtuvieron en el 2020- 2022 los estudiantes migrantes venezolanos, de la plataforma R4V y el informe del ICFES (2024).

<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f6d7befc-31a4-4940-81a7-8179331c9a6a/page/OXVND>

https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/06/03222024-NOTA-POLITICA_MIGRANTES.pdf

Los resultados de las pruebas presentadas por los estudiantes venezolanos en los últimos tres años indican un nivel de desempeño 2 de 4 en lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas y ciencias naturales. En cuanto al área de inglés, los estudiantes se encuentran en el nivel A, la escala más baja de dicha competencia. Por consiguiente, las habilidades y conocimientos que se estiman han desarrollado los estudiantes migrantes no son los ideales para los indicadores de calidad de la educación colombiana. Sin embargo, estos resultados permiten cuestionar si los DBA y los EBC son los referentes para evaluarse en un contexto educativo intercultural.

1.1.4 Síntesis y focalización del problema de investigación

La presencia creciente de estudiantes venezolanos en las aulas educativas de Colombia y Bogotá ha evidenciado tensiones entre las políticas de inclusión y las prácticas escolares, de igual forma, ausencia de estrategias pedagógicas e institucionales que favorezcan una educación intercultural coherente con la realidad. Aunque el acceso se ha garantizado, continúan desigualdades relacionadas con la integración, el rendimiento y el reconocimiento cultural dentro de los centros escolares.

En este escenario, Bogotá representa un laboratorio social y educativo donde se visibilizan avances que aseguran el derecho a la educación, pero presenta carencias en materia de una educación intercultural. En especial, aquellos colegios receptores de población migrante enfrentan retos de garantizar no solo el acceso y la permanencia, sino también promover el reconocimiento, valoración y respeto de la diferencia cultural como condición para la convivencia.

Ante esta situación, es necesario proponer los componentes para una educación intercultural que articulen lo pedagógico y lo institucional, así desde una praxis educativa se genere ese reconocimiento, capaz de responder a la pluriculturalidad y diversidad en las aulas generada por la migración. De esta manera se contribuye a la construcción de escuelas más inclusivas, equitativas y sensibles a la diferencia cultural.

1.2 Pregunta de investigación

- ✓ ¿Cuáles son los aportes de una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en instituciones educativas de Bogotá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- ✓ Formular una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en instituciones educativas de Bogotá.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Describir la forma en que incide la inmigración en la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos matriculados en los grados sexto a noveno, por medio del recorrido de su historia de vida.
- ✓ Analizar las características de la educación intercultural para la población inmigrante venezolana en términos del reconocimiento a partir de la interacción con expertos.
- ✓ Determinar los componentes que configuran el reconocimiento a la diversidad de los estudiantes inmigrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá desde el enfoque intercultural.

1.4 Justificación del problema

Las migraciones a nivel nacional como internacional son una constante, el flujo de grupos humanos inmersos en nuevos territorios, en busca de mejores condiciones económicas, por razones de unión familiar, inseguridad o por acceso a la educación y a la salud, como es el caso de la inmigración venezolana hacia Colombia (Encuesta Pulso de la Migración, DANE, 2021), lleva a reflexionar sobre los procesos educativos y pedagógicos dirigidos a los estudiantes inmigrantes venezolanos, especialmente contextos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural existentes en las aulas educativas colombianas.

Asimismo, es fundamental señalar que la problemática de esta investigación esta atravesada desde mi quehacer laboral en la institución educativa, el contacto directo y constante con estudiantes migrantes venezolanos y sus familias, me han permitido considerar diferentes dificultades relacionadas con el acceso, la permanencia, los procesos de aprendizaje y las carencias de participación en la escuela. Además, de las tensiones de convivencia que se generan al interior del aula por la ausencia de reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad cultural. Estas experiencias han reforzado mi interés en entender este problema y en construir una propuesta de educación intercultural que aborde los desafíos y necesidades de las aulas con población migrante.

Frente a esta realidad, el diálogo desde las realidades y las necesidades escolares en contextos interculturales es una propuesta clave para la transformación, inclusión y reconocimiento de los escolares inmigrantes. En relación con la elaboración de un enfoque educativo intercultural fundamentado en la indagación de sus historias y trayectorias de vida, permite no solo reconocer las migraciones como oportunidades de integración, sino también contribuir en la disminución de las barreras de la exclusión y a la comprensión de las dinámicas y cambios de las sociedades actuales.

En ese sentido, las escuelas contemporáneas deben replantearse el concepto de comunidad, donde se incluya no solo su población natal, sino los grupos migratorios, así, las transformaciones educativas y pedagógicas permitirán una educación incluyente y dialogante, acorde con los nuevos contextos. Lo cual se logra a través de la inclusión de los componentes interculturales en la práctica pedagógica, para que fortalezcan los lazos de conocimiento, convivencia y respeto en la comunidad educativa.

Por otra parte, la ACNUR (2017) resalta que, en el siglo XXI, la educación debe ser más significativa en las naciones marcados por la desigualdad, la pobreza, la ausencia de derechos fundamentales, la falta de justicia y la exclusión social. Asimismo, en aquellos países de acogida migratoria, la educación representa el mejor recurso para superar dichas crisis. Por ende, el proceso educativo pueden ser un canal para transmitir valores orientados en el establecimiento de una sociedad justa,

equitativa, dinámica y diversa. Además, de brindarle a los adolescentes y jóvenes migrantes alternativas de supervivencia y orientación en su proyecto de vida.

Desde esa perspectiva, la escuela es un espacio abierto para la aceptación de las diferencias; donde la interacción, el enriquecimiento mutuo y la apertura a los nuevos miembros del grupo, así como a las múltiples formas de vida y a la nueva composición social, deben contribuir al proceso formativo y a la adquisición de conocimiento de todos sus integrantes. También, cabe resaltar que los procesos educativos interculturales varían y se transforman de acuerdo con las dinámicas sociopolíticas. Por ello, estudiar la interculturalidad en el contexto de los movimientos migratorios venezolanos ayudan a la comprensión y a la cimentación de una propuesta de educación intercultural alejada de la indiferencia y fundamentada desde el sentir, las vivencias y el respeto de los sujetos.

En consecuencia, la contribución a la línea de investigación Educación cultura y sociedad consiste en consolidar una propuesta de educación intercultural que reconozca a los estudiantes inmigrantes venezolanos como individuos dinámicos en la enseñanza. De esta manera, la escuela no solo es un escenario para la transmisión de conocimiento sino un espacio de intercambio cultural, orientado al desarrollo y bienestar de los educandos, reconociendo la heterogeneidad y pluralidad de las sociedades.

Desde esta lógica, la educación intercultural desde el reconocimiento mutuo es una respuesta pertinente ante las nuevas dinámicas de la globalización y la migración, con la intención de brindar una formación con calidad, equidad y pertinencia nacional e internacional, en las aulas diversas.

1.5 Estado de la cuestión

En el aumento de matrícula de inmigrantes venezolanos en las aulas colombianas, se han evidenciado brechas educativas que afecta la trayectoria educativa de los estudiantes inmigrantes, generando deserción, reprobación escolar y bajos niveles de conocimientos y habilidades. El siguiente estado del arte busca conocer las investigaciones que se han realizado sobre políticas educativas, programas y avances pedagógicos y curriculares implementados en los centros educativos de

Colombia e Iberoamérica en la atención de estudiantes inmigrantes venezolanos enmarcadas en la educación intercultural.

Para la conformación del estado del arte se realizó una búsqueda en las siguientes bases de datos: Dialnet, EBSCO, Google Scholar, Latindex, Redalyc, Scielo, Scopus. Los motores de búsqueda se limitaron entre los años 2017 y 2024, que incluyeran en el título, palabras clave y/o en el resumen los términos: “educación”, “migración” “interculturalidad” OR “Venezuela”. De los artículos encontrados se revisaron aquellos que discutieran cómo se ha implementado el proceso de educación intercultural para los inmigrantes venezolanos en Iberoamérica, para un total de 80 artículos, publicados en 49 revistas, en los cuales se destacan España, Colombia y Chile con el mayor número donde se han realizado las publicaciones de investigación, Venezuela y Ecuador con tres, Perú con dos, México y Uruguay con uno artículo de investigación (Tabla 1). En las clases de artículo se destacan: investigación (61%), reflexión (29%), revisión (7,5%) y memoria de evento (2,5%).

Tabla 1.

Clases de artículos sobre Educación intercultural en población migrante (2017-2024)

País	Clase de artículo				Total
	Reflexión	Investigación	Revisión	Memoria de evento	
Colombia	11	14	2	0	27
Chile	5	14	3	0	22
Venezuela	3	0	0	0	3
México	1	0	0	0	1
Perú	0	2	0	0	2
Uruguay	0	1	0	0	1
Ecuador	1	2	0	0	3
España	2	16	1	2	21
Total	23	49	6	2	80

Nota: Clases de artículos seleccionados y consultados. Elaboración propia.

Para la organización de los artículos, se empleó el gestor bibliográfico Zotero, clasificándolos en carpetas por país de publicación, luego se exportaron los datos de los artículos encontrados a una hoja de cálculo de Excel. Los hallazgos cuantitativos se obtuvieron usando el Software estadístico Jamovi, en el cual se codificaron las siguientes variables: título de la publicación, nombre de la revista, año y país de publicación, base de datos, tema, clase de artículo, modalidad de investigación y técnicas e instrumentos utilizados.

Dentro de las temáticas destacadas en los artículos se encuentran la integración socioafectiva y la convivencia de los estudiantes inmigrantes venezolanos en la escuela con un total de 24 publicaciones, seguida del marco legal y política educativa con 16 investigaciones.

Tabla 2.

Temática y año de publicación

Temática del artículo	Año								Total
	2021	2022	2018	2020	2019	2023	2017	2024	
Marco legal y política educativa	4	2	3	3	1	2	0	1	16
Integración socioafectiva y convivencia en la diversidad en la escuela	8	8	1	2	1	3	0	1	24
Proyectos y estrategias pedagógicas en la diversidad cultural	3	4	1	1	0	2	0	2	13
Perspectiva teórica de educación intercultural	0	2	0	1	2	2	1	1	9
Diversidad cultural en la escuela	4	2	0	1	2	5	1	3	18
Total	19	18	5	8	6	14	2	8	80

Nota: La Tabla 2 muestra las temáticas de los artículos revisados, en concordancia con el año de publicación.

Dentro de la metodología de investigación utilizada en las investigaciones, existe un 79% de investigaciones cualitativas, donde se destacan las descripciones etnográficas, participativas de los procesos de educación intercultural de los migrantes, la necesidad de la inclusión y vinculación de las familias en el proceso educativo y las metodologías de investigación- acción en el desarrollo de proyectos de aula que favorezcan la educación intercultural; un 16% desde el enfoque cuantitativo, donde

prevalecen las descripciones sobre las variables de sensibilidad y satisfacción de los migrantes en el país de acogida, teniendo en cuenta que la diversidad cultural es una realidad de las sociedades actuales; en menor proporción un 5% de investigaciones mixtas, en las cuales la triangulación de la información y la discusión permitieron comprender la inclusión de los migrantes en las aulas educativas, además de la valoración de proyectos de aula en contextos de educación intercultural en España.

En el análisis se agruparon los siguientes tópicos de discusión:

1.5.1 Marco legal y política educativa

Desde el horizonte venezolano, Quintero *et al.* (2023), analizan las normativas públicas elaborada por el Gobierno colombiano y su ejecución para la integración social de los inmigrantes venezolanos, garantizan el derecho a la educación desde el acceso, permanencia y egreso, mediante la Resolución 5797 (2017), la Resolución 971 (2021), el Decreto 1288 (2018), la Circular 16 (2018), el CONPES 3950 (2018), no obstante, para culminar el ciclo de bachillerato debe haber regularizado la situación migratoria.

En el contexto colombiano, Bedoya Bedoya (2020) y Tovar *et al.* (2022) resaltan la importancia de incluir en la discusión de políticas migratorias a los venezolanos como actores del fenómeno, además de plantear normatividades de carácter regional y nacional fundamentadas en las normas internacionales y nacionales, lo cual contribuiría a generar estrategias fundamentadas en la realidad social de los inmigrantes que podrían aminorar las brechas existentes. De igual forma Pelacani Gracy (2022), considera que el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos adoptado en Colombia (2021), posee una política excluyente para los NNA que ingresen al país de forma irregular después del 31 de enero de 2021 o que no puedan demostrar la permanencia en el territorio colombiano, no gozarán de los beneficios del estatuto.

Brito *et al.* (2020) evidencian que el acceso a la educación chilena se garantiza, pero en las instituciones educativas no se lleva a cabo un adecuado proceso de inclusión escolar, que fortalezca el respeto a la diferencia. Los protocolos utilizados por las escuelas para facilitar la inclusión de estudiantes extranjeros se promocionan en la entrevista, la matrícula y en la información de las normas escolares, pese a ello se

observan tensiones en la instauración de estrategias que den respuesta a la pluralidad (Valdés *et al.* 2022).

Marzorati y Marconi (2018) exponen que México es una región de recibimiento y paso de migrantes, por lo cual, la política migratoria no es importante en el proceso de integración e inclusión de los migrantes, aunque exista la *Ley de interculturalidad, atención a migrantes y movilidad humana en el Distrito Federal*. De otro lado, el programa “Ciudades Interculturales” de la Comisión Europea fue adoptado en México para el proceso de interculturalidad, donde se habla de la otredad y de la diferencia cultural, pero la violación de los derechos humanos, la criminalización y la violencia hacia los migrantes invisibilizan las políticas migratorias.

Rodríguez Garrido (2021) y Frades y Ureña (2021) en sus análisis plantean que el mayor indicador del fracaso escolar y la ausencia de programas de integración para el alumnado migrante en ciertos colegios, son la xenofobia a los inmigrantes, la poca escolaridad en los ciclos postobligatorios y la limitada aspiración socioeconómica, son falta de una política, legal, sociológica, y laboral, ya que tener una visión solo desde lo educativo es reduccionista (Frades y Ureña, 2021). Además, plantean los modelos integradores para la aceptación de las diferencias, la escuela intercultural bidireccional que ayude a formando una filosofía educativa y así realizar los cambios en los planteamientos curriculares.

En suma, uno de los principales desafíos en el abordaje de la educación intercultural en contextos migratorios es el desarrollo de marcos normativos coherentes y ajustados a la realidad sociocultural de las poblaciones en movimiento. La literatura analizada muestra que existen avances en la formulación de leyes y políticas educativas que reconocen lo diverso, sin embargo, la distancia entre lo normativo y lo práctico continúa siendo amplia, puesto que la implementación efectiva de las normas es precaria.

Rodríguez *et al.* (2024), por ejemplo, sostiene que existen protocolos aplicados a la matrícula de alumnos sin documentos de regularización; sin embargo, en instituciones educativas estos procedimientos no son conocidos o, en ciertos casos, se llevan a cabo con limitaciones, lo cual crea una barrera para acceder al sistema educativo. El estudio de Ríos Olarte (2023), que se centra en ciertas escuelas del área

de Kennedy en Bogotá, muestra la exigencia de documentos no previstos por las reglas oficiales. Esta circunstancia infringe el derecho a la educación, ya que va en contra del principio de gratuidad y universalidad educativa.

La falta de herramientas específicas para evaluar y monitorear la aplicación del enfoque intercultural no permite determinar el verdadero impacto de las políticas en cuanto al reconocimiento de la diversidad. Álvarez *et al.* (2024) señalan que el Estado colombiano tiene regulaciones aplicables con un enfoque diferencial, pero carece de una coordinación en acciones pedagógicas específicas y no se lleva a cabo la capacitación de los docentes. Esta circunstancia crea un vacío entre la ley y la realidad del aula, en la que los maestros se enfrentan a la migración sin directrices adecuadas, ya sea institucionalmente o a nivel de gobierno.

De acuerdo con la bibliografía revisada, la interculturalidad no ha sido abordada desde una lógica normativa; esto ha llevado a que se convierta en un "apéndice" de la política educativa, en lugar de ser un eje transversal del sistema escolar. Agreda Sigindioy (2024) aclara lo anterior indicando que el enfoque intercultural tiene que dejar de considerarse un "asunto de minorías" y convertirse en un componente esencial de la estructura organizacional y curricular de los sistemas educativos.

En Chile, la investigación de Uribe *et al.* (2024), sobre las experiencias educativas de los migrantes venezolanos en el norte de Chile, la normatividad chilena contempla una política general de inclusión, pero no hay unos lineamientos o estrategias que orienten el trabajo educativo con los migrantes. Esta falta de claridad en las orientaciones pedagógicas despierta incertidumbre para los maestros en instituciones con población migrante, quienes se ven obligados a improvisar y crear estrategias a partir de su experiencia y sus propios criterios. En Perú, se presenta una situación similar. Según Acuña-Choque *et al.* (2023), existen instrumentos normativos legales que aseguran el acceso a servicios educativos para los extranjeros; sin embargo, el cumplimiento de estos está condicionado por la perpetuación de imaginarios negativos acerca de la migración venezolana.

Desde el ámbito regional, el trabajo de González-González (2024) ofrece una mirada crítica a las declaraciones de organismos multilaterales como la OEA, la CELAC y la UNESCO. Aunque estos entes han impulsado marcos de acción para la educación

inclusiva e intercultural, los países latinoamericanos han adoptado estas recomendaciones de manera desigual. En este sentido, el autor sostiene que se necesita una mayor integración entre los compromisos internacionales y las acciones locales, especialmente en las zonas de frontera.

Por otro lado, Palomeque Quiñonez (2023) y Lamas y Bachmann (2024) muestran que, debido a la ausencia de políticas públicas sólidas, han surgido iniciativas escolares desde lo local. La ausencia de institucionalización significa que muchas veces los progresos dependen de la voluntad del profesor o del equipo directivo. Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) manifiestan que, en el ámbito universitario, no existen protocolos estandarizados para atender estudiantes migrantes, más allá de campañas informativas o en la divulgación de la apertura de cupos universitarios. En este nivel, existen barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia de la población migrante en la educación superior.

En línea con lo anterior, Rodríguez Rojas (2024) plantea que el problema es tanto legal y técnico como profundamente político y epistemológico. Según el autor, los marcos legales deben ser reformulados desde una perspectiva de decolonialidad y justicia cultural, que identifique las tensiones de la alteridad en el sistema educativo y que no se establezca una cultura dominante como único estándar educacional. Aunque existe un andamiaje normativo que garantiza la inclusión educativa de la población migrante, los estudios consultados señalan que los marcos legales de países como Colombia, Perú, Chile, Ecuador deben ser reforzarse integralmente, de esta forma se puede consolidar la construcción de un sistema educativo inclusivo, capaz de responder a los desafíos de la movilidad humana en el siglo XXI.

1.5.2 Integración socioafectiva y convivencia de la diversidad en la escuela

Guzmán *et al.* (2020) exponen que la migración venezolana tiene una carga afectiva, cultural y educativa de la persona emigrante, que la conduce a una interpretación de su propia realidad histórica y sus posibilidades de cambio generacional. Además, el cambio social puede acelerarse u obstaculizarse por los retos a la diversidad y los horizontes culturales que deben afrontar el migrante y el país de

acogida. La preocupación va más allá, si se tiene en cuenta que los jóvenes y niños venezolanos actualmente están en un proceso migratorio, no les genera estabilidad, lo cual ocasiona problemas en su proceso psicológico, intelectual y cultural a causa del desarraigo y las fluctuaciones en su escolaridad (Uzcátegui *et al.* 2018).

López *et al.* (2018) aplicó una metodología de la interseccionalidad para comprender y develar los problemas sociales de opresión que atraviesan las y los migrantes en Bogotá, constató que la educación es un mecanismo de integración de los inmigrantes, pero las políticas y los mecanismos con respecto a las dinámicas migratorias son insuficientes, y no hay una promoción de integración real y afectiva; de igual forma la escuela no es un lugar importante para los migrantes si se tiene en cuenta la precariedad económica de sus contextos y las afectaciones emocionales a causa de la ruptura territorial, sociofamiliar que han sufrido al abandonar su nación (Rodríguez – Lizarralde *et al.* 2022). En Medellín la socialización en la secundaria y las vivencias de duelo migratorio catalogan la xenofobia como uno de los principales desafíos, donde contrarrestar los estereotipos y el rechazo social, desde el ámbito educativo contribuiría a poner límites a las agresiones verbales y a integrarse fácilmente a la sociedad (Millán, *et al.* 2021).

A diferencia de las zonas de frontera, la integración en las instituciones educativas es un poco más aceptada, la comprensión de los imaginarios y las representaciones sociales de los inmigrantes venezolanos establecidos en Cúcuta, logran integrarse a las nuevas dinámicas culturales, normativas y educativas del sistema y el pensamiento preexistente (García Mendoza. *et al.* 2022), el diálogo de los grupos sociales que conviven en las escuelas permite la comprensión dentro y fuera de la escuela. En esta zona también se abordaron los procesos de adaptación escolar de los estudiantes migrantes en las aulas colombianas y cómo estos influyen en su inteligencia emocional, dicha investigación mostró un grado de satisfacción positivo de esta población en las instituciones educativas, aunque es necesario implementar estrategias para fortalecer la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto, la motivación, la comunicación asertiva, el liderazgo y la interacción, así fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la armonía social y educativa. (Rincón Leal *et al.* 2021). En ese mismo orden, el estudio de Lahoz y Cordeu (2021) en el contexto educativo chileno

donde se promueve el Apoyo al Pluralismo Cultural, los estudiantes extranjeros obtuvieron una mayor puntuación de Sensibilidad Intercultural que sus pares nacionales, la comprensión de la diversidad beneficia a todos los estudiantes, además ayuda a que los migrantes tengan un mejor proceso de adaptación a partir de buenas actitudes hacia las culturas diferentes.

Ampliando el panorama Pincheira Muñoz (2021) realizó una revisión documental en Chile para resaltar que la convivencia escolar en el contexto de la diversidad cultural desde una construcción formativa en el proceso crítico, reflexivo y práctico del quehacer cotidiano contribuye a la valoración de la otredad, donde la responsabilidad es de toda la comunidad educativa, a través de buenas prácticas que ayuden a modelar la existencia de la otredad y la valoración de la alteridad, así la configuración de sentido del estudiante inmigrante complementa al otro distinto.

De igual forma Gelbert *et al.* (2021) considera que el bienestar socioemocional de los estudiantes afecta los aprendizajes, los cuales están asociados a las creencias, actitudes y expectativas de los docentes, es decir, el docente puede constituirse como un mediador o una barrera en los aprendizajes escolares de los estudiantes migrantes, en especial por las creencias, actitudes e inferencias de los docentes sobre el bajo desempeño académico y los inadecuados comportamientos de dicha población. Asimismo, Sanhuenza *et al.* (2021) considera esencial tener maestros calificados, capaces de puntualizar en la praxis pedagógica los principios educativos primordiales para la atención en la diversidad cultural, ya que los profesores pueden favorecer comportamientos positivos para la interculturalidad o pueden fortalecer actitudes de rechazo e insensibilidad hacia las diferencias culturales.

Otro aspecto desfavorecedor incluye que la escuela está siendo reforzador de prejuicios en la pluralidad familiar, al explicar los comportamientos patológicos o anormales de la estructura familiar como factores influyentes en los problemas socioemocionales de integración de los estudiantes. Existe un desajuste cultural, social y escolar entre la procedencia familiar de los alumnos y el contexto escolar que los acoge, porque los valores, las normas de las instituciones educativas y los contenidos del currículo no hacen referencia a la realidad social de la escuela, desde la multiculturalidad (Martínez Carmona, M. y Martínez Carmona, I., 2021).

Micó *et al.* (2019) identificaron que la sensibilidad intercultural de los estudiantes migrantes posee un alto autoconcepto emocional, pero muestra un autoconcepto académico negativo y una menor satisfacción con la vida relacionadas con ciertas falencias de habituarse al ambiente escolar, además, en el currículo educativo existe una orientación monocultural, donde se practican valores que benefician la exclusión de los grupos culturales minoritarios, por tanto, el rendimiento académico de los migrantes se ve afectado por las variables personales y sociales vivenciadas, lo que explica la obtención de sus bajas calificaciones (Escarbajal *et al.* 2019).

Sanhueza *et al.* (2021) destacan que la sensibilidad intercultural de los migrantes se favorece con las buenas experiencias comunicativas con los demás, respetan las creencias y comportamientos culturales de los estudiantes propios del país, en general los migrantes se sienten confortables compartiendo con los connacionales. Pero se debe trabajar con los estudiantes autóctonos pues la falta de tolerancia hacia el alumnado migrantes trae implicaciones en la comunicación intercultural, afectando la convivencia y la construcción de una identidad cultural discriminatoria sobre el colectivo inmigrante.

Desde la intervención socioemocional algunos autores han planteado estrategias para aminorar las brechas de la educación intercultural en las instituciones educativas, Barquín *et al.* (2022) desde el contexto educativo español consideran a las familias inmigrantes positivas para la integración, pero existen estereotipos y desconfianzas de las familias autóctonas, quebrantando la relación entre las familias, por eso es necesario una mayor comunicación que facilite el conocimiento de sus contextos. Para lo cual la promoción de la participación y colaboración familiar en la vida institucional repercute positivamente en el desarrollo afectivo, emocional y madurativo de los estudiantes inmigrantes, al igual que aumenta la motivación y seguridad en los infantes (Martínez Carmona, M., Martínez Carmona, I., 2021), ayudan a alcanzar el éxito educativo de los alumnos (Escarbajal *et al.* 2019), favorecen el sentimiento de pertenencia a una etnia expresada en sus diversas formas culturales (Sanhueza *et al.* 2021), mejoran la comunicación, las relaciones familiares y el autoconcepto familiar de los hijos (Micó *et al.* 2019).

Da Silva y Martin (2022) muestra como la inclusión educativa de los migrantes en Montevideo se dan en contextos violentos y crueles en las instituciones educativas, porque la escuela no se cuestiona sobre las necesidades y la flexibilidad para orientar a los estudiantes extranjeros, sino que realizan prácticas asimilacionistas y homogeneizantes, además los clasifica en juicios de valor por su procedencia, sus rasgos étnicos, factores económicos, preferencias de género y existe una diferencia entre los sistemas educativos, por lo cual los migrantes crean grupos de resistencia social para sortear las agresiones. En el discurso de los docentes peruanos con relación con la presencia de estudiantes migrantes venezolanos en el aula exponen barreras de protección y amenaza para la cultura peruana, los cuales se evidencian con manifestaciones de prejuicios con la población migrante venezolana (Rueda Garcés, 2021).

Cares Geoffroy (2020) considera que el proceso de inclusión educativo en Chile de los migrantes esta mediado por la discriminación generada por los prejuicios de los medios de comunicación masiva, al emitir mensajes estigmatizantes por su origen cultural, idioma y vivencias sociales, catalogándolos desde un capital cultural y humano, lo que genera rechazo al no poseer las mismas características de los regionales. En este mismo escenario Vera y Riquelme (2022) analizan las tensiones de convivencia de los migrantes en los escenarios escolares, donde se evidencia resistencia a la aculturación, bullying, estereotipos reproducidos en el espacio escolar, invisibilización de los pares transnacionales y la falta de construcción de la identidad social; estos aspectos que generan una doble tensión cultural, donde los y las adolescentes interpretan la inclusión como la negación de su propia cultura de origen, esto visibiliza la carencia de una política de inclusión educativa para esta población en el contexto escolar.

Para Gómez y Sepúlveda (2022) el desconocimiento del nivel académico y la poca familiarización con el sistema educativo chileno generan una invisibilización del proceso migratorio, ya que las familias desconocen sus derechos y los estudiantes y docentes no discuten sobre los riesgos y consecuencias de prácticas de exclusión. Por consiguiente, Ramos Hernández (2022) destaca la necesidad de un acompañamiento del docente al estudiante extranjero, pues la falta de estrategias es latente, y es

necesario un proyecto educativo ajustado a las condiciones socioculturales que fomente “respeto a la diferencia, valoración de identidad, igualdad de oportunidades, justicia ante los derechos, solidaridad con la otredad, empatía comprensiva y participación dialógica” (Ramos Hernández, 2022, p. 80).

Por otro lado, Aliaga *et al.* (2022) deja al descubierto la falta de procedimientos y estrategias frente a los retos de convivencia y la visión negativa de la migración, enfatiza que el proceso de adaptación debe de ir acompañado de los padres de familia, y de una inclusión desde los manuales de convivencia, para eliminar los prejuicios y las distinciones excluyentes, de igual forma Cares Geoffroy (2020) permea la misma necesidad porque desde los contenidos de los manuales de convivencia escolar no existen parámetros de inclusión migratoria e intercultural para los estudiantes extranjeros, lo cual muestra que hay un plan de acción convivencial para estos alumnos.

En línea con lo anterior, se afirma que la integración socioafectiva es un eje esencial para comprender los procesos de inclusión educativa de la población migrante en contextos escolares diversos. Más allá del acceso al sistema educativo, los estudiantes migrantes requieren condiciones integrales que les permitan sentirse parte activa de la comunidad educativa. Este componente, íntimamente vinculado a la convivencia escolar, está presente en la literatura consultada tanto desde estudios de caso como desde marcos teóricos.

Uno de los aportes en esta línea es expuesta por Lamas y Bachmann (2024) quienes destacan que la escuela debe reconocer los saberes culturales de las familias migrantes, así como sus trayectorias afectivas. Al trabajar con fondos de conocimiento en contextos de diversidad, los docentes generan vínculos académicos y/o afectivos que ayudan a sanar las rupturas identitarias que el proceso migratorio puede producir. Esta perspectiva plantea que la inclusión comienza por el reconocimiento del otro como legítimo portador de historia y dignidad (Lamas y Bachmann, 2024).

Desde otra perspectiva, Serván Melero (2023) muestra cómo el trabajo con relatos de vida de personas migrantes en el aula se convierte en una herramienta para fomentar la empatía. La autora demuestra que los estudiantes participantes en este tipo de actividades amplían su comprensión de los derechos humanos y desarrollan

habilidades socioemocionales. Palomeque Quiñonez (2023) se incluye en esta perspectiva, al considerar que los conflictos en las escuelas no surgen necesariamente del rechazo directo, sino por malentendidos culturales y por la falta de herramientas para manejar e incluir la diversidad. Ante esta problemática, los docentes han ideado tácticas para mejorar el clima escolar a través de ejercicios de mediación cultural, la tutoría entre pares y la creación de espacios diálogo emocional, estas estrategias han sido fundamentales y funcionales para la convivencia.

Uribe *et al.* (2024) documentaron sobre las prácticas de apoyo emocional que se brinda en las escuelas de frontera en Chile. En estos espacios escolares se incluyen los círculos de palabra y las dinámicas para la contención social y afectiva como recursos para manejar las emociones. Estas medidas posibilitaron que los alumnos migrantes se sintieran menos ansiosos, aislados y retraídos, lo cual propició su involucramiento en las actividades escolares. Por tanto, se concluye que la integración escolar no se da en el salón de clases, sino que incluye un ecosistema emocional más extenso.

Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) en su estudio muestran que muchos migrantes tienen problemas para integrarse al nuevo ambiente educativo, por las dificultades académicos y por la ausencia de redes de soporte emocional que les ayude a mitigar los cambios emocionales migratorios. Las autoras subrayan que la formación de espacios institucionales para el acompañamiento psicosocial ha sido vital para optimizar el sentimiento de pertenencia de este grupo poblacional dentro del sistema educativo superior.

Acuña-Choque *et al.* (2023) examinaron las representaciones sociales de la migración en Lima Metropolitana, también encontraron que la exclusión y la discriminación tienen efectos en los discursos sociales segregacionistas que se replican en las instituciones educativas, lo cual tiene un impacto negativo en la autoestima de los alumnos y en su capacidad para actuar de forma acorde. Estas situaciones confirman la urgencia de trabajar en la transformación de los imaginarios excluyentes con los alumnos migrantes y con la comunidad educativa.

Rodríguez Rojas (2024) sugiere la integración de la alteridad como fundamento para la coexistencia intercultural en la escuela, desde un enfoque filosófico. En la investigación se defiende que la ética de la hospitalidad es esencial para que los

individuos involucrados en el proceso educativo (familias, alumnos y maestros) aprendan a "cohabitar con la diferencia". Esta perspectiva las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes no son un limitante, lo que se busca es la posibilidad de transformarse en el encuentro, teniendo en cuenta que la coexistencia en la diversidad es una práctica ética antes que ser una normativa.

Rodríguez Gómez *et al.* (2024) demuestran en la educación inicial y de básica primaria que el arte, la música y el juego son herramientas esenciales para establecer lazos afectivos entre alumnos de distintas nacionalidades. Estas estrategias posibilitan la creación de códigos comunes que van más allá del lenguaje verbal, en estos contextos la diferencia no se concibe como una amenaza sino como una riqueza del colectivo. Este método de carácter lúdico-afectivo ha resultado particularmente eficaz en las aulas multigrado y en las zonas fronterizas, donde la diversidad cultural es una constante del territorio.

Ríos Olarte (2023) analizó la relación entre el clima escolar y la inclusión, analizando los procedimientos de convivencia en las instituciones públicas de Bogotá. En las aulas se observó que el respeto mutuo y la confianza son más favorables para los estudiantes migrantes, ya que al no tener problemas de conflictividad entre los estudiantes locales y los inmigrantes favorecen el clima escolar. Este indicador de convivencia sugiere que los lazos afectivos positivos pueden funcionar como un escudo protector contra el acoso escolar y la discriminación en las instituciones educativas.

Los marcos de referencia sobre la dimensión socio afectiva de la inclusión relacionados en esta investigación muestran el poco reconocimiento que tienen. Aunque existen protocolos de convivencia y manuales de inclusión, estos raramente incluyen estrategias concretas para abordar las emociones, las heridas migratorias o los sentimientos de desarraigo (Álvarez Valencia *et al.* 2024; González-González, 2024). Esta omisión en las prácticas pedagógicas muestra una perspectiva limitada de la inclusión, que restringe aspectos curriculares, logísticos y convivenciales por la falta de atención humana a los migrantes.

1.5.3 Perspectiva teórica de la educación intercultural

Otros autores han estudiado la educación intercultural desde diferentes posiciones teóricas y prácticas. Fuentes *et al.* (2020) señalan que hay una contradicción en los planes de estudio de las escuelas, aunque se considera esencial la enseñanza intercultural en las aulas, en las realidades educativas se práctica una formación eurocéntrica en contextos diversos y pluriculturales. Desde la teoría de la complejidad hay un desafío con la educación; puesto que su objetivo es conectar los elementos y las competencias educativas, contemplando la diversidad sociocultural de la escuela. En este sentido la educación chilena es distante en pensar la teoría de la complejidad en sus estrategias y praxis pedagógica en las instituciones, aunque está expuesto en las leyes educativas la adecuación del currículo de acuerdo con el entorno y a las particularidades de los alumnos no se lleva a cabalidad.

Morales Acosta *et al.* (2021) analizan la relevancia de incluir el patrimonio cultural de los inmigrante como contenido descolonizador para el proceso educativo intercultural, en este caso el colectivo de estudiantes extranjeros que se sitúa en el primer lugar es Venezuela con 16.082 alumnos, por tanto, el contexto educativo debiera considerar la diversificación de conocimientos identificando y reconociendo en la comunidad escolar y en los procesos de escolarización a los extranjeros como portadores de cultura, de ese modo, alcanzar nuevas epistemologías del buen vivir y mejores formas de integración humanas, porque en las diferentes etapas educativas podría generar nuevas transmisiones de conocimientos entre y sobre grupos culturalmente diferentes que conviven en un mismo espacio.

Frades y Romero (2021) teniendo presente el contexto ibérico plantea que:

Es obligado apostar por una escuela intercultural bidireccional; que supone tener en cuenta desde experiencias que van conformando una filosofía educativa hasta la realización de cambios en los planteamientos curriculares que eviten que el alumnado inmigrante tenga que pasar por un “asimilacionismo” de nuestra cultura, frente a un menoscabo de la suya y que los alumnos autóctonos amplíen sus horizontes de aprendizaje ante otras culturas: a mayor conocimiento de la relatividad de las costumbres, de cómo las diferentes bases culturales configuran hábitos o rutinas distintas, de cómo es la historia vista desde diferentes lados (el

del invasor o el del invadido) etc., tendremos alumnos más abiertos y tolerantes frente a la sociedad global que les toca vivir y al mundo sin fronteras que supone su futuro laboral, más respetuoso y justo con los derechos de todos y con actitudes favorables hacia la convivencia. (pp. 654, 655)

Malvar y Fernández (2017) proponen un modelo de competencia intercultural, teniendo en cuenta las competencias saber ser y saber estar, con un énfasis en aquellas competencias emocionales que fortalezcan los valores y potencian una cohesión social desde la interculturalidad; García y González (2022) proponen diseñar una intervención socioeducativa basada en el duelo migratorio para una educación intercultural inclusiva, la cual contribuiría a mejorar la autoestima, el rendimiento escolar, la aminoración de los prejuicios culturales, la aceptación de inmigrantes, el manejo psicológico del duelo migratorio, teniendo en cuenta que las prácticas educativas son asimilacionistas y no le dan importancia a la educación emocional de los migrantes.

Lamas y Thibaut (2021) sugieren lo imperativo que es indagar en el ambiente familiar de los inmigrantes y la valoración del proceso formativo de sus hijos, usando como pretexto los Fondos de Conocimiento (FdC), pues en el caso de las familias venezolanas este acercamiento ha permitido conocer y valorar las dinámicas de sus contextos y se ven como un capital sociocultural importante en la escuela. En general se puede concluir que la práctica de una convivencia intercultural aminora las brechas de exclusión y permite un desarrollo socioemocional de los estudiantes migrantes en contextos amables, para lo cual se necesita poner en marcha estrategias que contribuyan al desarrollo socioemocional de los migrantes y de esta manera poner en práctica las políticas públicas que se han planteado.

La perspectiva teórica sobre la educación intercultural se ha incluido en las últimas décadas no solo desde la integración sino desde una postura más crítica. Este enfoque se consolida en los estudios revisados, donde la migración es tanto un fenómeno poblacional, como un desafío estructural para los sistemas educativos, obligándolos a repensarse epistemológicamente. Los artículos de investigación revisados concuerdan en que la educación intercultural necesita ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad para convertirse en un instrumento de

justicia social y de reconocimiento. En ese aspecto, Agreda Sigindioy (2024) afirma que es fundamental contar con una formación intercultural para los docentes que posibilite la lectura de la diferencia desde el respeto y la corresponsabilidad, lo cual requiere reemplazar las prácticas folclóricas y asistencialistas vigentes. Este trabajo sugiere que los docentes desarrollen la sensibilidad intercultural crítica, de esta manera les permita cuestionar las relaciones de poder persistentes en el sistema educativo y en las aulas.

Rodríguez Rojas (2024) considera que intersubjetividad y la alteridad deben ser el foco del abordaje de la diáspora venezolana, además es necesario aceptar la otredad como una parte constitutiva del yo, en lugar de considerarla algo externo o ajeno. Esto supone una crítica a los discursos monoculturales que todavía existen en las políticas educativas latinoamericanas. Desde una órbita similar Cardona Zuleta y Baena Robledo (2021) sostienen que la educación intercultural no debe ser un programa compensatorio para la diversidad en el aula; sino que debe ser una construcción fundamental que forme parte de currículo y del desarrollo de las habilidades interculturales que en cada una de las fases del proceso educativo de los estudiantes.

Por otro lado, el análisis de Uribe *et al.* (2024) muestra que la escuela tiende a reproducir relaciones verticales, lo que dificulta el reconocimiento genuino y real de la otra cultura, esto lo evidencian las narraciones de los maestros y los alumnos migrantes venezolanos, quienes reflexionan sobre cómo una experiencia intercultural genuina solo se logra cuando el profesor adopta una postura crítica hacia el currículo, que orienta a sus educandos.

Acuña-Choque *et al.* (2023) analizan desde una perspectiva psicológica y social cómo las representaciones sociales acerca de la migración en el Perú inciden en la integración escolar. Según revela la investigación, los imaginarios de desconfianza o inferioridad son interiorizados por los alumnos migrantes y sus maestros, lo que dificulta el establecimiento de relaciones educativas saludables, un factor que enfatiza en la importancia de una educación intercultural desde los niveles académicos, simbólicos y emocionales.

Lamas y Bachmann (2024) se enfocan en las estrategias pedagógicas y proporcionan una base teórica significativa mediante una propuesta en el paradigma de los fondos de conocimiento. Esta perspectiva sugiere la valoración del conocimiento

familiar como un elemento del aprendizaje escolar, el cual contribuye a una interpretación sociocultural de la interculturalidad en las instituciones educativas para mitigar la visión deficitaria de la diversidad.

Otros estudios como los de Rodríguez Gómez *et al.* (2024) y González-González (2024) abordan críticamente la escasa presencia de este enfoque en las políticas públicas y planes de estudio oficiales. Ambos coinciden en que, a pesar de los avances normativos, la aplicación del enfoque intercultural es todavía reactiva y localizada, más que estructural.

1.5.4 Proyectos y estrategias pedagógicas en la diversidad cultural

Algunos estudios han focalizado su interés en áreas específicas como Valledor *et al.* (2020) quienes caracterizaron las prácticas pedagógicas de los profesores de Historia, resaltando el uso de recursos como la comparación de acontecimientos históricos y las analogías para explicar los contenidos obligatorios en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el contexto chileno y desde las naciones de origen de los estudiantes migrantes, los cuales comparten sus experiencias durante las clases.

Bolaños y Lafuente (2022) propusieron una unidad didáctica centrada en la utilización del ritmo y la expresión corporal como vehículo para la integración de los alumnos extranjeros en el área de educación física, la cual evidencio resultados positivos en la socialización puesto que les permitió a los estudiantes expresarse con libertad, aminorando dificultades lingüísticas y culturales, ya que la danza y la música son un lenguaje universal. Bajo esta misma experiencia Rodríguez Fernández *et al.*, (2021) consideran la inclusión del alumnado inmigrante desde el área de educación física es favorable porque la interacción de los estudiantes mediante el juego practica valores, se reducen los estereotipos y la discriminación, pero se requieren de programas de formación docente en diversidad para que estos procesos no queden a elección individual.

Serván (2021) ejecutó un trabajo pedagógico de sensibilidad en derechos humanos y ciudadanía a través de las historias de vida de las personas migrantes reunidas en la “Enciclopedia de los migrantes”, resultado del proyecto de experimentación artística iniciativa de Paloma Fernández Sobrino (2014-2017), el cual

permitió concluir que los relatos de vida son una oportunidad para eliminar los actos de discriminación y los estereotipos hacia los migrantes de esta manera consolidar sociedades pluriculturales que validan los derechos humanos y los respetan. Desde el ámbito de las tecnologías Garrote *et al.* (2018) considera que un modelo participativo en la construcción de una educación intercultural donde se integren docentes y estudiantes utilizando las TIC permite acercar las diferentes culturas si se analizan las necesidades concretas de cada centro educativo. Pues la diversidad de culturas ofrece beneficios y logros entendiéndola como parte de la sociedad, apreciando el entorno de una manera diversa y la práctica del respeto y la tolerancia en los centros educativos como lugares de unión y encuentro.

Con respecto a la experiencia de la ejecución de proyectos planteados por otros grupos investigativos se encuentra Maiztegui *et al.*, (2019) pusieron en marcha el proyecto educativo Munduko Hiritarrok, que posee un planteamiento intercultural desde la enseñanza en el desarrollo y la ciudadanía global, donde la interculturalidad se promueve en la práctica de educar con respeto e igualdad de oportunidades a partir de conocimientos transversales, lo cual arroja que la educación intercultural en las prácticas escolares no es un tema relevante, por lo que se requiere de la formación del profesorado para realizar una transformación pedagógica. Por su parte No Gutiérrez *et al.*, (2020) aplicaron el proyecto E-EVALINTO2 con la finalidad potenciar el aprendizaje cooperativo en ambientes pluriculturales educativos, con el objetivo de fortalecer los procesos académicos de los estudiantes migrantes, su incorporación en población de recepción y disminuir el abandono escolar y la repetición de grados, dicha estrategia fue favorable para los alumnos les permitió relacionarse entre pares, concientizarse de la responsabilidad en su proceso educativo en la autonomía y el trabajo colaborativo en el aula. Sin embargo, se confirmó la necesidad de enseñar la técnica del proyecto, antes de su implementación, a los gestores y líderes tutores de la comunidad educativa.

Ahora bien, el tratamiento de la diversidad cultural en contextos educativos latinoamericanos, particularmente en escenarios marcados por la migración forzada venezolana, ha derivado en un conjunto de proyectos y estrategias pedagógicas que evidencian tanto limitaciones estructurales como experiencias transformadoras. El análisis aquí realizado permite identificar iniciativas educativas que, aunque muchas

veces emergen de manera aislada o desde la voluntad de docentes individuales, configuran prácticas interculturales significativas.

Uno de los enfoques más destacados es el de los fondos de conocimiento (Lamas y Bachmann, 2024), donde se propone reconocer y articular los saberes que las familias migrantes traen consigo. Este enfoque permite una resignificación del aula como espacio de intercambio cultural y rompe con la lógica deficitaria que asume a los migrantes como sujetos sin capital cultural. En términos prácticos, Lamas y Bachmann (2024) documentan que los maestros incluyeron en las actividades escolares conocimientos, costumbres y relatos de las familias venezolanas, lo cual propició una participación más activa por parte de los estudiantes en las aulas.

El análisis de Serván Melero (2023) muestra cómo se emplean narrativas migrantes en la educación sobre derechos humanos, esta estrategia facilitó a los estudiantes entender las consecuencias del desplazamiento forzado desde un punto de vista empático. El trabajo con historias de vida de migrantes conectó el currículo con problemas reales y fomentó procesos reflexivos enfocados en el reconocimiento y la justicia social.

Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) mencionaron que los profesores han fomentado experiencias significativas con la población migrante en las aulas universitarias, en las que se han ajustado metodologías para entorno multicultural, lo cual se ha propiciado con la colaboración entre los estudiantes, la adaptación de las evaluaciones y el seguimiento académico diferenciado. Aunque estas acciones no están institucionalizadas, evidencian una pedagogía incluyente defiende el derecho a la educación sin discriminación.

Por otro lado, Palomeque Quiñonez (2023) en su investigación acerca de las aulas interculturales en Colombia, registraron las prácticas de los maestros que crearon planes pedagógicos enfocados en la convivencia, donde se realizan ejercicios artísticos, juegos y reflexiones colectivas sobre la diversidad. Esta iniciativa de los docentes crea espacios para el diálogo y el reconocimiento cultural, además, disminuye la xenofobia y se propicia la inclusión. En Chile, Lamas y Bachmann (2024) aplicaron una estrategia de acompañamiento para los alumnos migrantes a través de narraciones autobiográficas y círculos de conversación. Estas acciones mejoraron la integración, al

visibilizar el trayecto migratorio como un componente esencial de la identidad estudiantil, lo cual genera que los lazos entre alumnos y profesores se fortalezcan.

El análisis de Serván Melero (2023) muestra cómo se emplean narrativas migrantes en la educación sobre derechos humanos, esta estrategia facilitó a los estudiantes entender las consecuencias del desplazamiento forzado desde un punto de vista empático. El trabajo con historias de vida de migrantes conectó el currículo con problemas reales y fomentó procesos reflexivos enfocados en el reconocimiento y la justicia social.

Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) mencionaron que los profesores han fomentado experiencias significativas con la población migrante en las aulas universitarias, en las que se han ajustado metodologías para entorno multicultural, lo cual se ha propiciado con la colaboración entre los estudiantes, la adaptación de las evaluaciones y el seguimiento académico diferenciado. Aunque estas acciones no están institucionalizadas, evidencian que una pedagogía incluyente defiende el derecho a la educación sin discriminación.

Rodríguez Gómez *et al.* (2024) registraron, en el nivel educativo de la básica primaria, las experiencias con proyectos de aula y prácticas multigrado que se han llevado a cabo en escuelas fronterizas basados en problemas comunitarios. Estas iniciativas han modificado los contenidos escolares para adecuarlos a la situación migratoria y se han originado a partir de requerimientos contextuales; por lo tanto, poseen un significativo potencial pedagógico. En su estudio, Ríos Olarte (2023) demuestra que las circunstancias institucionales afectan las estrategias pedagógicas de los maestros y los limitan. Sin embargo, varios docentes han implementado cambios curriculares menores y métodos de mediación cultural improvisados para abordar la diversidad en el salón de clases.

Álvarez *et al.* (2024) afirman que el nivel de formación de profesores es una urgencia para que en los programas de licenciatura se incorporen módulos específicos acerca de la educación intercultural; de esta manera los docentes del futuro tendrán instrumentos teóricos y prácticos para crear entornos educativos que respeten la diversidad, esto fundamentado en que la falta de capacitación afecta directamente la inclusión y el conocimiento intercultural.

Acuña-Choque *et al.* 2023; Rodríguez Rojas, 2024; González-González, 2024 destacan el rol que desempeñan los docentes como agentes de cambio, reconocen que los maestros críticos, sensibles y dispuestos a generar estrategias de cambio que satisfagan las necesidades de sus alumnos son quienes han dirigido proyectos exitosos en los escenarios educativos con población migrante, a pesar de no contar con el respaldo institucional. Aunque muchas de estas iniciativas son independientes y dirigidas por un profesor, han posibilitado la revisión de las regulaciones educativas inclusivas que identifican a los estudiantes migrantes inscritos en el sistema educativo.

1.5.5 Educación intercultural en aulas diversas

Aguilar *et al.* (2018) plantean la educación como un derecho humano fundamental, desde la integración intercultural debe recoger los planteamientos legales y los principios pedagógicos, para diseñar y desarrollar el currículo desde la riqueza cultural. Bracho Pérez (2020) concluye que la interculturalidad debe articular la vida de personas con culturas diferentes en la praxis educativa, esta dinámica mejoraría las problemáticas de aprendizaje de los alumnos.

Otra de las prioridades son la programación de jornadas pedagógicas para entablar reflexiones sobre educación e integración intercultural para actualizar conocimientos y socializar experiencias sobre los fenómenos de inmigración, de esta manera generar una variedad de métodos y contenidos que permitan conectar y reconocer la diversidad de culturas y llevar a la práctica el trabajo colaborativo entre los estudiantes, desde sus particularidades y construir el conocimiento (Aliaga *et al.* 2022).

Novoa y Valle (2021) concluyen que la educación intercultural en Ecuador tiene desafíos e inconvenientes ya que solo prioriza la educación intercultural desde los grupos originarios y no reconoce la existencia de otros grupos que integran los ambientes educativos. También, es necesario que las unidades educativas estén abiertas al reconocimiento de la diversidad y aprovechar estas capacidades y posibilidades de la diferencia cultural.

En el contexto chileno el sistema escolar se caracteriza por normalizar las prácticas de reproducción de corte eurocéntrico, colonizador y descontextualizado a la

realidad local, el proceso de integración de los alumnos migrantes es de carácter aculturizador, normativo y dominante, desvaloriza la identidad y la diferencia (Baeza *et al.* 2022; Barquín *et al.* 2021; Fuentes *et al.* 2020; García y González, 2022; Gelber *et al.* 2021; Morales Acosta *et al.* 2021; Rodríguez *et al.* 2021; Sanhueza *et al.* 2021; Stang *et al.* 2021). Todas estas observaciones llevan a concluir que la educación intercultural no se práctica en las aulas educativas.

Los sistemas educativos de Ecuador y Chile presentan considerables diferencias en cuando a su currículo académico, por otro lado, las temáticas escolares en Colombia también se distancian de los planes de estudio venezolanos, por tanto, se genera inseguridad sobre los conocimientos y competencias a los inmigrantes venezolanos (Millán, *et al.* 2021; Quintero *et al.* 2023). De igual forma Frades y Ureña (2021) indican que en los centros educativos españoles el alumnado latinoamericano presenta un déficit en la competencia curricular, con un desfase de dos o más años, en ese contexto la escuela se convierte en generadora de desigualdades, esto genera estereotipos sociales denominados “ciudadanos de segunda”.

Barquín *et al.* (2021) explica que la educación intercultural conlleva un encuentro de toda la sociedad al pertenecer a un ambiente colectivo de intercambio cultural, y no se debe focalizarse solo en minorías étnicas e inmigrantes. Esto significa que la educación intercultural debe fomentar las habilidades para la vida y capacidades para convivir en comunidad, asimismo retomar las raíces de los niños que han abandonado sus territorios y abrir espacios de debate entre su pasado y su presente, y de esta manera reconfigurar su proyecto de vida en el país actual de residencia.

Dentro de las estrategias y retos para una educación intercultural algunos autores plantean modificaciones desde la política pública Aguilar *et al.* (2018), Gelbert *et al.* (2021), Rueda Garcés, (2021) consideran que las orientaciones deben darse desde el orden nacional, así el respeto y valoración de la diferencia como derecho sea una participación de todos los actores de la educación, es decir, las políticas hegemónicas deben abandonarse ya que desvalorizan la identidad y forman sujetos universales (Brito *et al.* 2020).

En estos cambios también se requiere de la formación de docentes. Aguilar *et al.* 2018; Baeza *et al.* 2022; Da Silva y Martin, 2022; Rodríguez, 2021; Gelbert *et al.* 2021;

Van Strahlen Polo, 2022, proponen orientar en inclusión, interculturalidad, procesos migratorios contemporáneos, estos se integren en los diseños curriculares y en las metodologías de enseñanza, para generar transformaciones que aminoren las violencia, la exclusión social en espacios educativos de sociedades diversas, además incluir en los centros educativos la presencia de profesores inmigrantes para orientar las clases, compartir la diversidad de la cultura mejoraría el autoestima y los resultados de los alumnos inmigrantes (Boussif, 2019). Para dicha formación se requiere el acompañamiento y apoyo a docentes por expertos de diferentes áreas y disciplinas (Aguilar *et al.*, 2018), como también promocionar un programa de inclusión educativas para inmigrantes (Gelbert *et al.* 2021).

Es necesario recalcar que las transformaciones y adecuaciones en el plan de estudios son una necesidad para una educación pensada en las sociedades plurales, donde la diversidad cultural, de género, religión, política, tradiciones y pensamientos contribuyan a la integración y generación de conocimiento (Gelbert *et al.* 2021; Morales Mendoza *et al.* 2022 Aguilar *et al.* 2018; Morales *et al.* 2021; Novoa, R. y Valle, F., 2021; Stang *et al.* 2021). Asimismo, la idea de proyectar un currículo de “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”, con contenidos y problemáticas más abiertas y flexibles, para que haya equidad en el derecho al conocimiento incluya a las poblaciones migrantes (Frades y Ureña, 2021).

También, es fundamental la promoción de programas de formación continua, para los estudiantes profesionales en acuerdo con el sector empresarial, para focalizar los aprendizajes en conocimientos que les permita integrarse al sector productivo y les brinde mejores ofertas laborales (Rodríguez, 2021).

La comunicación es otra herramienta importante para la integración de los estudiantes migrantes, Morales Mendoza *et al.* 2022 y García. *et al.* 2022 consideran pertinente crear espacios de participación e integración donde compartir experiencias de los migrantes como un instrumento de conocimiento y promoción del respeto a las culturas, acompañado de un discurso inclusivo (Rueda Garcés, 2021). El cual se puede generar a través de la participación no solo de las voces de los estudiantes sino de sus familias (Da Silva y Martin, 2022; Rodríguez, 2021; López, S. *et al.* 2018; Vera, A y Riquelme, S., 2022). Conocer las trayectorias, los saberes patrimoniales y los saberes

transmitidos en las familias pueden desarrollar relaciones simétricas que transformen la comunidad escolar en un espacio que acepta y respeta las diferencias culturales (Morales *et al.* 2021; Fuentes *et al.* 2020).

A pesar de la creciente diversidad multicultural en los salones de clases, las discusiones sobre la necesidad de adaptaciones escolares, de programas de convivencia escolar y análisis de resultados académicos de los alumnos inmigrantes es desechada y subestimada por la falta de lineamientos o protocolos de vigilancia y seguimiento de los estudiantes (Valdés *et al.* 2022). Una de las estrategias relacionadas con los protocolos de acogida, los cuales deberían abarcar tres dimensiones la administrativa, la curricular y la convivencial (Gómez y Sepúlveda, 2022).

Por lo que se refiere al clima escolar es crucial promover la buena convivencia en las instituciones, uno de los ejercicios que puede contribuir radica en procesos conductuales reflexivos críticos en continuo mejoramiento y elaborados en conjunto por todos los estudiantes, estas prácticas ayudan a modelar la existencia de la otredad y la valoración de la alteridad (Lahoz y Cordeu, 2021; Pincheira Muñoz, 2021; Valledor *et al.* 2020). Es decir, la inclusión desde el reconocimiento del sujeto en todos sus ámbitos y diferencias aminoraría los conflictos entre pares estudiantiles sin señalar su lugar de origen (Morales *et al.* 2021; Baeza *et al.* 2022).

En el campo de los derechos humanos, Serván Melero (2023) documenta cómo las narrativas migrantes pueden convertirse en herramientas poderosas para fomentar la reflexión crítica y la acción ética. La investigadora muestra que el aula puede ser un espacio de formación ciudadana cuando se trabaja desde una pedagogía situada, comprometida con el respeto a la dignidad humana.

Rodríguez Rojas (2024) reconoce el propósito de tratar la interculturalidad a través de campos como el arte, la lengua y la filosofía. En esta dirección, se promueve un pensamiento dialógico que facilita el reconocimiento de las distintas formas de vivir y dar sentido al mundo. Estos aportes sugieren que la interculturalidad no es exclusiva del campo de la pedagogía general, sino que puede —y debe— integrarse en todos los campos del saber, a través de enfoques curriculares flexibles, interdisciplinarios y contextualizados.

En síntesis, existen fuertes tensiones desde el ámbito de las políticas públicas educativas deficientes, las necesidades de atención socioemocional migrante, invisibilización en la inclusión, la ausencia de lineamientos curriculares, porque la implementación de una educación intercultural no se puede quedar solo en decretos y circulares, se requiere de una transición estructural nacional, institucional y pedagógica, con el ánimo de lograr un cambio cultural de coexistir con el otro en la escuela. La Tabla 3 resume las tendencias, las tensiones y los vacíos que se hallaron en los estudios revisados en este estado de arte.

Tabla 3.

Tendencias, tensiones y vacíos en la educación intercultural

TENDENCIAS	TENSIONES	VACÍOS
*Análisis de las políticas educativas implementadas para el acceso a la educación de los estudiantes migrantes. *Factores socio- emocionales que influyen en el proceso de interculturalidad entre los estudiantes inmigrantes y autóctonos. *Análisis de las dinámicas y lógicas de inclusión de NNA migrantes. *Programas gubernamentales y estrategias pedagógicas para la integración educativa de los estudiantes inmigrantes. *Indagación de la percepción de los docentes sobre la situación escolar de estudiantes migrantes desde la interculturalidad.	*Insuficiencia en los procesos de educación intercultural desde la norma, pese a que es una realidad, una exigencia de la historia y de la solidaridad con la humanidad. *Desajuste curricular de las instituciones entre la realidad cultural y social de los alumnos inmigrantes. *Discursos asimilacionista y universalizador en las instituciones educativas, terminan siendo funcionales a una institucionalización acrítica del concepto de interculturalidad. *Inexistencia de lineamientos o protocolos en las instituciones que fomenten el monitoreo, la adaptación, el fortalecimiento de relaciones interpersonales y/o resultados académicos de los estudiantes migrantes. *La importancia del vínculo entre las familias y la escuela para una educación equitativa, inclusiva e intercultural, aunque se presentan preocupaciones y desconfianzas con las familias migrantes.	*Falta de una propuesta teórica y proyecto político de educación intercultural para migrantes en Latinoamérica. *Planteamiento de proyectos transversales que favorezcan la educación intercultural en Colombia. *Programas de capacitación y orientación a docentes sobre interculturalidad y procesos de inclusión. *Necesidad de un modelo intercultural que albergue las comunidades étnicas, afros e inmigrantes. *Análisis de los currículos institucionales con enfoques en educación intercultural. *Criterios educativos que contribuyan a una educación intercultural de estudiantes migrantes. *Estudios sobre historias de vida de migrantes que contribuyan en la consolidación de una educación intercultural a partir de sus realidades. *Criterios pedagógicos que orienten la educación intercultural en el aula. *Análisis de la participación de la familia en el proceso educativo de estudiantes migrantes.

Nota: la información sintetiza las tendencias, las tensiones y los vacíos que se encontraron en los estudios revisados en este estado de arte.

Esta tesis de investigación se sitúa en la carencia de una propuesta teórica de educación intercultural para migrantes que se construya desde el análisis hermenéutico de la experiencia, de las trayectorias escolares teniendo en cuenta la voz de los estudiantes, como del análisis de las políticas públicas en contextos educativos con población movilizada. En este sentido, esta construcción epistemológica de este estudio busca una articulación legal y pedagógica que sea pertinente para las instituciones educativas que carecen de lineamientos interculturales consolidados.

1.6 Marcos de referencia

1.6.1 Marco teórico

En este apartado se propone una teoría de educación intercultural para inmigrantes desde el reconocimiento mutuo, tesis en la cual se encuadra este proyecto de investigación. Para su fundamentación, se tendrá en cuenta la aplicación y sentido de la teoría crítica de acuerdo con Max Horkheimer (2000). Luego, se especifica la teoría crítica del reconocimiento según los postulados de Taylor (1993), Honneth (1997) y Levinas (2002) donde se destaca el reconocimiento recíproco; más adelante, se expone la interculturalidad desde las relaciones e intercambios de las personas culturalmente diferentes (García Canclini, 2004; Walsh, 2005, 2010; Tubino 2007, 2020, 20; Bonilla, 2007, 2017). Por último, se especifican elementos fundamentales para la propuesta teórica de una educación intercultural basada en el reconocimiento mutuo.

1.6.1.1 Educación intercultural desde la teoría del reconocimiento.

La educación intercultural, sustentada en el reconocimiento mutuo, se presenta como una propuesta educativa que aprecia y respeta la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes. En consecuencia, establece sus condiciones esenciales desde el entendimiento profundo del contexto cultural, académico y personal de cada educando. En este enfoque, se pretende integrar el aprendizaje, las habilidades

sociales y la participación activa en una sociedad diversa, que parta del reconocimiento y valoración de las diferencias individuales.

El desarrollo teórico del concepto de educación intercultural para inmigrantes surge, entonces, como respuesta a la necesidad de identificar los aspectos y relaciones que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la promoción del respeto y la tolerancia hacia la diferencia. Este enfoque busca que las comunidades educativas reconozcan la pluralidad como una realidad legítima y habitual en las aulas.

Se adoptaron los postulados de la teoría crítica para lograr el objetivo, lo cual facilita comprender las problemáticas contemporáneas de la diferencia en la escuela, como el análisis de las brechas educativas que enfrentan los alumnos inmigrantes venezolanos. En este contexto, es crucial consolidar los componentes de una educación intercultural fundamentada en el reconocimiento.

1.6.1.2 De la teoría crítica y la teoría del reconocimiento.

Es importante destacar que la teoría crítica nació en la Escuela de Frankfurt, donde Herbert Marcuse, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno establecieron un método crítico para el estudio de las ciencias sociales y humanas. Este enfoque investigativo busca evidenciar cómo las prácticas, los saberes y conocimientos de índole social, política y cultural que generan y diseminan las instituciones, estructuras y procesos son portadores de control, disciplina, hegemonía y poder (Hernández López, 2013).

Según Honneth (2009), la teoría crítica se basa en una mediación entre la historia y la teoría, en la que el pasado histórico cuenta con un proceso de formación social. Por lo tanto, la teoría crítica considera “siempre la idea de que un proceso histórico de formación ha sido distorsionado por la situación social de una manera que solo puede corregirse en la práctica” (p. 29). A partir de este postulado, una educación intercultural para migrantes, desde la teoría crítica, debe desmitificar la migración como una problemática social. Desde esta perspectiva, es necesario entender las barreras culturales y las brechas socioeducativas que han afectado el proceso educativo de los estudiantes migrantes; de igual forma, abordar de forma crítica las desigualdades

reproducidas en el sistema educativo. Este análisis permite proporcionar los componentes necesarios de una educación intercultural fundamentada en el reconocimiento, respeto y aprecio a la diferencia cultural. Además de promover prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una ciudadanía intercultural en contextos plurales.

En el texto *Teoría tradicional y teoría crítica*, Horkheimer (2000) considera el sentido y aplicación de la teoría crítica en los siguientes términos:

La transmisión más estricta posible de la teoría crítica es, claro está, una condición de su éxito histórico, pero no se realiza sobre el fundamento fijo de una praxis perfectamente pulida, y de modos fijos de comportamiento, sino por medio del interés en el cambio, un interés que se reproduce necesariamente ante la injusticia dominante, pero que debe cobrar forma y orientarse por la propia teoría, al mismo tiempo que revierte sobre ella. El círculo de los portadores de esta tradición no se limita y renueva mediante regularidades orgánicas o sociológicas. No se constituye ni mantiene su cohesión por medio de ninguna herencia biológica o testamentaria, sino a través del conocimiento vinculante, y este garantiza la comunidad presente, no la futura. A pesar de portar el sello de todos los criterios lógicos, la teoría crítica carece de confirmación hasta el final de la época, confirmación que se alcanza con la victoria. Hasta entonces continúa la lucha por su comprensión y aplicación correctas. (pp. 75, 76)

A partir de esta concepción, se entiende que la teoría crítica no consiste en la formulación de postulados permanentes, sino que permite comprender y analizar las dinámicas sociales en un momento histórico específico, con el ánimo de generar una transformación desde un presente concreto, de igual forma considera una constante reflexión y revisión desde diferentes ámbitos del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, para analizar una problemática es considerable indagar en las condiciones que contribuyeron a su configuración, teniendo en cuenta los aspectos políticos, los contextos sociales, las representaciones culturales y el contexto histórico. En este caso, la ausencia de una educación intercultural para los estudiantes inmigrantes venezolanos lleva a preguntarse sobre las condiciones necesarias que

contribuyan al reconocimiento de la diversidad en las aulas educativas como eje primordial del quehacer pedagógico.

En ese orden, es fundamental comprender que la teoría crítica del reconocimiento se centra en la importancia de ser reconocido y valorado como individuo en la sociedad. Este enfoque, debatido desde la filosofía y la política actual, manifiesta las desigualdades sociales, reproducidas por las estructuras de poder históricas, han contribuido a la marginación y exclusión de algunos grupos, por la falta de reconocimiento.

Prueba de ello, lo constituye el filósofo canadiense Charles Taylor en su ensayo *La política del reconocimiento* (1993) expone dos formas del reconocimiento: (I) el reconocimiento como configurador de la identidad, (II) la lucha por el reconocimiento; en el primer caso hace alusión a la definición individual del sujeto, a la autenticidad, al modo original de ser, en consonancia a su propia cultura. Ese ideal identitario, que se desarrolla internamente, depende de las relaciones dialógicas con los demás, es decir, se construye en la interacción con otros, a través de diferentes lenguajes que le permiten expresarse y comprenderse en espacios compartidos. Por lo tanto, esta dinámica intersubjetiva le atribuye una nueva importancia al reconocimiento como formador de la identidad.

En el segundo aspecto Taylor considera que una política del reconocimiento igualitario en las sociedades democráticas permite que la lucha por el reconocimiento se logre en el ámbito público. En consecuencia, dicho reconocimiento se debe plantear con objetivos colectivos y consideraciones desde la política social, donde se reconozca que todos los individuos tienen igual valor y ameritan respeto en sus diferencias culturales. De este modo, el reconocimiento constituye su base en la reciprocidad y en la igualdad.

El filósofo alemán Axel Honneth en *La lucha por el reconocimiento* (1997) plantea que la teoría crítica del reconocimiento se fundamenta en la reciprocidad. En ese sentido, afirma que:

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva

normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (1997, p. 114)

A partir de esta premisa, se entiende que las relaciones sociales de los sujetos se generan en medio de contextos normativos donde los reconocen. Sin embargo, en aquellas sociedades en el cual algunos individuos son invisibilizados, se generan alteraciones sociales, llevando a los colectivos a reclamar formas de reconocimiento institucional y cultural. Así pues, Honneth (1997) propone tres modelos de reconocimiento: del amor, del derecho y de la solidaridad, los cuales se explican a continuación:

En primer lugar, el reconocimiento del amor hace referencia a la relación afectiva entre padres e hijos en la familia. En este contexto, los individuos confirman su naturaleza necesitada y dependencia, este tipo de reconocimiento está unido a la existencia corporal, al afecto y los sentimientos del uno al otro donde se proporciona una valoración específica. Es decir, el amor se entiende como una relación de interacción que permanece en el reconocimiento recíproco.

En segundo lugar, el reconocimiento jurídico se refiere a la relación en la que los individuos se respetan recíprocamente porque conocen sus derechos y deberes en el contexto comunitario. En ese sentido, el sujeto es tenido en cuenta dentro de una comunidad social cuando se reconoce como miembro de esta, y se le otorgue protección social. Dicho reconocimiento de derecho se cumple si los sujetos tienen la disposición del cumplimiento de la norma en la interacción.

Por último, el reconocimiento de la solidaridad surge con la existencia de valores y objetivos intersubjetivamente compartidos entre los sujetos. En este caso, debe existir una condición de orientación y significación común en los rasgos individuales, para que la existencia de los otros se reconozca recíprocamente. Así, la solidaridad facilita la valoración del otro en su particularidad.

Teniendo en cuenta los postulados mencionados, en las sociedades diversas, la teoría del reconocimiento es una necesidad humana que permite valorar y aceptar las distintas identidades culturales independientemente de su origen, género, creencias y costumbres. Además, coopera en la garantía de los derechos y la justicia social para los individuos, lo cual fomenta el bienestar y la convivencia entre los grupos sociales. Por

esta razón, de las tres clases de reconocimiento planteadas por Honneth, en esta investigación solo se tomará el reconocimiento de la solidaridad.

Dado que en el contexto de la migración una teoría del reconocimiento recíproco entre compañeros contribuye de forma positiva en la integración de las comunidades inmigrantes en los países de acogida, es posible afirmar que cada individuo se siente reconocido y respetado en su singularidad. Además, las relaciones interpersonales entre individuos diversos, contribuye a la construcción de sociedades cohesionadas, colaborativas y resilientes, las cuales son capaces de enfrentar los desafíos socioculturales que traen consigo los flujos poblacionales.

En esta medida, Rodríguez Cancio (2005) sostiene que “diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación” (p. 1). Por lo tanto, como lo indica la autora, la diversidad es una existencia natural, legítima y constante en la educación. Por consiguiente, la educación debe propender por el reconocimiento a la diversidad que integran las aulas escolares.

1.6.1.3 El extranjero y la ética de la otredad.

Al hablar del reconocimiento desde la ética y asociar la figura del otro o los otros para percibir la interculturalidad desde una dimensión humana y relacional, es necesario considerar los aportes de la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas. Este filósofo sitúa al otro en su fenomenología del extranjero y en su ética de la otredad, para comprender que cada ser humano es responsable del otro. Para ello, el autor tiene en cuenta el encuentro ético con el rostro:

El rostro está presente en su negación a ser contenido. En este sentido no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto, ni tocado, porque en la sensación visual o táctil, la identidad del yo envuelve la alteridad del objeto que precisamente llega a ser contenido. (Levinas, 2002, p. 207)

Para Levinas, el rostro del otro no es una presencia física o material, sino que es una presencia ética que se niega a ser reducida a un objeto de conocimiento, de

comprensión o de apropiación donde se pueda categorizar, definir o englobar; es decir, la alteridad no puede reducirse al conocimiento. Asimismo, indica que el rostro no pertenece al orden de lo sensible, sino al plano ético donde confronta, interpela y responsabiliza de su alteridad. En el contexto educativo pluricultural, esta idea implica reconocer al otro, en este caso el inmigrante, como una presencia irreductible que exige respeto, hospitalidad y diálogo como una forma de responder ante la diferencia, reconociendo en su vulnerabilidad una posibilidad de encuentro transformador y justo.

En ese mismo orden, el autor describe esa carencia existencial y ética: “Me presenta la indigencia del pobre y del extranjero; pero esta pobreza y este exilio que invocan a mis poderes, me señalan, no se entregan a estos poderes como datos, siguen siendo expresión del rostro” (Levinas, 2002, p. 226). Es decir, el pobre y extranjero encarnan esa vulnerabilidad que reclama una actuación, a una ayuda como respuesta, pero que no se deja reducir a ningún poder, no permite que lo dominen porque su pobreza y su exilio son esas formas de manifestar su alteridad y su dignidad.

Levinas subraya que la igualdad no se manifiesta en posesiones o poderes, sino en la carencia de relacionarme con el otro: “El pobre, el extranjero se presentan como iguales. Su igualdad en esta pobreza esencial consiste en referirse a un tercero, así presente en el encuentro y al que, en el seno de su miseria, el Otro sirve ya (...)” (Levinas, 2002, p. 226). La pobreza esencial, según el autor, es la insuficiencia, la incapacidad de relacionarme con el otro; esa situación de vulnerabilidad está inherente a la existencia con relación a los demás, que interpela de forma individual y colectiva para que responda y me responsabilice éticamente de su fragilidad.

La responsabilidad debe institucionalizarse desde la política, la pedagogía y la justicia: “Por esto la relación con el otro o discurso (...) viene del Otro para convocarme a la responsabilidad, (...), al enunciar un mundo objetivo y común, sino también la predicación, la exhortación, la palabra profética” (Levinas, 2002, p. 226). Por lo tanto, esa respuesta desde lo justo incluye mi mirada y la de los demás; ese es el tercero, los otros. En ese contexto, estamos convocados a que esa responsabilidad ética no se puede reducir a un conocimiento teórico, sino que debe incluir esa reflexión subjetiva la cual se manifiesta en el lenguaje del servicio, de la hospitalidad, de la valoración del otro.

De este modo, Levinas, por la presentación del otro y por la sola expresión del rostro, hace ese llamado a la presencia de todos los otros que miran a través del rostro del prójimo; en este caso, el rostro del migrante como figura del pobre y del extranjero refleja la exigencia de una justicia educativa, social y pedagógica en el contexto. Su sola presencia en el país de acogida desestabiliza las instituciones políticas, culturales y sociales, recordándonos que la comunidad se debe fundar en el deber de acoger al otro, no desde su homogeneidad, sino desde su singularidad, sin negarlo, sin someterlo, sin categorizarlo, sino desde formas que puedan generar vínculos éticos.

Para Levinas, “La realización del yo como yo y la moralidad” (2002, p. 259) no nace en la igualdad, sino que se engendra en el servicio al pobre, al extranjero, a la viuda y al huérfano. Esas asimetrías de las relaciones humanas permiten el encuentro para reconocer la necesidad y la voluntad que se tiene para servirle al otro desde una libre elección orientada al bienestar del otro. Esa disposición y adopción transformadora le brinda un sentido superior a la existencia, que no se fundamenta en lo que se posee, sino en lo que se ofrece.

Trasladando el pensamiento de Levinas al contexto escolar, permite promover una pedagogía del reconocimiento, donde una educación intercultural no solo incluye conocer o respetar la diferencia, sino incluir la alteridad como un acontecimiento ético. Para poder ver en el estudiante inmigrante no una identidad que lo categoriza, sino una voz que interpela y reclama justicia. Esa responsabilidad, que incluye a todos, implica escuchar y comprender su presencia para transformar y hacer de las prácticas educativas espacios justos, sensibles y humanos.

Así la educación intercultural sería esa “palabra profética” que emerge del rostro del inmigrante, y anuncia la posibilidad de un reconocimiento fundado en la justicia, en la solidaridad y alteridad del otro, aspectos que nos hacen humanos. Esa pluralidad del propio y el extranjero en el aula es una oportunidad para reconfigurar esa relación pedagógica mediante el diálogo, la convivencia, la reciprocidad y el acogimiento desde un encuentro ético.

Desde el enfoque intercultural, la idea de Levinas refuerza que la educación es un espacio de formación ética del yo, donde los estudiantes no imponen su identidad cultural o sus saberes, sino que se propician espacios de alteridad que interpelan; es

decir, esas experiencias de encuentro con el otro no solo quedan en el reconocer, sino que invitan a una reflexión ética que cuestiona nuestros valores y la forma de ver su mundo. En ese sentido, la educación intercultural insta una responsabilidad donde la institución educativa y su comunidad se transforman para acoger al otro.

1.6.1.4 Interculturalidad en la educación.

En esta parte, se expone el concepto de interculturalidad, desde algunos autores, con la intención de configurar los aspectos que se abordarán en los instrumentos de la investigación. El término interculturalidad ha sido definido por diferentes teóricos desde la diferencia, la diversidad y el respeto de las culturas. En este sentido, Rehaag señala:

Interculturalidad es la interacción entre diferentes culturas, (...), lo intercultural siempre nos regresa a nuestra propia cultura, dado que es el punto de referencia para experimentar la diferencia cultural, y a través de la interacción con el “otro” se puede construir una comunidad entre diferentes culturas. Esta comunidad solamente puede tener éxito cuando se basa en el respeto de lo “propio” y lo “ajeno”. Enfrentarse con lo “extraño-ajeno” significa un enriquecimiento de la realidad vivida. (2006, p. 4)

La palabra interculturalidad, además de interacción, atraviesa los espacios sociales, culturales, donde se vuelve necesario la comunicación entre los sujetos que están insertos en un mismo contexto. Particularmente, en las instituciones educativas conviven lo nativo y lo foráneo, hacen parte de un todo, pero requieren de un reconocimiento, de una liberación y de un respeto a la diversidad cultural que representan.

Complementariamente, Walsh considera que la interculturalidad se refiere “a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiples vías. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (2005, p. 45).

Desde esta visión crítica, el aporte de Walsh amplía el espectro en comprender cómo el poder del ámbito económico y social ha afectado a las poblaciones en un entorno, en especial aquellas más vulneradas. Tal como es el caso de los estudiantes migrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá, quienes también han recibido una educación hegemónica, al impartirles esquemas culturales, modelos de representación, hábitos, normativas, saberes territoriales, entre otras imposiciones que, en mayor o menor medida, producen cambios identitarios.

Según García Canclini (2004) “la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, (...) cuando los grupos entran en relaciones e intercambios” (p. 15), además, plantea que la interculturalidad no es una simple tolerancia o aceptación de la diversidad cultural, es un proceso de negociación de conflictos, de préstamos y de una construcción conjunta de significados. García Canclini (2004) destaca la relevancia del reconocimiento y valoración las diferencias culturales, pero también de identificar puntos de encuentro para construir una identidad colectiva que integre las diversas expresiones culturales presentes en una sociedad. En coherencia con esta postura, su teoría de la interculturalidad propone trabajar tres procesos inmersos dentro del estudio de las culturas: las diferencias, las desigualdades y la desconexión.

Para respaldar una educación intercultural para los inmigrantes, no solo implica conocer las desigualdades y las diferencias culturales, sino que resulta crucial preguntarse ¿cuáles son los aspectos en común que tienen las culturas colombianas y venezolana? Parte de la respuesta radica en que ambos países se ubican en el mismo continente, hablan español, los wayúu, yukpas y barí son pueblos ancestrales binacionales, tienen una historia en común de independencia, se comparten mitos, danzas, fiestas y creencias religiosas; algunas de estas prácticas provienen de los ancestros aborígenes, otras son el resultado de imposiciones culturales heredadas de colonización española.

Por lo tanto, el ideal es encontrar ese punto de conexión, de reconocimiento en la diferencia, sin someter a los estudiantes inmigrantes a nuevas desigualdades. De modo que se logre desde la escuela una educación intercultural, desde la igualdad en la diferencia, el respeto mutuo y la participación activa de los educandos.

En esta misma línea argumentativa, Walsh (2010) plantea tres enfoques epistemológicos de la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. Respecto a esta última, aclara que se trata de una estrategia que requiere la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales para la construcción de sociedades en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Esto se debe a que, según la autora, los dispositivos de poder existentes mantienen la disparidad, la subordinación, la discriminación y el racismo. Por esta razón, construir una interculturalidad crítica va más allá de la convivencia de las culturas; busca comprender las causales del rechazo y la desigualdad para transformar las estructuras que perpetúan la discriminación cultural.

En esta exposición el pensamiento de Fidel Tubino constituye uno de los pilares en el debate y proposiciones de la interculturalidad crítica latinoamericana. Su postura ofrece una reflexión sobre las tensiones históricas, estructurales y éticas que configuran las relaciones de las culturas en las sociedades plurales. Por ello, su propuesta se fundamenta desde una perspectiva transformadora de la interculturalidad como proyecto político de reconocimiento para la justicia multidimensional.

Para Tubino y Flores (2020), la interculturalidad es un principio y una realidad de la condición humana: “La diversidad cultural no es fruto del aislamiento de las culturas, sino de sus intercambios, de sus conflictos, de sus tensiones y de sus contradicciones en el transcurso de la historia” (p. 198). Por lo tanto, esa inherencia de la interculturalidad es una manera de comprender y vivir esa pluralidad de las sociedades. Lo cual requiere, como lo indica los autores, construir unas condiciones de diálogo, reconocimiento y convivencia entre los sujetos.

Para lograr una integración y relación equilibrada entre diversas sociedades, es necesaria una respuesta crítica y reflexiva sobre la interculturalidad que:

Busca desvelar, deconstruir y transformar las injusticias culturales, económicas y políticas que producen la persistencia de la desigualdad. Desde el punto de vista cultural, la interculturalidad crítica busca deconstruir las desigualdades de categoría o de estatus que conducen a la estigmatización, la humillación y la segregación de las personas de más bajo estatus para, luego, construir espacios de reconocimiento mutuo, de reciprocidad y de cooperación social. En el campo

económico, busca librar a las personas de las injusticias en los intercambios que se organizan en torno a desigualdades de categoría —la privación, la explotación y la exclusión del acceso a recursos valiosos—, así como de los procesos que dejan intactas, enmascaran o agravan esas injusticias —el acaparamiento de oportunidades y la adaptación [...]. (Tubino y Flores, 2020, p. 203)

La interculturalidad crítica, como una forma de reconocer, quiere eliminar discursos desiguales y acciones injustas que ocultan o restringen el acceso a los derechos. Para ello, las políticas redistributivas y participativas deben articularse (Tubino, 2019, p. 6). Lo cual, se logra con un diálogo recíproco e interactivo que incluya las diversidades culturas que integran las sociedades.

La educación intercultural, desde este fundamento, debe ser un proyecto donde se integre el reconocimiento, la redistribución y la participación democrática, generando así espacios reales de interacción simétrica y ciudadanía activa, como lo indica el autor, ya que al “juntar a discriminados y a discriminadores en espacios comunes es un escenario de conflicto que demanda de estrategias de intervención acertadas y pertinentes” (Tubino, 2007, p. 91). Por ende, esta investigación tuvo en cuenta las opiniones, vivencias de los estudiantes inmigrantes como actores. Aunque tienen acceso a la educación, sus presaberes y trayectorias escolares son invisibilizados, factor que genera dificultades y brechas educativas.

La propuesta de Tubino integra el componente hermenéutico y ético de la teoría del reconocimiento; enfatiza que los sujetos “requieren relaciones de reconocimiento para realizar sus posibilidades humanas” (Tubino y Flores, 2020, p. 38). En el ámbito educativo, este principio significa que las relaciones de enseñanza deben basarse en el respeto, la valoración y la reciprocidad. Es crucial la opinión de los estudiantes de diferentes culturas, especialmente de los migrantes, sea escuchada y legitimada. El diálogo intercultural, entendido como “fecundación recíproca”, no busca que uno derrote al otro, sino que ambos se dejen decir algo mutuamente (Tubino y Flores, 2020, p. 132).

En esta investigación, el diálogo empático fomenta la valoración de saberes, la convivencia y formación de ciudadanía. En concordancia con el planteamiento de Tubino, implica que las escuelas no pueden limitarse a reproducir modelos compensatorios. Deben constituirse en un espacio de justicia sociocultural, donde se

visibilice las voces de los desfavorecidos. Por falta de oportunidades o carencias, esto los llevó a un proceso migratorio, en el cual enfrentan condiciones adversas, reconstruyen sus formas de vida, crean nuevas redes sociales y modos de identificación.

En esta agencia de los sujetos migrantes, quienes son protagonistas de las nuevas configuraciones sociales e identitarias, la educación intercultural permite reconocer que los estudiantes migrantes son portadores de saberes, prácticas y memorias colectivas que enriquecen la escuela. Se les valora su capacidad para reconstruir sus formas de vida, ofrecen nuevos significados culturales, existe una co-creación de sentido y contribuyen a una mejor convivencia.

Los postulados de Tubino desde sus categorías: ciudadanía intercultural (2006), acciones transformativas (2007), justicia cultural (2019), interculturalidad crítica (2016, 2020), reconocimiento recíproco (2016, 2020), permiten fundamentar el análisis de la institucionalidad, las experiencias de los estudiantes inmigrantes y la mirada de los expertos para orientar esa construcción de una educación intercultural contextualizada, que aunque no se transforme lo estructural, apertura la gestión de la diversidad migratoria en las aulas integrando el diálogo, el reconocimiento mutuo y la cooperación como fundamentos para generar transformaciones educativas en contextos marcados por la movilidad humana y la diversidad.

Para la consolidación de la educación intercultural, resulta importante considerar las perspectivas filosóficas que dimensionan el reconocimiento de la diversidad cultural desde las condiciones éticas, políticas y epistemológicas, como lo sustenta Alcira B. Bonilla, quien ofrece un aporte a lo que denomina filosofía intercultural, partiendo de una reconsideración crítica de los modos hegemónicos como se concibe la cultura, los saberes y la ciudadanía.

Para Bonilla (2017), el reconocimiento de la interculturalidad no es solo la coexistencia de culturas, ni un agregado de las diferencias, sino una realidad de la pluralidad social que exige reflexión filosófica, en la cual se configura la multiplicidad de culturas, los flujos migratorios, las asimetrías de poder y los rastros persistentes del colonialismo. Desde el enfoque de la educación intercultural, esta filosofía se sitúa en ese escenario plural, reconociendo que los estudiantes inmigrantes venezolanos traen

consigo trayectorias educativas, conocimientos, expectativas y vulnerabilidades emergentes en la complejidad de la migración.

Bonilla (2017, 2021a, 2021b) plantea que la filosofía intercultural tiene desafíos relacionados con la ética, la política y la educación: (1) la admisión de la pluralidad, la traducción y el diálogo de los saberes entre las culturas como fuentes de pensamiento y construcción de conocimiento; (2) la crítica epistemológica de la hegemonía occidental y reivindicación de la riqueza del pensamiento simbólico de los grupos y las culturas; y (3) el horizonte ético-político del reconocimiento a través de la justicia, que responda a los problemas sociopolíticos caracterizados por la marginalización de la población mediante la construcción de ciudadanías interculturales emergentes.

En su artículo *Ética, mundo de la vida, migración* (2007), Bonilla sostiene que el desafío filosófico más acorde para enfrentar la migración es el relacionado con la traducción y el diálogo de las pluralidades, teniendo en cuenta que la comprensión del otro incluye un proceso de intercambio y mediación interpretativa en el cual las identidades se construyen mutuamente. En ese sentido, “la construcción del sí mismo y la del otro se implican mutuamente” (Bonilla, 2007, p. 13), es decir, la producción del conocimiento se logra con el otro, lo cual requiere epistemologías y metodologías coparticipativas, donde los sujetos son coautores de sentido y reflexión para proporcionar alternativas de solución vigentes.

En el ámbito escolar, esta propuesta implica la necesidad de pedagogías dialógicas e interculturales que reconozcan y valoren las voces de los estudiantes inmigrantes como fuentes legítimas de saberes y conocimientos desde su experiencia. Esta reconfiguración en la práctica educativa como un espacio de diálogo y hermenéutica mutua permite la construcción de conocimiento colaborativo, donde el trabajo en el aula se convierte en un espacio de traducción intercultural, donde cada educando traduce y reinterpreta sus vivencias, sus saberes, teniendo en cuenta el encuentro con el otro. Esta pedagogía del diálogo, donde se reconstruyen los sentidos, la identidad, la pertenencia y la convivencia, permea no solo aspectos educativos, sino éticos y políticos.

Por otro lado, la reflexión que Bonilla (2015) hace sobre las ciudadanías emergentes, como proceso de construcción intercultural, se genera del encuentro de las

culturas y los sujetos, por lo general emerge en el conflicto, en la exigencia de sus derechos y en el ejercicio de participación y representación.

La autora expone que estas nuevas ciudadanías ofrecen tanto la posibilidad como la vulnerabilidad, ya que lo que aparece está amenazado por prácticas de exclusión. Esta perspectiva es crucial en situaciones de migración, donde los sujetos, en este caso los alumnos inmigrantes, se enfrentan a una doble vulnerabilidad: la subjetiva, que tiene que ver con el desarraigo y el duelo; y la objetiva, que se refiere a las deficiencias de una educación inclusiva en un contexto plural.

Estas perspectivas para una educación intercultural son relevantes, ya que no solo integran a los migrantes, sino que también respetan sus derechos, fomentan el diálogo y la participación activa en la comunidad educativa bajo un marco de ciudadanía intercultural compartida.

1.6.1.5 Aspectos para la educación intercultural.

Esta investigación sostiene que la teoría crítica permite no solamente entender a fondo las complejidades socioculturales, sino también transformarlas mediante la formulación de una propuesta teórica de educación intercultural fundamentada en el reconocimiento recíproco. Para lograrlo, es crucial que los componentes que la fundamentan tengan en cuenta la experiencia migratoria, la trayectoria educativa, el contexto sociofamiliar, las características socioeconómicas y culturales de los alumnos, las dinámicas de la comunidad y las políticas educativas locales.

La identificación de desigualdades educativas se convierte en el fundamento argumentativo que destaca la necesidad de la transformación. Así, al reconocer y considerar el entorno en la educación intercultural, se logra un enfoque más auténtico y adaptado a las realidades y perspectivas de los estudiantes inmigrantes. Este enfoque contextualizado abarca no solo sus experiencias de la migración y la historia educativa, sino también su identidad, sus realidades sociales actuales y sus proyecciones de vida. La consideración del contexto permite una intervención educativa más eficaz y respetuosa, alineada con la diversidad presente en las aulas.

Una educación intercultural desde el reconocimiento es un medio para identificar las barreras sistémicas que limitan el proceso educativo como el éxito académico. Particularmente, estos aspectos son relevantes para los estudiantes inmigrantes venezolanos, quienes han presentado deficiencias en los resultados académicos, reflejados en los índices de reprobación, deserción y extraedad escolar.

Además, resulta crucial llevar a cabo un análisis comparativo de los currículos del país de acogida y del país de origen. para identificar tanto las similitudes como las diferencias, con la intención de incorporar en la orientación educativa un enfoque que no se centre únicamente en los contenidos, sino que también se enfatice en el análisis de problemáticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico. Esta perspectiva facilita la incorporación de la voz del estudiante en el proceso educativo.

Así también, al adoptar una propuesta pedagógica intercultural se propicia una evaluación más justa y valorativa, libre de prejuicios de los aprendizajes de los educandos. De esta manera, el análisis de los resultados obtenidos permite una reorientación hacia el logro, en aquellos casos en los que sea necesario ajustar las estrategias educativas para la atención de necesidades específicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, una educación intercultural desde el reconocimiento se refiere al conjunto de características, competencias y condiciones fundamentales requeridos en los sistemas educativos que garanticen y respondan a los requerimientos de la sociedad y de los alumnos. Dicha propuesta se fundamenta en diversos aspectos clave: los referentes legales, la caracterización de la población, la propuesta curricular, la vinculación de la comunidad con el proceso educativo, los procesos de promoción y nivelación y la atención psicosocial.

1.6.2 Marco conceptual

En este apartado se abordan los conceptos de inmigración y trayectoria educativa como ejes que permiten interpretar la experiencia escolar de los estudiantes venezolanos en situación de movilidad. Desde una perspectiva interdisciplinar, se integran definiciones provenientes de organismos internacionales, políticas nacionales y aportes teóricos de autores que analizan la inmigración, como Reig y Norum (2019),

Sandoval (1993). En la trayectoria educativa se exponen las concepciones de Terigi, (2007, 2008, 2009), Briscioli (2017) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). Este marco conceptual permite comprender la complejidad del desplazamiento y los diferentes aspectos que influyen en la formación de los educandos inmigrantes.

1.6.2.1 Inmigración.

Existen diferentes conceptos de inmigración manejados por varios autores y organizaciones, que no logran conceptualizar completamente un fenómeno tan complejo, dada la multiplicidad de tipos y causas que lo caracteriza. Pese a ello, se presentarán a continuación algunas definiciones que permiten comprender y estudiar lo mejor posible la inmigración venezolana.

En primer lugar, la Organización Internacional de Migración (OIM) aclara que el término “inmigración” es: “Desde la perspectiva del país de llegada, acto de trasladarse a un país distinto del país de nacionalidad o de residencia habitual, de manera que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual” (2019, p. 109). En ese sentido, dicha definición contempla tres aspectos fundamentales: lugar de residencia actual, el de procedencia y el de nacimiento, en el cual el tiempo de permanencia en el nuevo domicilio, no es limitante para considerar el hecho como migración.

Por su parte, Reig y Norum (2019) la definen como: “proceso de mudarse a un nuevo país, región o localidad. Movimiento que supone la llegada de un individuo o grupo a un sitio distinto del originario, para establecerse allí” (p. 23). Como puede observarse, se trata de una definición más amplia, ya que la inmigración es un desplazamiento del lugar de hábitat a otro distinto, además no menciona un tiempo determinado del traslado.

En términos generales, Sandoval define migración como:

La movilidad geográfica de las personas, de manera individual o en grupo, que se desplazan a hábitats distintos al de su cotidianidad. De esta manera, la migración involucra dos conceptos: emigrantes e inmigrados, siendo éstos los que constituyen la base de los tratados internacionales en los que respecta a la

migración, entendida como la acción de pasar de un país a u otro para establecerse en él. Los flujos migratorios que salen de un país reciben el nombre de emigración, y cuando éstos llegan a su lugar de destino se designan de inmigración. (1993, p. 25)

De acuerdo con Sandoval (1993) los fenómenos migratorios se dan por causas económicas, sociales o políticas, bien sea de forma voluntaria o involuntaria. Además, en uno de sus apartados menciona las características de la migración, entre las que se encuentran: (1) Por su amplitud geográfica, (2) Por su durabilidad, (3) Por su ubicación en el país receptor, (4) Por su causalidad. Respecto a esta última diferencia, distingue entre: (1) la migración económica y social y (2) la migración política.

Sin embargo, aclara que las migraciones socioeconómicas y políticas tienen un componente político, orientado desde diferente orbita. En el primer caso se refiere a las políticas económicas implementadas por los gobiernos, que impactan directamente en las condiciones de subsistencia de sus connacionales, y determinan el acceso a bienes y servicios básicos (alimento, educación, salud, trabajo y diversión). Cuando dichas políticas generan desigualdad y pérdida del poder adquisitivo las poblaciones más vulnerables son las primeras en vivenciar la precarización de la calidad de vida.

En el segundo aspecto aplica a las personas que han sido obligadas a salir de su país, por sus ideologías, convicciones, militancia o participación política. Estos sujetos buscan en el exilio evitar el encarcelamiento, la tortura, la desaparición o la muerte. Al respecto, los exiliados son forzados a expatriarse por una imposición del poder político. En este ámbito, los inmigrantes venezolanos por la configuración interna de su nación se vieron en la necesidad y obligación de abandonar el Estado por diversas situaciones adversas.

En el contexto colombiano, la migración se define como: “al movimiento individual o colectivo de personas a través de una frontera administrativa o política desde un territorio de origen a otro de destino, con el fin de radicarse de forma temporal o indefinida” (Documento metodológico Observatorio Nacional de Migración y Salud, 2022, p. 17). En ese orden, la Política Integral Migratoria (PIM) define cuatro tipos de migración: (1) Migración Regular, (2) Migración Irregular, (3) Migración pendular, (4) Migración con vocación de permanencia.

En complemento a lo anterior, el CONPES 3590 de 2018 define la estrategia para la atención de la migración venezolana, en sus apartados incluye un glosario de caracterización migratoria, que permite comprender esta dinámica:

- ✓ Migración de tránsito: los migrantes que utilizan a Colombia como país de paso para llegar a algún otro destino de la región.
- ✓ Migrantes irregulares: aquellos que ingresan al territorio por algún punto no autorizado por Migración Colombia, por lo cual no cuentan con documentos que acrediten su situación migratoria.
- ✓ Migración pendular: los migrantes que ingresan al territorio por un periodo corto de tiempo (i.e. horas o días) para aprovisionarse de víveres, bienes de primera necesidad, visitar parientes o realizar otras actividades en los municipios de entrada al país. Por esta razón, no tienen vocación de permanencia en el país.
- ✓ Migrantes regulares: aquellos que ingresan al territorio de manera legal por alguno de los PCM y cumplen con los límites de tiempo de permanencia determinados por el agente migratorio y la ley. También se consideran como regulares a los poseedores del Permiso Especial de Permanencia.
- ✓ Migrantes retornados: aquellos que cuentan con algún vínculo previo con Colombia. Esta categoría incluye a quienes cuentan con la nacionalidad colombiana y retornan al territorio, como a quienes, sin ser aún nacionales, tienen derecho a solicitar la ciudadanía por alguno de los criterios determinados en la ley. (CONPES 3590, 2018, p. 110)

1.6.2.2 Trayectoria educativa.

La definición de trayectorias educativas hace referencia al tránsito que ha realizado el estudiante en el sistema escolar; hace referencia a las diversas formas en que niños, niñas y jóvenes atraviesan su experiencia escolar. Cabe señalar que dichos trayectos muchas veces no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Para la comprensión adecuada de estos recorridos, se requiere poner en interacción la vida de los alumnos, los diagnósticos y experiencias de las escuelas y las estrategias

individuales de autonomía relativa de los alumnos en la realización de sus trayectorias escolares (UNICEF, 2020- Proyecto DINIECE).

En este marco, Terigi plantea los conceptos de trayectoria escolar teórica y trayectoria real. Por una parte, considera que “el sistema educativo está diseñado previendo itinerarios de los alumnos y alumnas que tiene una progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que contempla niveles, grados, años, a lo que llama trayectoria escolar teórica” (2008, p. 14). La cual está caracterizada por los siguientes tres rasgos estructurales:

- ✓ La organización del sistema por niveles incluye la educación infantil, la enseñanza elemental y la post básica.
- ✓ La gradualidad del curriculum, donde se establece un ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas, inscritas en el curriculum, de acuerdo con el grado de instrucción, y donde se determina una secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes.
- ✓ La anualización de los grados de instrucción, que fija el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados de escolarización. Aunque estos tres elementos son independientes, su asociación produce determinados efectos en las trayectorias (Terigi, 2007).

Por otra parte, Terigi analiza que, en las trayectorias reales de los sujetos, se reconocen “itinerarios frecuentes o más probables, o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2009, p. 19).

Por ende, las trayectorias no lineales, es decir, las reales, son vistas como desvíos. Desde esta perspectiva, el sujeto es responsable de su fracaso escolar, olvidando los diferentes factores que inciden en las diversas formas de atravesar la experiencia escolar (Terigi, 2009). En ese sentido, la autora enumera seis desafíos que se deberían considerar en las trayectorias educativas reales: las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad de los estudiantes, los bajos logros de los aprendizajes (Terigi, 2007).

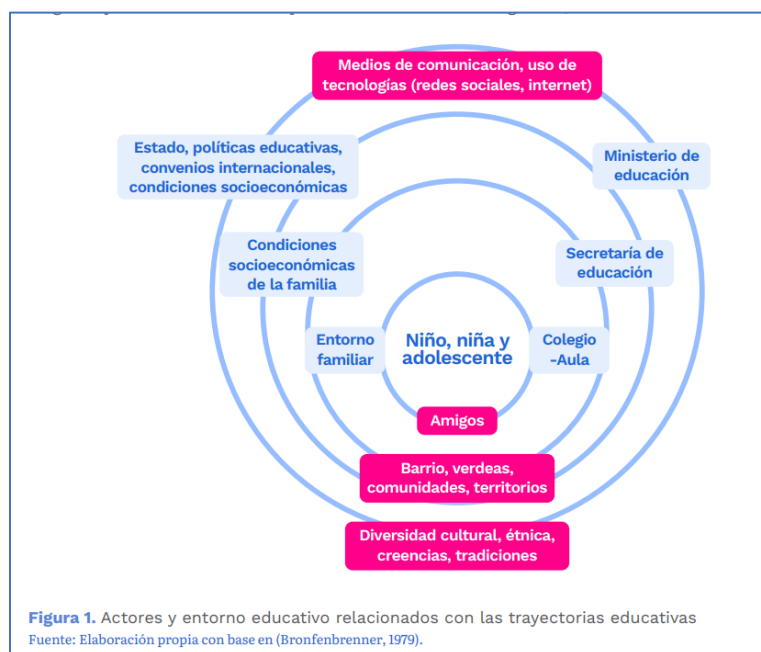
Según Briscioli (2017) las trayectorias escolares deben vincular lo estructural, lo institucional y lo biográfico. De esta manera, es posible conocer y comprender los recorridos escolares de los sujetos a través del tiempo y en interdependencia con los diversos aspectos de sus vidas. A su vez, la focalización en las condiciones de escolarización de los sujetos posibilita mostrar los resultados de las circunstancias de aprendizaje a través de la construcción de dichas trayectorias escolares.

En línea con esta idea, Briscioli sostiene que la atención de las trayectorias escolares debe ser sistemáticamente de forma individual y colectiva. Gracias a ello, se confirmaría “la existencia de diversos recorridos escolares, en algunos casos inconclusos o intermitentes, asociados a otra/s actividad/es realizada/s por los estudiantes de modo superpuesto o alternado” (2017, p. 27).

En esta misma aproximación conceptual, el Ministerio de Educación Nacional (2022) define las trayectorias educativas como:

Las transiciones y procesos de aprendizaje y desarrollo por los que pasan los individuos a lo largo de su curso de vida, lo que implica una relación directa del ser con su entorno. Para tener una mejor comprensión de este concepto se deben detallar varios aspectos: por un lado, requiere el reconocimiento de los cambios y transiciones que se dan a través del tiempo; además, tiene como unidad de análisis la intervención educativa, lo que incluye la mirada de factores como la infraestructura, los recursos disponibles y las interacciones con profesores, compañeros y amigos, entre otros; adicionalmente, es necesario identificar las particularidades de cada niño, niña, adolescente y joven respecto a sus rasgos de personalidad, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje, motivación al estudio y similares; finalmente, es indispensable entender que los aprendizajes y conocimientos se construyen, no solo en los ambientes educativos, sino en los diferentes entornos, lo que hace que las trayectorias educativas sean dinámicas, complejas y diversas. (p. 16)

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional expone un diagrama integrador de los aspectos, actores y/o entornos que afectan la trayectoria educativa de los sujetos, los cuales tienen una interacción conjunta y recíproca, el cual se muestra en la Figura 9.

Figura 9.*Actores y entornos en la trayectoria educativa*

Nota: Adaptado de Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos. Nota técnica. Ministerio de Educación 2022. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf

1.7 Estrategia metodológica técnica de análisis

La metodología de esta investigación fue desde el enfoque cualitativo. Tal como lo señala Flick (2015):

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de maneras diferentes: Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida

biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias. (p. 12)

En esta línea, la investigación cualitativa resultó relevante en la indagación sobre el proceso educativo de los estudiantes migrantes venezolanos, ya que ofreció una comprensión detallada de sus experiencias educativas y de su adaptación en contextos escolares. Gracias a ello, fue posible consolidar los seis componentes para una educación intercultural dirigida a los inmigrantes, los cuales contribuyen a una formación más inclusiva para esta población desde las prácticas escolares y con la proyección de una política escolar.

De igual forma, Strauss y Corbin (2002) indican que una investigación cualitativa brinda hallazgos en investigaciones sobre la vida, las experiencias de las personas, los comportamientos, los fenómenos culturales y peculiaridades sociales. Estos elementos, a su vez, pueden estudiarse mediante el análisis interpretativo de los datos, con el fin de descubrir conceptos y asociaciones entre los mismos, lo cual proporciona sustento para una argumentación teórica.

Esta investigación facilitó la exploración, análisis y comprensión de aspectos educativos pertinentes en el proceso de formación de los alumnos migrantes venezolanos a partir de la experiencia. Asimismo, el diálogo con expertos en temas migratorios y educacionales amplió el conocimiento de este tema. Estas voces diversas, desde diferentes espacios, entretejieron relaciones significativas que permitieron una explicación comprensiva sobre el reconocimiento de la diversidad y las diferencias en la trayectoria educativa.

Se utilizó la matriz de integración metodológica durante el proceso de esta investigación, la cual facilitó visualizar de manera clara la coherencia entre la planeación y el desarrollo del estudio. (Ver Tabla 4)

Tabla 4.*Matriz de metodología*

Título de la investigación: Educación intercultural para inmigrantes venezolanos en instituciones educativas de Bogotá					
Metodología de investigación Enfoque: cualitativa - Flick (2015)- Strauss y Corbin (2002) Paradigma: hermenéutico crítico- Ricoeur (2006) Método: Teoría Fundamentada- Strauss y Corbin (2002)					
Pregunta medular	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnicas	Instrumentos
¿Cuáles son los aportes de una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en instituciones educativas de Bogotá?	Formular una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en instituciones educativas de Bogotá.	Describir la forma en que incide la inmigración en la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos matriculados en los grados 6 a 9, por medio del recorrido de su historia de vida.	Emigración e Inmigración Trayectoria educativa Reconocimiento a la diversidad	Revisión documental Análisis de contenido de las historias de vida	Matriz de comparación del sistema educativo colombiano y venezolano Ficha de caracterización Entrevista a semiestructurada-estudiantes migrantes
		Analizar las características de la educación intercultural para la población inmigrante venezolana en términos del reconocimiento a partir de la interacción con expertos	Inmigración Educación intercultural Reconocimiento a la diversidad	Revisión documental Análisis de contenido	Entrevista a semiestructurada a expertos
		Determinar los componentes que configuran el reconocimiento a la diversidad de los estudiantes inmigrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá desde el enfoque intercultural.	Interculturalidad Reconocimiento a la diversidad Educación intercultural	Análisis de contenido	Análisis de contenido (codificación axial, abierta, selectiva muestreo teórico, generación de teoría) Uso del software ATLAS.ti.8.0

Nota: Matriz de integración del proceso de investigación (planeación y desarrollo) acorde con los protocolos para la investigación del Doctorado en Educación- USTA

1.7.1 Paradigma

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma hermenéutico, ya que, como sostiene Beuchot (2008) “la hermenéutica es la disciplina de la interpretación; trata de comprender textos, [...] colocarlos en sus contextos respectivos. Con eso el intérprete los entiende, los comprende, frente a sus autores, sus contenidos y sus destinatarios” (p. 7). En consecuencia, este enfoque resultó adecuado, ya que el paradigma hermenéutico permite centrar la atención en la interpretación, la comprensión y la comunicación de significados en contextos culturales y sociales diversos, especialmente en aquellos ligados a la experiencia y a las vivencias que involucran la relación entre un emisor y un receptor.

En la misma línea, Ricoeur define la hermenéutica como “la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos” (2002, p. 71). Además, aclara que dicha interpretación requiere la presencia de un lector, de un intérprete de los discursos, los cuales configuran una doble intención: la explicación y la comprensión. Así, en ese intercambio comunicativo que se genera a través del texto, se da la comprensión entre el nosotros, compuesto por autor del texto y el lector.

Frente a esta perspectiva, Ricoeur plantea una reflexión sobre la tarea inicial de la hermenéutica, al afirmar:

¿Cuál puede ser la primera tarea de la hermenéutica? A mi juicio, buscar en el texto mismo, por una parte, la dinámica interna que rige la estructuración de la obra, y por otra, la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto. Dinámica interna y proyección externa constituyen lo que llamo el trabajo del texto. La tarea de la hermenéutica consiste en reconstruir ese doble trabajo. (Ricoeur, 2002, p. 34)

Bajo estas condiciones Ricoeur considera que la dinámica interna del texto está en conocer su estructura, mientras que la proyección externa implica la posibilidad de comprendernos a nosotros mismos, ya que el “el discurso, el texto o la obra son la mediación a través de la que nos comprendemos a nosotros mismos” (Ricoeur, 1999, p.

57). Por lo tanto, la función de la hermenéutica no solo se limita en explicar el texto, sino que busca una comprensión más profunda a través de la interpretación.

A partir de lo anterior, en esta investigación se consideró que para alcanzar dicha interpretación era necesario realizar una “descripción densa”, como lo propone Geertz (2000). Según este autor, el propósito de la investigación no consiste solamente en establecer los vínculos entre los informantes y la transcripción de los textos, sino en “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, 2000, p. 24). En ese sentido, la invocación de aspectos particulares de la experiencia educativa de los estudiantes migrantes venezolanos permitió abordar significaciones extensivas, apoyadas en enunciaciones generales sobre particularidades socioculturales y educativas, que fueron fundamentales para la construcción de los seis componentes de una educación intercultural para inmigrantes. Dichos componentes, además, integran tanto las vivencias específicas de los alumnos, como las estructuras establecidas dentro del sistema educativo nacional.

En particular, la interpretación de las diferencias culturales, las significaciones compartidas y cómo estas influyen en la trayectoria educativa y la realidad de los inmigrantes, ayudaron a reconocer que estos aspectos contienen elementos significativos y desempeñan un papel crucial para una educación intercultural pertinente. Además, en el análisis de los significados subjetivos que los migrantes les asignaron a sus experiencias, hizo posible valorar y adoptar una visión holística de sus procesos educativos, los cuales trascienden los datos objetivos registrados en los informes gubernamentales.

El acercamiento a través de las historias de vida de temática desde entrevistas semiestructuradas resultó fundamental en el enfoque cualitativo de esta investigación, ya que permitió situar las vivencias de los inmigrantes dentro de sus contextos culturales, políticos y sociales, lo que contribuyó a una comprensión más profunda de sus trayectorias, a partir de sus voces y perspectivas.

1.7.2 Método

La Teoría Fundamentada desde Strauss y Corbin tiene una epistemología postpositivista y pragmática, su concepción de la investigación como una búsqueda interpretativa de la realidad cambiante, no como una medición exacta. Las teorías generadas son provisionales, contextuales y revisables; no se dictaminan como leyes universales.

La metodología aplicada en esta investigación se sustentó en la Teoría Fundamentada, desarrollada por Strauss y Corbin (2002), quienes la definen como una teoría emergente de datos recopilados de manera sistemática y analizados en el proceso de búsqueda. Los fundamentos consideran la existencia de una realidad objetiva y que la teoría emerge de manera natural en los datos, al ser analizados de forma sistemática, secuencial y estructurada mediante la codificación abierta, axial y selectiva. Las condiciones del contexto tienen consecuencias. Por eso, la teoría que se desarrolla puede ofrecer soluciones que se adapten a la realidad.

Asimismo, este enfoque metodológico resulta pertinente cuando se requiere generar una teoría amplia o una explicación de un proceso, o cuando las teorías existentes no logran abordar el problema o no se ajustan a las particularidades de los participantes del estudio. En ese sentido, la Teoría Fundamentada proporciona una mejor interpretación, más cercana a la realidad, lo que permite representar las complejidades presentes en las diferentes etapas de una experiencia (Creswell, 2012).

En el caso de los estudiantes inmigrantes venezolanos, la interpretación sistemática de los datos permitió visibilizar cómo esta población lograría la integración en una educación intercultural en Colombia. El fenómeno migratorio venezolano constituyó una situación que ha impactado los aspectos políticos, sociales, culturales y educativos del territorio colombiano. Por ende, generó un llamado a la comprensión de estrategias, ideas y políticas más amables e inclusivas con las poblaciones migratorias.

En el análisis de las opiniones de expertos, ayudó a identificar las causas de los problemas, las estrategias que se usaron y las tensiones en el ámbito académico y social debido a la falta de reconocimiento intercultural. La codificación ayudó a identificar problemas en la estructura, entender la complejidad de las dinámicas entre

culturas y sugerir una propuesta teórica que conecte las opiniones de los actores educativos con las condiciones actuales del sistema escolar.

El investigador en la Teoría Fundamentada debe ser un observador neutral y objetivo, que le permita analizar y explicar los procesos sociales, mediante el hallazgo de categorías centrales que subyacen en la realidad. Las cuales tienen relaciones con aspectos puntuales que alteran y perturban los procesos educativos e institucionales que configuran la interculturalidad que merecen su conocimiento y comprensión.

Strauss y Corbin (2002) aclaran que “debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (p. 14). En consecuencia, la generación de una teoría sobre los componentes educativos de una educación intercultural para inmigrantes venezolanos no solo aporta una comprensión más profunda del fenómeno, sino que también proporciona información específica sobre los aspectos que la integran. De ser adoptados por las instituciones educativas, estos componentes pueden influir de manera positiva en el aprendizaje y la adaptación escolar de los alumnos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se realizó una categorización derivada de las entrevistas realizadas a los estudiantes inmigrantes venezolanos y a los expertos en el tema. La información recolectada se categorizó teniendo en cuenta las percepciones, opiniones y vivencias de los informantes en relación con el problema y su entorno. De igual forma, se consultaron múltiples fuentes de información que permitieron el entendimiento del problema estudiado. Estas fuentes fueron seleccionadas, con base en su relevancia para el proceso de formación, la educación intercultural, el fenómeno migratorio, el reconocimiento a la diversidad y las políticas públicas asociadas a la comprensión de la interculturalidad en el ejercicio educativo.

Para profundizar en la comprensión del problema, se utilizaron varias fuentes de información tales como: una matriz comparativa de los sistemas educativos venezolano y colombiano, una ficha de caracterización, una entrevista semiestructurada a estudiantes inmigrantes, una entrevista semiestructurada a expertos, así como el análisis de documentos relacionados con las dinámicas escolares en Colombia. Con base en ello, se realizó un proceso de triangulación de los datos, con la intención de

contrastar lo establecido en la política educativa, las opiniones y experiencias de los entrevistados y así esclarecer la finalidad de una educación intercultural y a partir, de allí encontrar los componentes que deberían integrarla.

En resumen, la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) ayudó a desarrollar una propuesta teórica que explica cómo se conectan los procesos educativos a través de las prácticas de enseñanza, con el fin de apoyar las estructuras de las instituciones locales.

1.7.3 Participantes y contexto investigativo

En el caso de esta investigación, los fueron estudiantes de básica secundaria, específicamente de los grados sexto a noveno, matriculados y activos en una institución pública de la ciudad de Bogotá. Todos ellos provenientes de Venezuela, y, como criterio de inclusión, se exigió que hubieran cursado al menos un año escolar en el sistema educativo colombiano.

En consecuencia, la muestra se focalizó en aquellos colegios ubicados en la localidad de Kennedy, donde se identificó un mayor número de estudiantes migrantes matriculados. Esto se fundamentó en el hecho de que, según el reporte del Observatorio de Matrícula Escolar de la Secretaría de Educación de Bogotá, dicha localidad tiene uno de los índices de cobertura más altos, con 104.563 estudiantes matriculados en el 2023, de los cuales 10.818 fueron caracterizados con nacionalidad venezolana.

En los últimos dos años, los informes del Observatorio de Matrícula Escolar solo indican datos de matrícula general. En ese sentido, para el 2024 se registró una matrícula oficial total en Bogotá de 716.100 educandos; de estos, 63.671 correspondían a estudiantes procedentes de Venezuela (Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar, 2024). En abril de 2025, la matrícula total oficial descendió a 707.088 escolares, sin embargo, el número de alumnos inmigrantes venezolanos se incrementó, alcanzando un total de 64.246 estudiantes (Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar, 2025).

Aunque se evidencia una disminución en la matrícula total, tanto a nivel Bogotá como en la localidad de Kennedy, que pasó de 99.053 estudiantes a 97.004 educandos en el 2025 (Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar, 2024, 2025). Es importante resaltar que, pese a esta baja, el número de estudiantes extranjeros aumentó en la ciudad con relación a los datos del año anterior.

Cabe señalar que en las investigaciones cualitativas las muestras de los participantes suelen ser reducidas, con personas del contexto investigado, y se estudian a profundidad en constructos generales y sus relaciones. El muestreo en la investigación cualitativa incluye dos acciones: (1) se necesita definir los límites con relación al tiempo y a los medios, los cuales se conectan con las preguntas de la investigación, y (2) se necesita crear un marco conceptual que ayude a descubrir, confirmar o calificar el asunto o las construcciones que se están investigando.

En algunas situaciones, la muestra está impulsada por la teoría, bien sea desde el inicio o de forma gradual, como ocurre en la Teoría Fundamentada, en que se investiga una problemática y se indaga en los conceptos generales y sus relaciones (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Como es el caso de esta investigación que centra su atención en indagar en los componentes de una educación intercultural para la población inmigrante. Esta problemática permite crear una red de los aspectos que influyen en la necesidad de implementar en la praxis pedagógica este enfoque desde el reconocimiento y la justicia.

En los estudios de Teoría Fundamentada, la selección de los participantes contribuye al desarrollo de la teoría, para lo cual se inicia con una muestra homogénea de individuos, “quienes tienen experiencias comunes de acción o de procesos” (Creswell, 2014, p.72). Por lo cual la muestra seleccionada se enmarcó en el muestreo homogéneo, con la finalidad de tener un perfil y características de los participantes, con el objetivo de analizar la invisibilización institucional que vivencian los estudiantes migrantes.

El muestreo homogéneo resultó adecuado en este caso, dado que los estudiantes migrantes venezolanos comparten dinámicas sociales, culturales y trayectorias educativas semejantes; además, han compartido desafíos comunes en el proceso de adaptación al sistema educativo colombiano. Por lo cual, este tipo de

selección permitió una comprensión e interpretación del fenómeno migratorio en la escuela, al estudiar un grupo de población con rasgos semejantes, vivencias y experiencias, que contribuyeron a la conformación de los componentes de una educación intercultural inclusiva.

De igual forma, Miles, Huberman y Saldaña consideran que el muestreo homogéneo “se centra en personas con características demográficas o sociales similares” (2014, p. 47). Lo que facilita describir a profundidad las experiencias de los participantes con relación al tema. Dentro de los propósitos de la muestra homogénea está el “focalizar, reducir, simplificar y facilitar la intervención grupal” (Creswell, 2014, p. 74). En concordancia con esta perspectiva, las vivencias de los estudiantes inmigrantes venezolanos, así como las de los expertos que abordan en su desempeño profesional temas relacionados con la migración y la educación, permiten identificar intereses y conocimientos compartidos. Esto, a su vez, favorece la comunicación, la comprensión y la búsqueda de soluciones acordes con las necesidades específicas derivadas de la problemática planteada.

Para la selección de los casos homogéneos se establecieron dos grupos clave para la aplicación de entrevistas semiestructuradas: (1) los estudiantes inmigrantes venezolanos de las instituciones educativas y (2) expertos en temas migratorios y/o educativos. Con respecto al primer grupo, se consideraron los siguientes criterios para la elección de los participantes:

- ✓ Estudiantes migrantes que provienen de Venezuela radicados en Bogotá por más de 15 meses.
- ✓ Estudiantes matriculados en instituciones educativas Distritales (IED) de la localidad de Kennedy.
- ✓ Estudiantes migrantes dentro de un rango de edad entre los 12 y 17 años.
- ✓ Estudiantes que se encuentren cursando los grados sexto, séptimo, octavo o noveno de la básica secundaria.
- ✓ Estudiantes que en su trayectoria educativa tengan experiencia escolar con el sistema educativo colombiano y venezolano.

Una vez establecidos estos criterios, se enviaron las solicitudes de intervención a seis instituciones educativas de la localidad de Kennedy. No obstante, únicamente dos

colegios aceptaron participar en la investigación y a permitir la aplicación de las entrevistas: el Colegio Jairo Aníbal Niño y el Colegio Alquería de la Fragua.

Posteriormente, se diligenciaron un total de 45 fichas de caracterización en total. Tras realizar un filtro, teniendo en cuenta los criterios definidos, se eligieron 15 estudiantes: 7 niños y 8 niñas, quienes finalmente participaron en las entrevistas. Para garantizar un tratamiento organizado de la información, de los educandos seleccionados, se realizó una codificación, asignándoles un número ordinal de acuerdo con el orden en que se realizó la entrevista, quedando estructurado de la siguiente manera, en la Tabla 5:

Tabla 5.

Codificación de estudiantes migrantes seleccionados

Localidad	Código Institución educativa	N° de la entrevista	Código estudiante
Localidad 8 Kennedy – Bogotá D.C	IE1	1	ENT_EST1
		2	ENT_EST2
		3	ENT_EST3
		4	ENT_EST4
		5	ENT_EST5
		6	ENT_EST6
		7	ENT_EST7
Localidad 8 Kennedy – Bogotá D.C	IE2	8	ENT_EST8
		9	ENT_EST9
		10	ENT_EST10
		11	ENT_EST11
		12	ENT_EST12
		13	ENT_EST13
		14	ENT_EST14
		15	ENT_EST15

Nota: la tabla contiene los códigos asignados a los estudiantes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al segundo grupo, se buscaron organizaciones públicas y privadas donde se realizarán trabajos y/o proyectos de inclusión e integración social, educativa y/o cultural para la población migrante venezolana radicada en la ciudad de Bogotá. En esta participación, se incluyeron universidades, fundaciones y entidades estatales, a las cuales se les contactó formalmente mediante una solicitud por correo electrónico, para la realización de la entrevista. Además, se realizaron visitas presenciales a cinco entidades.

Como resultado de esta gestión, cuatro organizaciones accedieron a participar en un encuentro dialógico. Entre las personas entrevistadas se encuentran:

1. Funcionario público con idoneidad en derechos de los migrantes
2. Funcionario de los Centros Intégrate
3. Un integrante de la fundación Juntos se puede
4. Funcionario de la Secretaría de Educación de Bogotá

Para garantizar la confidencialidad y protección de la identidad de los expertos - participantes, se asignaron códigos específicos a cada uno de ellos, los cuales se encuentran descritos en la Tabla 6:

Tabla 6.

Codificación de expertos participantes

Ciudad	Código de la entidad	Nº de la entrevista	Código experto
Bogotá D.C	D	1	ENT1_EXP_D
	I	2	ENT2_EXP_I
	F	3	ENT3_EXP_F
	S	4	ENT4_EXP_S

Nota: la tabla contiene los códigos asignados a los estudiantes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

1.7.4 De los documentos para el análisis documental

Los documentos seleccionados para el análisis de contenido en esta investigación están relacionados con la política de la educación en Venezuela y Colombia. Entre estos se incluyeron leyes, decretos, planes curriculares que sirvieron para la comprensión de la realidad educativa contextual y el proceso formativo de los alumnos en ambos países. Gracias a este análisis documental, fue posible identificar las limitaciones, tensiones y contradicciones entre las políticas y la práctica formativa real. No obstante, también se evidenciaron oportunidades en ambos sistemas educativos que podrían aprovecharse para implementar estrategias y mejoras dirigidas a la enseñanza de estudiantes migrantes en Bogotá.

Asimismo, el estudio de las políticas y lineamientos educativos que orientan el proceso educativo en las dos naciones permitió establecer comparaciones entre la praxis escolar real y lo establecido en sus políticas oficiales. De dicha comparación surgieron hallazgos relevantes, como las desigualdades educativas, el bajo rendimiento académico y la extraedad educativa presente en los estudiantes. Estos elementos presentan las brechas existentes entre la teoría y la realidad, las cuales dificultan la trayectoria educativa de los alumnos migrantes.

1.7.5 Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos y de la información en esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos. En primer lugar, se elaboró una matriz comparativa entre sistema educativo colombiano y el sistema educativo venezolano, cuyo objetivo fue establecer los datos en común de ambos sistemas que contribuyeran a la continuidad de la trayectoria educativa de los alumnos migrantes. Para el análisis de contenido de las políticas educativas se elaboró una matriz en la que se consignaron variables clave como el tipo de norma, el nombre de la norma, la fecha de emisión, el emisor, el objeto, los artículos aplicables, observaciones y el enlace correspondiente.

Inicialmente, se procedió a recopilar los documentos de política pública que han orientado los procesos educativos de básica secundaria desde el año 2003 hasta el

2023, en Venezuela y Colombia. Para el análisis de la información se elaboró una matriz de contenido que permitió identificar tanto las relaciones como las diferencias existentes entre los sistemas educativos a partir de seis componentes: el aspecto legal, los niveles y rangos etarios, el currículo y las áreas de aprendizaje, los conocimientos transversales, el sistema de evaluación y la participación de ambos países en evaluaciones internacionales de la calidad educativa.

En el análisis de contenido cualitativo, se identificaron diferencias significativas en la trayectoria educativa de los estudiantes migrantes, las cuales permitieron argumentar algunas de las brechas que se han presentado en el contexto escolar colombiano.

En segundo lugar, se utilizó una ficha de caracterización con el objetivo de recolectar información sobre elementos educativos, socioculturales y familiares de los estudiantes migrantes venezolanos (véase Anexo A), lo que permitió conocer en mayor profundidad aspectos de su trayectoria educativa. Para el análisis, se hizo un vaciado de datos en una hoja de cálculo, en la cual se organizó y registró información como: el grado que cursaban, la edad, la procedencia, el tiempo de permanencia en Bogotá, el nivel educativo de sus padres y parentesco con las personas con quienes conviven (véase Anexo B).

Esta ficha de caracterización fue diligenciada por los estudiantes venezolanos matriculados entre los grados sexto a noveno en las instituciones educativas participantes, distribuidos de la siguiente manera como lo muestra la Tabla 7:

Tabla 7.

Estudiantes participantes en el diligenciamiento ficha de caracterización

FICHA DE CARACTERIZACIÓN			
Grado	N° estudiantes Colegio Jairo Aníbal Niño	N° estudiantes Colegio Alquería de la Fragua	Total, de estudiantes
6°	6	6	12
7°	6	6	12
8°	6	6	12
9°	3	6	9
		Total, General	45

Nota: elaboración propia

Posteriormente, y con base en la información recolectada, se seleccionaron dos estudiantes por conveniencia de cada grado y en cada institución educativa, asimismo se tuvo en cuenta aquellos que cumplieran con las condiciones previamente establecidas en esta investigación. Este proceso permitió integrar el grupo homogéneo de la muestra, para un total de 15 alumnos venezolanos, a quienes se les realizó la aplicación de las entrevistas semiestructuradas.

Gracias a los datos personales, familiares, socioeconómicos y académicos consignados por los educandos, fue posible reconocer aspectos clave de las experiencias educativas de los alumnos. Entre las cuales se identificaron tanto fortalezas, como debilidades, que afectan directamente su trayectoria educativa.

En tercer lugar, se aplicaron entrevistas para la recolección de datos, que de acuerdo con Kvale (2008): “Una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (p. 23). En ese sentido, conocer en palabras propias del entrevistado sus trayectorias vitales, sus actividades y opiniones educativas permite tener un acercamiento de conocimiento y constatación al fenómeno estudiado.

Por otro lado, Kvale (2008) plantea que la entrevista tiene un modo de comprensión, es decir, la forma en que el investigador entiende interpreta y da sentido a las respuestas de los entrevistados, para lo cual expone que:

Una entrevista semiestructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos. (Kvale, 2008, p. 42)

Asimismo, Kvale (2008) distingue seis clases de entrevistas, cada una con objetivos diferentes. En esta investigación se adoptaron las entrevistas semiestructuradas narrativas, que tienen múltiples propósitos: (1) referirse a un episodio

específico o de acción significativa, centrada en una historia breve, (2) la narración puede contener la historia de vida del entrevistado y (3) recoger la historia oral, donde el tema individual vincula la historia de una comunidad.

De acuerdo con estas características del instrumento, se establecieron dos grupos de intervención: por un lado, los estudiantes migrantes; y por otro, los expertos en temas migratorios y/o educativos, razón por la cual se diseñaron conjuntos de preguntas diferenciadas para cada grupo, orientados a comprender ese significado profundo que los sujetos le atribuyen a sus experiencias y conocimientos en el contexto educativo.

En cuanto a las entrevistas dirigidas a los estudiantes inmigrantes, su objetivo fue identificar los aspectos que inciden en la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos, considerando su historia de vida educativa y su proceso de emigración. La aplicación de esta entrevista se realizó a los alumnos migrantes seleccionados a partir de la ficha de caracterización, contribuyendo así a consolidar el grupo homogéneo previamente descrito. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 35 y 40 minutos, y estuvo orientada por tres ejes temáticos: (a) trayectoria educativa, (b) historia de vida centrada en el proceso migratorio (emigración e inmigración), y (c) reconocimiento de la diversidad (véase Anexo C).

La entrevista a expertos tuvo como objetivo indagar sobre las estrategias del servicio educativo para reconocer, valorar y respetar a los estudiantes inmigrantes desde una educación intercultural. La aplicación de esta entrevista se realizó a los expertos en temas migratorios y/o educativos seleccionados a partir de su conocimiento e inmersión en el campo laboral y académico acerca de la temática investigada. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 35 y 40 minutos y estuvo guiada por 13 preguntas distribuidas en torno a tres ejes temáticos: (a) emigración e inmigración, (b) educación intercultural y (c) reconocimiento a la diversidad (véase Anexo D).

Los instrumentos de entrevista fueron sometidos a un proceso de validación, a través del juicio de tres expertos, a quienes se les solicitó, desde su experiencia profesional, valorar la pertinencia de las preguntas formuladas en relación con las categorías de análisis presentadas. Para ello se empleó una escala Likert y una casilla de observaciones para registrar sus apreciaciones y sugerencias.

La aplicación y análisis de estas entrevistas permitió comprender aspectos fundamentales que coexisten en cada estudiante migrante y que son necesarios, desde sus subjetividades, para sentirse reconocidos en el ámbito escolar. Estos significados fueron clave para la formulación de los componentes que integran la educación intercultural contextualizada.

Este ejercicio resaltó la importancia que Kvale (2008) destaca con las entrevistas semiestructuradas: constituyen un medio de sensibilidad para captar experiencias, entender significados, en ellas se describen situaciones y acciones específicas, cuestionando aspectos particulares de un asunto, se genera una experiencia enriquecedora para los sujetos, al posibilitar nuevas formas de comprensión de las situaciones vitales. Este proceso implica la recolección de “co-conocimiento” y “construcción de conocimiento”. Es decir, la reflexión sobre cómo el entendimiento se extrae del interior de las vivencias de los sujetos para convertirse en datos reales objetivos o significados legítimos de carácter subjetivo (Kvale, 2008).

1.7.6 Técnicas de análisis de la información

Para el tratamiento y análisis de la información recolectada, se usaron dos técnicas: (1) la revisión documental y (2) el análisis de contenido cualitativo. El análisis documental “consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema” (Tobón, Guzmán, Silvano, Hernández y Cardona, 2015, p. 9). Este procedimiento hermenéutico incluye la exploración, indagación y explicación de información primaria registrada en fuentes originales, ya sea libros, revistas, folletos físicos o en contenido digital, los cuales permiten comparar y comprender datos e información sobre un tema específico.

En esta investigación, el análisis documental se centró en documentos oficiales y normativas educativas del contexto colombiano y venezolano, emitidas por los ministerios de educación de ambos países. Este enfoque permitió conocer y describir cómo las realidades educativas contextuales explican y pueden contribuir en la construcción de una educación intercultural para los migrantes radicados en Colombia, lo cual se logró interpretando sus contenidos en relación con los planes educativos.

Cabe resaltar que, el análisis documental como técnica de investigación en la metodología de la Teoría Fundamentada consistió en localizar y examinar los documentos que permitan conocer y explicar, mediante comparaciones, las diferencias y semejanzas del fenómeno social estudiado, teniendo en cuenta los actores, el contexto y la problemática abordada.

En esta investigación se adaptó la *Guía para una revisión y análisis documental* de Martínez, Palacios y Oliva (2023), la cual orientó el proceso en diez pasos sistemáticos que se describen en la Tabla 8, expuesta a continuación:

Tabla 8.

Pasos para elaborar un análisis documental

	Etapas del análisis documental	Proceso realizado en esta investigación
1	Delimitación del análisis documental	El análisis es de tipo informativo. Conocer las normativas educativas de Venezuela y Colombia que garantizan y orientan la atención de los estudiantes en las instituciones escolares.
2	Problema (sujeto, objeto, método)	Deficiencias en el proceso académico- formativo y de adaptación de los estudiantes migrantes. Sujeto: estudiantes migrantes venezolanos Objeto: proceso educativo Método: comparativo
3	Categorías de análisis para la búsqueda de información	Leyes educativas; Normativas complementarias de los sistemas educativos (decretos, resoluciones, circulares); Orientaciones educativas y documentos pedagógicos (lineamientos curriculares, proyectos educativos nacionales, guías metodológicas de evaluación, etc.)
4	Contexto de la búsqueda de documentos	De acuerdo con el contexto académico de la investigación la ubicación de los documentos se catalogó en el Ministerio de educación de Colombia,
5	Criterios de la búsqueda de información	Datos primarios, Fuentes documentales físicas y/o digitales Autoría desde los entes gubernamentales de cada nación
6	Protocolo de la búsqueda de información	Idioma: español Periodo: normatividades actuales y vigentes Tipo de documento: Leyes educativas; Normativas complementarias de los sistemas educativos; Orientaciones educativas y documentos pedagógicos. Términos:
7	Protocolo para la revisión de documentos	Norma de revisión: se revisó el contenido de la información del documento para elección o descarte Criterio de exclusión: Criterio de inclusión: Documentos oficiales (leyes, decretos, resoluciones, lineamientos curriculares). Se encuentre en vigencia legal y relevancia para el proceso educativo. Emisión de los documentos por entes oficiales (Ministerios de Educación, Defensorías, Secretarías de educación ambos países).

		Criterio de extracción de datos: se tomaron datos generales de las normativas para orientar a los lectores e interesados en el tema.
8	Diseño de registro documental	Se hizo una matriz de registro documental para la sistematización y clasificación de los documentos, que está compuesta con los siguientes campos: tipo de norma, la norma, la fecha, el emisor, el objeto, los artículos aplicables, observaciones y el enlace.
9	Localización de documentos, extracción de datos y registro documental	Después de tener claridad de los aspectos de la búsqueda, se buscaron 15 documentos relevantes para el estudio y sus datos se diligenciaron en el registro documental y en una matriz comparativa que contiene esta investigación en los análisis.
10	Elaboración de conexiones en informe	El capítulo 2 de esta investigación contiene un apartado en inicial en el cual se hace la presentación y análisis de los documentos relacionados, se incluyeron citas normativas relevantes y proponen recomendaciones prácticas de acuerdo con la información y datos entregados por los entrevistados.

Nota: elaboración propia adaptando los parámetros de la *Guía para una revisión y análisis documental* (Martínez, Palacios y Oliva, 2023)

Como técnica metodológica, el análisis documental se seleccionó con el objetivo de enriquecer una parte de la investigación y facilitar, posteriormente, la recuperación los documentos estudiados, interpretados y sintetizados. De igual forma, los archivos que integran esta técnica no necesariamente provienen de bases de datos especializadas en investigación; por el contrario, su fuente depende de la naturaleza de la temática o del problema investigado, lo que amplió el espectro de búsqueda y selección documental.

Se aplicó una entrevista semiestructurada orientada por la técnica de historia de vida, con el propósito de comprender las trayectorias educativas y las experiencias de los escolares de los estudiantes inmigrantes. Esta técnica permitió reconocer las experiencias y los sentidos que le atribuyen al proceso migratorio. La historia de vida entendida como:

Un relato de la vida de una persona en sus propias palabras. Las historias de vida surgen muchas fuentes confusas: biografías, autobiografías, cartas, diarios, entrevistas, obituarios. Pueden ser escritos por una persona como su propia historia de vida (autobiografía) o como una ficción de ellos mismos; pueden ser la historia que otro les ha arrancado, o incluso su "propia historia" contada por otra persona. (Plummer, 2001, p. 19)

Es de aclarar que para la en la construcción de las historias de vida focalizadas en una problemática/tema específico es necesario obtener diferentes relatos, que permitan comprender su significación. De manera complementaria Molano explica que “las historias de vida son un espacio para la reconstrucción de experiencias únicas y exclusivas, que son diferentes de una persona a otra. No obstante, es fundamental no perder de vista que la percepción de varias personas sobre hechos similares” (Plummer, 2005, p. 2).

Desde el campo de la investigación cualitativa, Mallimaci y Giménez consideran que “la historia de vida es el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales” (2006, p. 176). Además, la historia de vida proporciona información del sujeto individual, de sus vivencias y en su relato expresa asuntos y problemas sociales de su contexto. En consecuencia, al indagar la historia de vida personal, presenta la empatía y la sociabilidad compartida de la familia, los grupos y las instituciones de las que forma parte.

En ese mismo sentido, Bolívar (2016) considera que:

Una historia de vida se construye integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro. Las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quién se es y por qué se actúa como se hace. (p. 253)

A partir de esta perspectiva, Bolívar (2016) destaca que la reconstrucción de recuerdos pasados en la historia de vida no solo permite la comprensión del presente, sino que se narra para la trayectoria futura. Asimismo, aclara que el conjunto de sucesos y datos personales no permanece en el ámbito privado, sino que, al inscribirse en historias sociales, deben permitirse el análisis e interpretación contextual.

De forma complementaria, Arfuch (2002), incluye el término espacio biográfico para referirse a los diversos ambientes significantes de la experiencia:

Dicho concepto no solo incluye los géneros canónicos (biografías, autobiografías, historias de vida, memorias), sino también las auto ficciones, diarios íntimos, testimonios, correspondencias, entrevistas, biodramas, escrituras, imágenes, fotografías, filmes, blogs, chats, fotologs entre otros géneros y formatos que dan cuenta de la experiencia. Esta ampliación reconoce la diversidad de medios, donde los sujetos pueden construir y narrar sus vivencias. (p. 15)

Además, en el espacio biográfico los límites se amplían entre lo público y lo privado se desdibuja: puede iniciar en la casa y traspasar el umbral hacia la calle, el barrio, la ciudad. Asimismo, este espacio se caracteriza por comprometer la temporalidad, la simultaneidad y multiplicidad. En cuanto a la temporalidad, Arfuch (2013) la denomina la temporalidad como el valor memorial, aludiendo el acto de traer al presente narrativo el recuerdo de un pasado imborrable, cargado de un valor simbólico, bien sea de una experiencia individual o colectiva, y marcado por huellas indelebles en la existencia.

Por otra parte, la simultaneidad se refiere a que el sujeto, la vida y la memoria, como unidad, son el resultado de la narración. En ese sentido, “la historia de una vida se presenta como una multiplicidad de historias, divergentes, superpuestas, donde ninguna puede aspirar a la mayor representatividad” (Arfuch, 2013, p. 75). De acuerdo con la autora, no se cuenta la misma historia, aunque se rememoren los mismos acontecimientos, ya que en cada situación enunciativa influye el género discursivo elegido y los interlocutores, son quienes le imponen una forma específica al relato, que genera el sentido.

Por lo tanto, el espacio biográfico, se configura como un campo de indagación sensible, que debe analizarse de forma interpretativa y hermenéutica. Así, adquiere un profundo sentido en las relaciones dialógicas entre vida, experiencia y palabra (Arfuch, 2002).

Conforme a las definiciones anteriores, “investigar una historia de vida es la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe dicha vida (Arguello, 2012, p. 44), en la medida en que permite interpretar aspectos colectivos específicos vivenciados por los sujetos investigados. En este marco, la

temporalidad de la experiencia puede variar de acuerdo con los contextos en los que se desarrolla la vida del individuo.

En cuanto a la elección del tipo de historia de vida, se tiene en cuenta el número de historias, el alcance de las historias y su profundidad. En primera instancia, Pujadas (2000) refiere a las historias de vida de relatos múltiples, en los que contempla relatos múltiples cruzados y relatos múltiples paralelos. Los primeros se centran en una mirada múltiple focalizada en un solo objeto de estudio, aplicado en unidades demográficas pequeñas; en cambio, el segundo usa las narraciones biográficas cuando el objeto de estudio abarca unidades sociodemográficas extensas.

Cabe señalar que, en los relatos múltiples cruzados, las narraciones concurren en una vivencia común, la cual es interpretada desde la pertenencia de un grupo social. Esto implica que entre los sujetos existe un sentimiento de comunidad, y son quienes construyen significaciones compartidas.

Por otro lado, Plummer (2001) propone una clasificación más amplia de ocho clases de historias de vida: largas, cortas, integrales, temáticas, editadas, naturalistas, investigadas y reflexivas. A partir de esta clasificación, la presente investigación se focalizó en las historias de vida de temática. Puesto que, se caracterizan por ser relatos de una persona en sus propias palabras, en lo que se toman episodios significativos de la vida del sujeto para explorarlos a profundidad.

Dicho enfoque puede estar respaldado por diarios, observación del sujeto, entrevistas, cartas, fotografías, pero se focaliza en un área, un tema específico o un periodo particular de la vida del sujeto, para explorarlo a fondo y realizar una explicación subjetiva del mismo (Plummer, 2001). La indagación historia de vida focalizada en la trayectoria escolar posibilitó acceder a dimensiones emocionales, culturales y relacionales de experiencia educativa.

Para la interpretación de la información se utilizó el análisis de contenido cualitativo, según Andréu Abela se basa en:

Un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos, el cual no solo se reduce a la interpretación del contenido manifiesto del

material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. (Andréu Abela, 2000, p. 22)

En este marco, el análisis de contenido cualitativo ofrece varias ventajas en las que se destacan:

(1) la comunicación entre el texto y el contexto, permite determinar en qué parte de la conexión comunicativa se presentan las inferencias, las cuales se pueden dar en las experiencias, sentimientos, en aspectos socioculturales, en los resultados del mensaje, entre otros; (2) el material que se analiza crea reglas en el procedimiento de interpretación, desglosando el contenido en unidades de disección entendibles; (3) las categorías centrales del análisis se construyen mediante el proceso de retroalimentación, así el investigador elabora ideas fundamentales y relevantes; (4) en los procedimientos de calidad, fiabilidad y validez se admite comparar a través de la triangulación los hallazgos con otros estudios, asimismo, la calidad de la codificación consiente conocer el texto y el escenario, para lo cual la reducción de códigos en la búsqueda de teorías es importante. (Andréu Abela, J, 2000, p. 23)

En consecuencia, en esta investigación, el procesamiento del análisis de contenido se realizó a partir del desarrollo de categorías inductivas, dado que el objetivo principal era construir categorías directamente relacionadas con el material interpretado y que guardaran coherencia con los fragmentos significativos de las entrevistas Para ello, se realizaron múltiples lecturas, interpretaciones y relecturas del corpus textual de las entrevistas, hasta obtener las categorías principales. Este paso a paso permitió la revisión, deducción y reducción de códigos, los cuales se organizaron, clasificaron y agruparon en categorías de acuerdo con las frecuencias de aparición observadas en los datos analizados.

Los pasos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el análisis de contenido fueron adaptados de la propuesta de Andréu Abela (2000), los cuales se presentan a continuación en la Tabla 9:

Tabla 9.*Pasos para el análisis de contenido*

1	Esquema teórico Descubrimiento y explicación de teoría	Se tuvo en cuenta la teoría del reconocimiento con el fin de buscar e interpretar desde cuales elementos y aspectos se podía fundamentar una educación intercultural para estudiantes migrantes reconociéndolos en el contexto educativo.
2	Tipo de muestreo Selección de aquellas unidades que aseguren: (a) la cantidad (suficiencia); (b) la calidad (abundancia de datos)	La selección de los sujetos para la realización de la entrevista tuvo un carácter intencional, además de los parámetros de elección y el análisis de los datos suministrados en la ficha de caracterización diligenciados por los alumnos migrantes de ambas instituciones educativas. En correspondencia con la saturación de la información se evidencio que el análisis desde la entrevista número diez en adelante, no arrojó nuevos datos y comenzaron a ser repetitivos, es decir, no existió un aporte de información novedosa.
3	Sistema de códigos y categorías Elección de códigos y recodificación de estos	La codificación adoptada en este análisis de contenido fue inductiva, con la cual se identificaron temas, elementos y dimensiones relevantes en el ambiente educativo de los educandos a partir de sus experiencias y trayectoria educativa. De igual forma, en la entrevista a expertos se tuvo en cuenta su conocimiento y experiencia en el trabajo con personas migrantes. Para la codificación de las entrevistas se adecuó el procedimiento de la teoría fundamentada para su análisis.
4	Control de calidad La validación del análisis - comprobación de lo hallado	Durante la interpretación de la información de las entrevistas se utilizaron los conocimientos teóricos, personales y experiencias de los sujetos. Por consiguiente, las enunciaciones brindan una explicación teórica a los temas tratados en las categorizaciones otorgadas. En algunos aspectos las suposiciones teóricas permitieron orientar y argumentar en los resultados la formulación de la propuesta teórica de educación intercultural para inmigrantes, la cual puede ser susceptible de verificación y/o cambios de acuerdo con el contexto.

Nota: elaboración propia adaptando los pasos de un análisis de contenido de Andréu Abela, J (2000)

1.7.7 Proceso de análisis cualitativo con la Teoría Fundamentada

Para comenzar, es relevante recordar que “los datos de la Teoría Fundamentada vienen de entrevistas, observaciones, documentos y también de videos u otras fuentes de información” (Corbin, 2016, p. 17), En este sentido, se destaca que no existe un número predeterminado de entrevistas, para alcanzar la saturación de la información, ya que el objetivo primordial es el desarrollo de conceptos a partir sus propiedades y dimensiones. Asimismo, no se indican reglas fijas para el análisis, sino que se sugieren procedimientos generales que el investigador tiene la autonomía de organizar y/o limitar según el enfoque del estudio.

De manera complementaria, Mayring (2000) indica que el análisis de contenido cualitativo “puede ser cualquier tipo de comunicación grabada (transcripciones de entrevistas, discursos, protocolos de observación, cintas de vídeo, documentos, etc.)” (p. 2). Además, afirma que dicho análisis adopta un enfoque empírico “metodológicamente controlado de textos en su contexto de comunicación, siguiendo reglas de análisis de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación precipitada” (Mayring, 2000, p. 2).

Bajo estos argumentos, se organizó el procedimiento para el análisis de las entrevistas en esta investigación. En primer lugar, una vez se obtuvieron las entrevistas realizadas a los estudiantes y expertos, se procedió a su transcripción utilizando la aplicación Transkriptor, la cual convierte archivos de audio en texto. Aunque esta herramienta demostró un buen nivel de precisión, se efectuó una revisión detallada de las transcripciones con el fin de garantizar la fidelidad y calidad del contenido, considerando que su uso académico e investigativo exige evitar errores, inexactitudes o palabras faltantes que puedan afectar la interpretación del contenido.

En cuanto al tiempo de duración, las entrevistas con estudiantes tuvieron un promedio de 40 minutos, mientras que las entrevistas a expertos se extendieron en promedio a 45 minutos. Posteriormente, atendiendo al interés de esta investigación en producir una propuesta teórica emergente de carácter inductivo, se aplicó el proceso de codificación correspondiente a la Teoría Fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva, como etapas sucesivas que permitieron profundizar en el análisis. Para culminar con la categoría central o teórica relacionada con la educación intercultural para educandos migrantes, la cual se configura a partir del reconocimiento de los sujetos dentro de las aulas y de las instituciones educativas.

La codificación se realizó mediante el software ATLAS. ti 8.0, categorizando los elementos de forma sistemática y estructurada. Si bien el proceso no fue lineal, sino iterativo en la codificación y en el análisis, esto permitió la configuración de códigos iniciales asociados a familias conceptuales más amplias. Asimismo, se procuró identificar las regularidades y diferencias en cada una de las etapas de codificación, en las cuales los datos fueron revisados en repetidas ocasiones con el fin de captar aspectos destacados y patrones repetitivos.

Como resultado de este procedimiento, la codificación concluyó con la construcción de un conjunto de redes semánticas que representan las relaciones entre los códigos iniciales y la categoría que los agrupa. Durante el proceso de codificación abierta, la lista de códigos fue extensa y con dimensiones incipientes. En cambio, en la fase de decodificación selectiva, se observó una lista completa y exhaustiva que refleja una reflexión profunda y la depuración de los códigos vinculados a las categorías centrales que surgieron.

El uso del software ATLAS. ti 8.0 también facilitó la integración de todo el análisis en un solo archivo, en el cual se realizaron las citas importantes de relaciones e ideas denominadas memos. A su vez, la lista de códigos generada está disponible y contabiliza las asociaciones conceptuales de los mismos. Cabe resaltar que, al duplicar el archivo, se pudo realizar cada etapa de codificación de forma independiente y al final se creó un documento consolidado que contiene las redes semánticas, las cuales fueron esquematizadas de acuerdo con la organización definida por el investigador.

En la codificación abierta, tanto en las entrevistas a estudiantes y como a expertos, se redujeron los fragmentos de textos a códigos, es decir, las frases importantes y las palabras clave, con un significado relevante en la investigación. Se les asignó un código que guardará relación con el sentido del fragmento; en algunas ocasiones se asignaron varios códigos de acuerdo con el contenido de la oración o segmento del dato. Asimismo, en esa constante codificación se inició con el proceso de comparación, es decir, un código previamente creado y guardado en la base de datos, se reutilizaba en un nuevo segmento que tuviera correspondencia o recurrencia temática con los anteriores. Lo cual fortaleció la sistematización del análisis.

En el caso de las entrevistas a los estudiantes, se asignaron un total de 64 códigos agrupados en 10 categorías, mientras que en las entrevistas de los expertos se establecieron 76 códigos, asociados a 13 categorías. En la Figura 10 y en la Figura 11 se presentan los temas clave identificados durante la codificación a las entrevistas, los cuales permiten observar algunas de las categorías preliminares construidas a partir del análisis de los datos, en la codificación abierta:

Figura 10.

Ejemplo de codificación abierta entrevista a estudiantes

00:04:53 Adrián

Pues los colegios son muy completos la verdad, son grandes, el espacio es muy grande, tienen hasta jardines, son grandes la verdad, pero antiguos algunos, unos que otros que no, pero antiguos por lo imagino que por lo del el mandato que tienen ahorita no le presta mucha atención a ese tipo de cosas.

00:05:55 Leidy

no tenías así una empatía muy fuerte. ¿Y la relación con tus docentes cómo era?

00:06:02 Adrián

Pues con los docentes si era chévere porque era muy didáctico, muy comprometidos con su colegio, con sus estudiantes y todo eso. Más que todas las profesoras

00:07:11 Leidy

¿ cuántas materias veías allá?

00:07:14 Adrián

Allá veíamos, es que no me acuerdo, allá veíamos música, que teníamos un coro estudiantil, química no, creo que era en el mismo área de ciencias sociales, o sea, no se movía. Ciencias naturales, perdón, no tenía un espacio aparte, iba junto con eso ahí de ciencias naturales, iba juntos con eso, o sea, era muy. Muchas materias que hay acá eran, por ejemplo allá metidas en otra materia. Por ejemplo, química iba metida en el área de ciencias naturales.

3:30

Pues...

Ambiente de aprendizaje

3:39

...

Interacción docente y estudiante

3:52

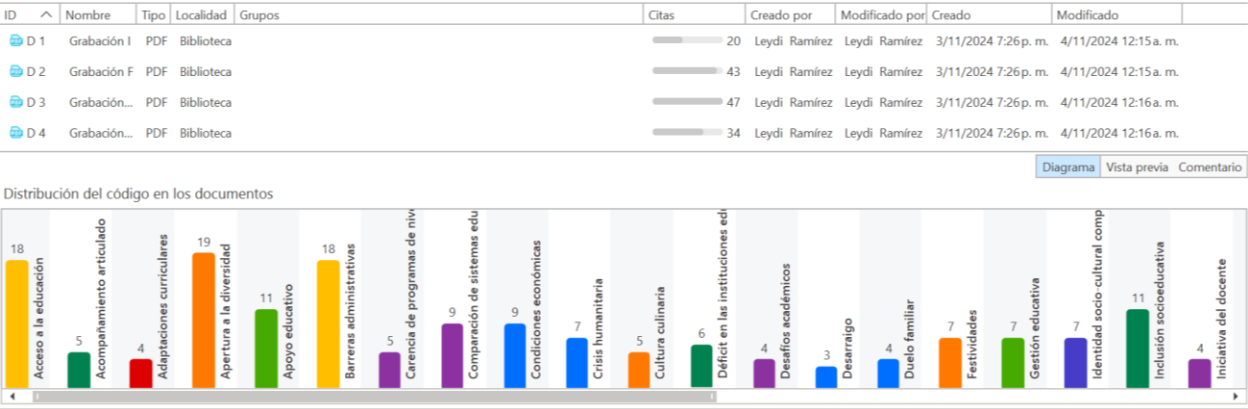
Allá veía...

Diferencia curricular

Nota: codificación abierta en la entrevista 3

Figura 11.

Ejemplo de codificación abierta entrevista a expertos



Nota: la figura presenta una transcripción de una de las entrevistas

La codificación axial empezó recodificando nuevamente el documento y asignándole la relación gráfica de los códigos, con el propósito de establecer las primeras categorías y subcategorías. En esta parte, también se comenzó la codificación selectiva, ya que este proceso de recodificación permitió no solo la fusión, sino la eliminación de códigos surgidos en las etapas iniciales del análisis, que no aportaban significativamente a los objetivos de la investigación. Para ello, se agruparon numerosos códigos en subcategorías, de acuerdo con los hallazgos relevantes para la pregunta investigativa.

Como resultado de esta etapa, se obtuvieron 44 códigos (entrevistas-estudiantes) y 54 códigos (entrevistas- expertos), ya que fueron renombrados 20 códigos aproximadamente, con la intención de organizarlos y ubicarlos adecuadamente dentro de las subcategorías pertinentes. A partir de esta reorganización, se lograron establecer relaciones analíticas y explicaciones de las causas y consecuencias de la problemática abordada en esta investigación, considerando el contexto y las acciones implicadas.

En esta parte se asociaron los códigos a un color, correspondiente a la categoría y a las subcategorías en cada una de las entrevistas. Esta asociación cromática de categorías y códigos permitió una mejor organización y seguimiento de análisis. Es de resaltar que, en este proceso los memos facilitaron la posterior descripción, análisis e interpretación de las categorías construidas. En la Tabla 10 y en la Tabla 11 se exponen la agrupación de los códigos y categorías generadas en el proceso de análisis cualitativo de los datos.

Tabla 10.*Relación de categorías entrevista estudiantes*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Emigración e inmigración	Causas de la emigración	Inseguridad Desigualdad económica Opinión política
	Oportunidades socioeducativas	Adaptación al cambio Superación Xenofobia Desafíos económicos Oportunidades Respeto a la diferencia
	Semiótica migratoria	Desarraigo Duelo migratorio Espacios añorados Deseo de cambio Significado simbólico del objeto Significado personas importantes
Trayectoria educativa	Inicio y transición escolar	Acceso a la educación Ambiente de aprendizaje Currículo Sistema educativo
	Relaciones interpersonales	Apoyo académico Interacción docente y estudiante Interacción entre estudiantes
	Desempeños académicos	Actividades del tiempo libre Compromiso académico Entorno y apoyo familiar Evaluación académica Preferencias académicas
	Desafíos socioeducativos	Bullying Convivencia Diferencia curricular Dificultades académicas Discriminación Permanencia escolar
Reconocimiento	Reconocimiento a la diversidad	Actividades de reconocimiento cultural Cultura culinaria Diferencias lingüísticas Festividades

Nota: la tabla contiene la codificación selectiva realizada a las entrevistas de los estudiantes migrantes.

Tabla 11.*Relación de categorías entrevista a expertos*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Emigración e inmigración	Causas y consecuencias de la migración	Política Permanencia escolar Duelo familiar Desarraigo Crisis humanitaria Condiciones económicas
	Condiciones legales	Legalización Protección internacional Barreras administrativas Acceso a la educación
Reconocimiento a la diversidad	Celebración de la diversidad cultural	Festividades Promoción de la diversidad Cultura culinaria Apertura a la diversidad
	Creación de espacios de participación	Identidad sociocultural compartida Programas de interculturalidad Narrativas migratorias
	Lineamientos interculturales	Regulación de la interculturalidad a nivel local y nacional Participación política Integración social Adaptaciones curriculares
Educación intercultural	Sistema Educativo Distrital	Modelos educativos flexibles Inclusión socioeducativa Déficit en las instituciones educativas Acompañamiento articulado
	Formación educativa	Limitación de recursos Proyectos de aula Gestión educativa Apoyo educativo
	Creación de espacios de diálogo pedagógico	Xenofobia Permanencia migratoria Iniciativa del docente Desafíos académicos Comparación de sistemas educativos Carencia de programas de nivelación escolar

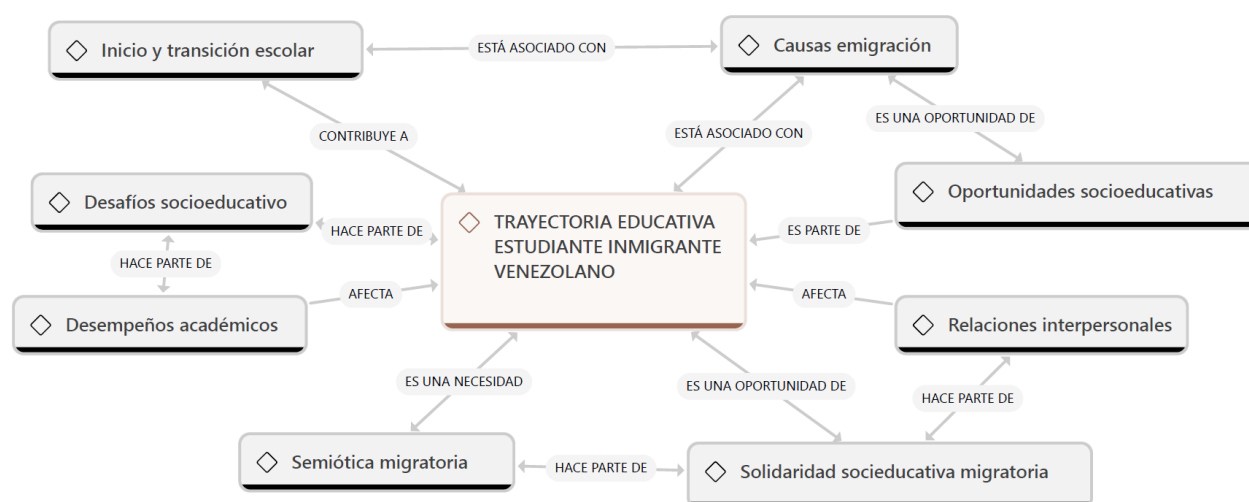
Nota: la tabla contiene la codificación selectiva realizada a las entrevistas de los expertos en temas migratorios y/o educativos.

En la codificación selectiva se consolidó una lista nutrida de 16 subcategorías, en la cual se compararon y asociaron tanto los datos provenientes de las entrevistas realizadas a los estudiantes, como aquellos recolectados en las entrevistas de los expertos. Este procedimiento tuvo como finalidad, identificar una de las categorías centrales de la investigación, como se visualiza en la Figura 12, la cual contiene la red

semántica construida a partir de los aspectos que han influido en la trayectoria educativa de los alumnos migrantes venezolanos, tanto antes como después de su proceso de inmigración.

Figura 12.

Red semántica de la trayectoria educativa estudiantes migrantes



Nota: elaboración propia con base en los análisis de los datos de las entrevistas

En el análisis cualitativo de esta investigación, se buscó dar explicaciones, interpretaciones y significados implícitos en los datos. El uso de la triangulación de datos es una técnica que, mediante la comparación y contraste de las diferentes fuentes, fortalece la validez y confiabilidad en la interpretación (Cueva *et al.* 2023). Por ende, este procedimiento ayudó a comprender de forma integral las condiciones de las trayectorias educativas de los estudiantes inmigrantes y a corroborar los hallazgos, disminuyendo sesgos personales y otorgándole solidez a los mismos.

Aguilar y Barroso (2015) explican que la triangulación de datos es la contrastación de la información recolectada mediante diferentes estrategias o fuentes. Esta técnica puede ser temporal, espacial y personal. Para este caso se adoptó la triangulación de datos espacial y personal; la primera se refiere a la recolección de datos en distintos lugares para comprobar sus coincidencias; la segunda hace alusión a

la muestra de diversos sujetos. Teniendo en cuenta que la información de los sistemas educativos se tomó de bases de datos oficiales, archivos digitales y portales web de dos países, Venezuela y Colombia. Las entrevistas a los estudiantes inmigrantes venezolanos se ejecutaron en dos instituciones educativas de Bogotá; asimismo, los expertos entrevistados tenían un vínculo en distintas entidades.

Esta investigación llevó a cabo un análisis en un primer momento de los documentos legales de los sistemas educativos colombiano y venezolano; luego, las respuestas de las entrevistas realizadas a los estudiantes inmigrantes venezolanos se confrontaron con las normativas encontradas; en un tercer espacio, se cotejó la información documental con los datos de las entrevistas para que de estos emergieran aspectos que ayudaran a consolidar una propuesta teórica de educación intercultural desde el reconocimiento de la diversidad en las aulas.

En el capítulo dos de esta investigación, se expone el procedimiento de triangulación de datos, el cual se desarrolló mediante un análisis de la información recolectada en la ficha de caracterización, en las entrevistas a los educandos y en la revisión documental. En dicho análisis, resultaron primordiales las descripciones y las comparaciones teóricas entre los estudios de investigación, documentos, informes y otros materiales, los cuales contribuyeron significativamente en la comprensión e interpretación de elementos claves para la consolidación de soluciones favorables y viables en torno al proceso de reconocimiento de los estudiantes foráneos en las instituciones educativas.

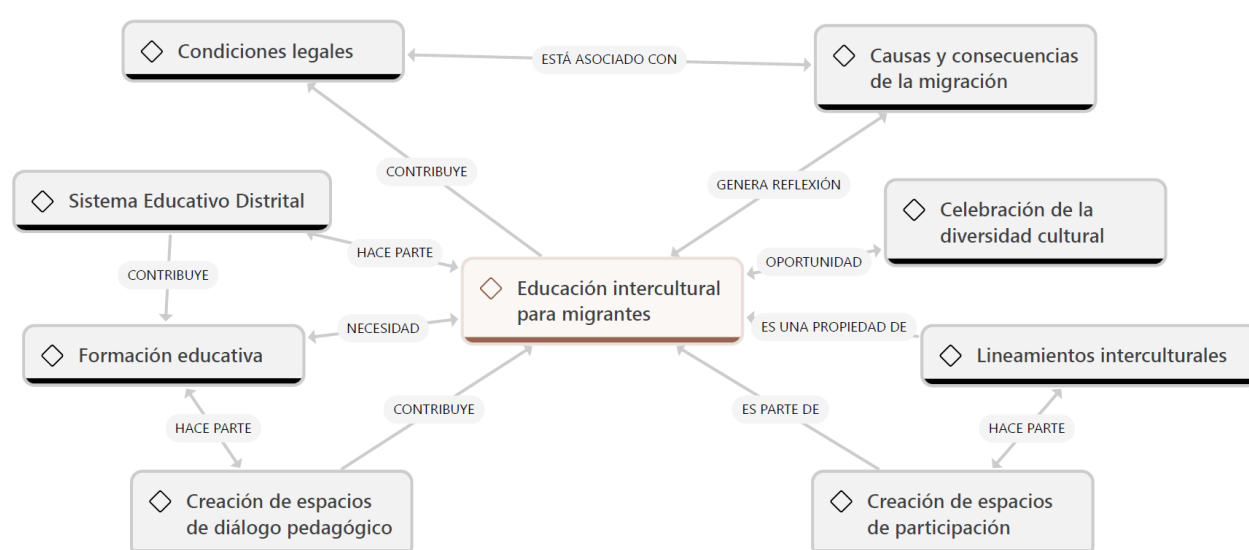
Cabe destacar que, dentro de este análisis, se resalta la importancia de conocer la trayectoria educativa del estudiante, la cual está estrechamente vinculada con su contexto social, familiar y los conocimientos previos adquiridos en su país de procedencia. Estos elementos, en conjunto, constituyen insumos esenciales que debe conocer la institución educativa con el fin de iniciar adecuadamente el proceso de inclusión y reconocimiento en el aula.

Por otro lado, la Figura 13 presenta la red semántica asociada a los análisis e interpretaciones derivados de las entrevistas con los expertos; dicha Figura 13 incluye 8 subcategorías relacionadas con los aspectos necesarios para la consolidación de una práctica de educación intercultural en el contexto educativo de Bogotá. Asimismo, es

pertinente señalar que algunos apartados del análisis destacan acciones pedagógicas que han sido implementadas en las instituciones educativas o programas gubernamentales, los cuales han comenzado a reconocer a la población migrante como nuevos miembros activos de la sociedad.

Figura 13.

Red semántica de aspectos importantes para una educación intercultural



Nota: elaboración propia con base en los análisis de las entrevistas a expertos

En general, los expertos entrevistados coinciden en señalar que existe un avance en el reconocimiento de los derechos en la población migrante, evidenciado en las políticas públicas que orientan y legalizan dichos derechos. Sin embargo, en lo que respecta el reconocimiento mutuo, aún se requiere un trabajo mancomunado entre instituciones públicas y privadas, de modo que desde diversos espacios se propicie el diálogo, el intercambio y la vivencia de la diversidad que caracteriza a las sociedades actuales, no solo dentro de las aulas educativas sino en el contexto social.

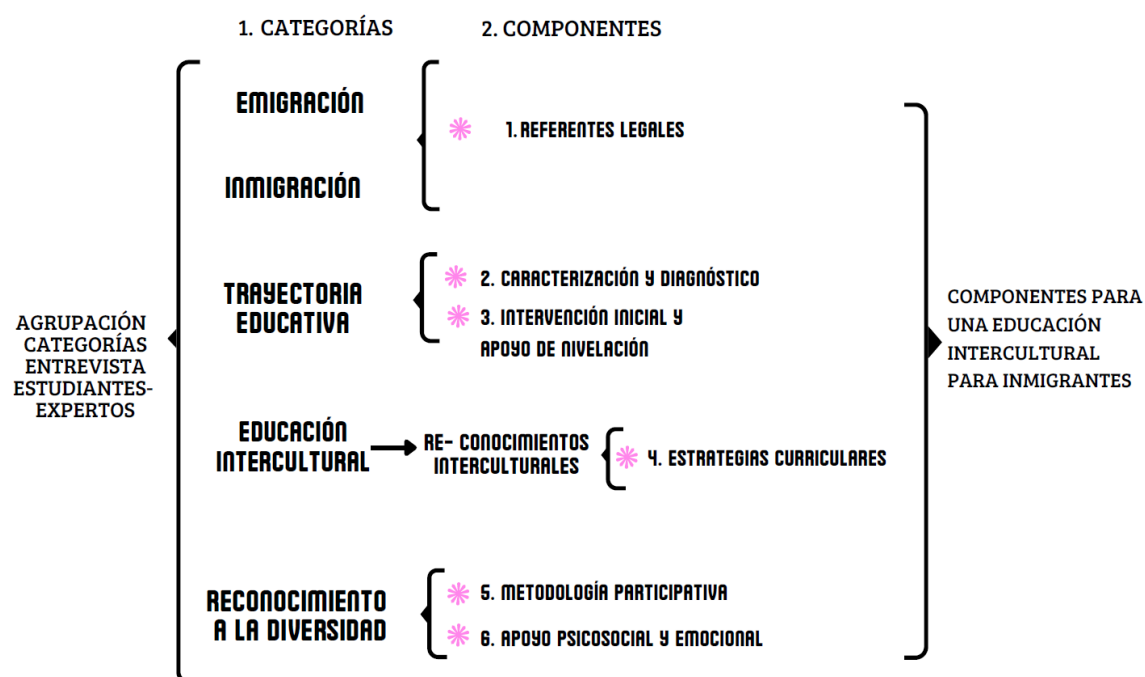
A partir de dicho análisis y de la agrupación de las 16 subcategorías obtenidas en la codificación selectiva, se articularon cinco conceptos fundamentales que permitieron determinar el surgimiento de la categoría central. Como resultado del proceso de

agregación las categorías principales, provenientes tanto de las entrevistas a estudiantes como de las realizadas a expertos, se consolidaron cuatro categorías claves: (1). Emigración e inmigración, (2) Trayectoria educativa, (3) Re- conocimientos interculturales y (4) Reconocimiento a la diversidad, las cuales se representan en la Figura 14.

A partir de estos cuatro ejes temáticos, se estableció la propuesta de educación intercultural como categoría principal, la cual se estructuró con seis componentes que permiten la promoción del reconocimiento de los estudiantes inmigrantes venezolanos como parte integral de la pluralidad que conforman las aulas educativas en la ciudad de Bogotá.

Figura 14.

Categorías emergentes en el proceso de codificación selectiva

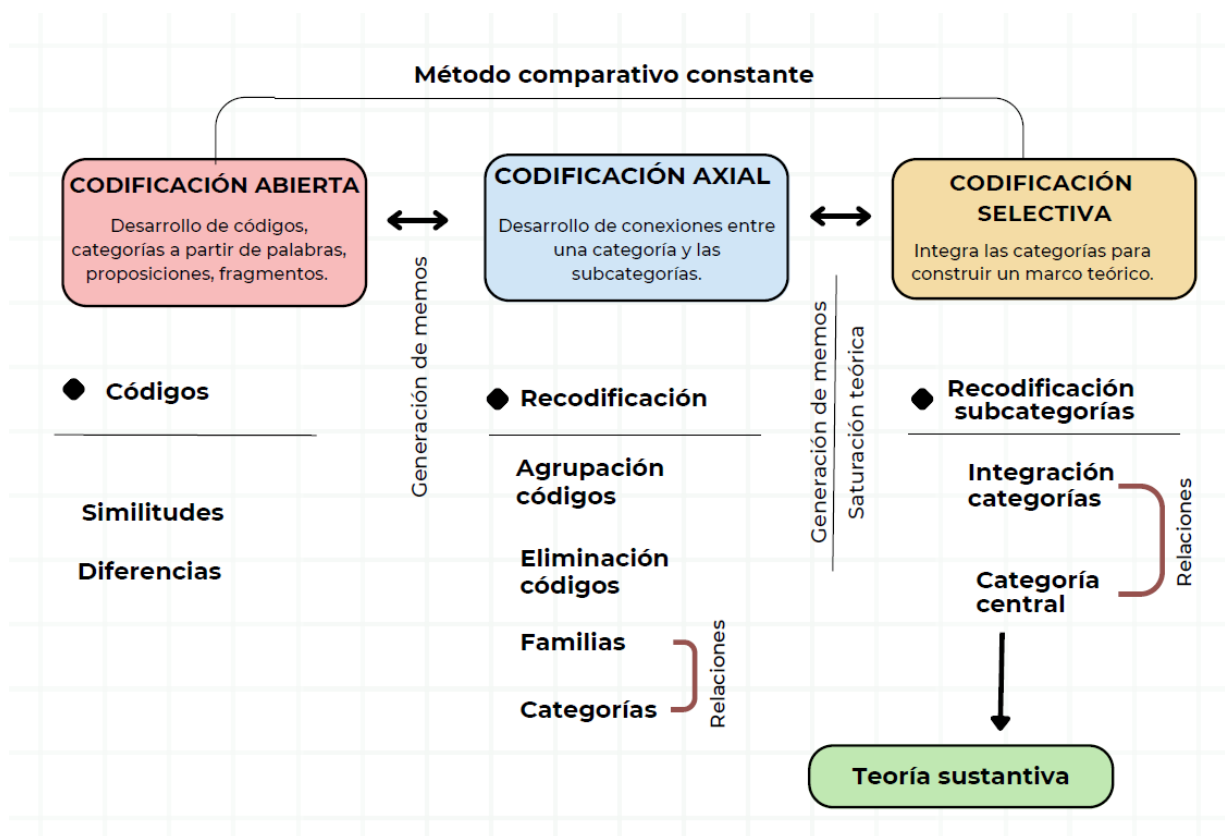


Nota: elaboración propia, el esquema reúne las subcategorías que fundamentaron los componentes de la categoría central.

Estos componentes que se exponen en la Figura 14, se integraron de manera articulada y dieron lugar al surgimiento del punto fundamental de esta investigación: la educación intercultural. En consonancia con ello, en el capítulo 4 de este documento se establecen las relaciones y articulaciones con la categoría central o teoría sustantiva, que explica el efecto del reconocimiento de los estudiantes migrantes a través de acciones pedagógicas participativas que inciden en sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

A partir del análisis de contenido, se interpretaron los significados de los códigos y las subcategorías resultantes de los datos recolectados, lo que favoreció agrupar en temas y palabras relevantes, las narrativas, las ideologías y las posibles soluciones que los entrevistados propusieron como viables. En consecuencia, se plantea una propuesta construida desde las voces de los sujetos migrantes, en diálogo con las instituciones y en estrecha relación con las realidades del contexto.

Por otra parte, la Figura 15 conceptualiza de manera esquemática y general los pasos seguidos y aplicados durante el proceso de análisis. Es importante resaltar que, la elección de las técnicas empleadas se fundamentó en las orientaciones de la Teoría Fundamentada, mediante el proceso de codificación: abierta, axial y selectiva. En ese sentido, fueron primordiales las descripciones y las comparaciones entre los aportes teóricos, estudios de investigación, documentos, informes y otros materiales que ayudaron a complementar la interpretación de las entrevistas como de los conceptos emergentes que surgieron a partir de los datos recolectados durante la investigación.

Figura 15.*Proceso de análisis basado en la Teoría Fundamentada*

Nota: esquema detalla el proceso de codificación realizado.

La Figura 15 resume la codificación en la Teoría Fundamentada, la cual tiene tres etapas. En la codificación abierta, los datos se fragmentan en unidades significativas, para destacar conceptos o frases clave, a estos se les asigna un código que represente el sentido del dato. Luego se realiza la codificación axial; en ella se agrupan los códigos teniendo en cuenta la relación, el sentido y la coherencia de estos con una subcategoría. En esta fase también se recodifica y se eliminan códigos con la intención de reducir los datos en factores determinantes.

Por último, en la codificación selectiva se integran las subcategorías a la categoría central, proceso que permite la construcción de la teoría sustantiva, la cual se explica a través de los datos empíricos que han surgido en la investigación, para lo cual

se usa una interpretación inductiva y contextualizada de la problemática estudiada en la investigación.

1.8 Consideraciones éticas

Esta investigación doctoral sustentó sus consideraciones éticas en las siguientes normatividades de alcance internacional, que orientan el respeto y la protección de los derechos humanos en contextos investigativos, la cual conto con el aval del Comité de ética de la Universidad Santo Tomas (véase Anexo E):

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) en la que se establecen los derechos universales inherentes a toda la humanidad, independiente de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Sin desconocer la importancia y corresponsabilidad social de los 30 derechos humanos que la componen, para esta investigación se toman en consideración los artículos: 1, 2, 3, 5, 7, 13, 15, 18, 19, 25, 26, 27.

La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005) contiene los elementos bioéticos relacionados con el respeto a la pluralidad, la justicia, la dignidad y los derechos humanos, y en la cual se proponen los principios comunes y éticos relacionados con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, éticas, jurídicas y ambientales. En esta investigación se prestó especial atención a los artículos: 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 23, considerando que el estudio se enfocó en estudiantes migrantes menores de edad, grupo poblacional que requiere protección reforzada.

La Declaración de Helsinki decretada por la Asociación Médica Mundial (1964), revisada por séptima vez y aprobada el 19 de octubre de 2013 en Fortaleza (Brasil), la cual contiene los principios éticos para investigación médica en seres humanos, la investigación del material humano y de la información identificable. Fue relevante tener en cuenta las observaciones sobre la protección de la población vulnerable, el

consentimiento informado, las consideraciones éticas contenidas en el protocolo de la investigación, así como las medidas para resguardar la intimidad de los participantes en la investigación y garantizarles la confidencialidad de la información personal de los participantes. Del mismo modo, se exige la solicitud y aprobación del comité de ética correspondiente, así como la difusión responsable de los resultados obtenidos. Todos estos elementos se concretaron en esta propuesta, ya que el estudio involucró estudiantes migrantes menores de edad, quienes requieren un cuidado especial en cuanto a su salud física, mental y emocional.

La Declaración de Singapur (2010) se basa en cuatro principios fundamentales para la integridad en las investigaciones: (1) la honestidad en todos los aspectos de la investigación, (2) la responsabilidad en el proceso del estudio, (3) la transparencia y ética en nombre de otros y (4) la imparcialidad en la investigación. En esta investigación, se realizó la recolección, análisis e interpretación de la información de los documentos legales de los sistemas educativos, la ficha de caracterización y las entrevistas con honestidad. Se tuvo responsabilidad con la protección de los datos y respeto por los estudiantes inmigrantes, los expertos participantes y las instituciones. Se hizo una buena gestión de los autores citados en el documento, reconociendo sus contribuciones según lo indica las normas APA 7 edición y los resultados de los componentes de una educación intercultural para migrantes venezolanos se divulgaron con ética.

De acuerdo con los principios establecidos en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993, por medio de la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, según el artículo 11 de la presente resolución esta investigación se consideró en la categoría de investigación con riesgo mayor que el mínimo. Esto se debió a que indagó a estudiantes migrantes venezolanos menores de edad. A su vez, en cumplimiento de los aspectos mencionados en el artículo 6 del mismo documento, este estudio se desarrolló bajo los siguientes criterios:

1. Según El *Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM)* en la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V), en el año 2022, los estudiantes venezolanos matriculados en Colombia ascendieron a 579.165, de los cuales el 12% de dicha población se encontraba matriculada en la

ciudad de Bogotá con un promedio de 69.499,8 estudiantes migrantes. De acuerdo con el reporte del Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar (2023) y el sistema integrado de matrícula (SIMAT) de la Secretaría de Educación de Bogotá, la localidad de Kennedy tiene uno de los índices de cobertura más altos, con 104.563 estudiantes matriculados en el 2023 y de esos, 10.818 estudiantes se caracterizaron con nacionalidad venezolana. Cabe señalar que, aunque se solicitó el reporte actualizado de matrícula al año 2024 en Bogotá, los datos se encuentran en proceso. Asimismo, la Dirección Local de Educación de Kennedy identificó como las instituciones con mayor matrícula de estudiantes migrantes a los colegios: *I.E.D Jairo Aníbal Niño*, *I.E.D Manuel Zapata Olivella*, *I.E.D Darío Echandía*, *I.E.D Rodrigo de Triana*, *I.E.D Hernando Duran Dussan* y *I.E.D Alquería de la Fragua*. Se realizó la solicitud a los rectores de las instituciones educativas el permiso para intervención, sin embargo, solo se obtuvo respuesta positiva de los colegios públicos: *Jairo Aníbal Niño* y *Alquería de la Fragua* de esta Localidad.

2. El objetivo principal de esta investigación fue formular una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en instituciones educativas de Bogotá.
3. En consecuencia, la información necesaria para la consolidación de la teoría fue recolectada a través de una matriz comparativa de los sistemas educativos colombiano y venezolano, una ficha de caracterización y entrevistas realizadas a dos fuentes principales: estudiantes y expertos en migración y/o educación.
4. También se contemplaron los artículos 14, 15, 16, 22, 25 y 26 de la resolución 8430 de 1993, donde se establecen normativas sobre el consentimiento y asentimiento informado. Los documentos fueron firmados por los participantes y sus representantes legales, quienes confirmaron que entendieron completamente el objetivo de la investigación, así como sus metodologías, beneficios y riesgos peligros, y que optaron por participar de manera voluntaria y sin presiones externas.
5. Además, se estimaron las disposiciones que debían llevar los consentimientos y asentimientos informados respectivamente.
6. Con respecto al manejo de la confidencialidad, se estableció los procedimientos que se adoptaron para la protección de la privacidad de los sujetos de investigación y la

confidencialidad de la información, como se establece en la ley 1581 de 2012, Artículo 4º, sobre los Principios para el tratamiento de datos personales. literal h)

Principio de confidencialidad. Todas las personas que intervengan el tratamiento de datos personales que no tenga la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizar su relación con algunas de las labores que comprende el tratamiento, pudiendo solo realizar suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de esta. (Ley 1581, 2012, p. 4)

En este sentido, los procesos que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes procedimientos:

- ✓ Elaboración del consentimiento informado. Se tuvo en cuenta los criterios establecidos en los artículos 14, 15, 16, 22, 25 y 26 de la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.
- ✓ Se solicitó formalmente en la Secretaría de las instituciones educativas (*I.E.D. Jairo Aníbal Niño, I.E.D. Alquería de la Fragua*) el número de estudiantes matriculados, con distinción numérica de estudiantes migrantes venezolanos. Cabe resaltar que, solo se obtuvieron cifras del SIMAT que cada colegio maneja, no se solicitaron datos personales de los estudiantes, por protección de datos.
- ✓ Se socializó la investigación en una reunión de padres de familia en la entrega de informes académicos del periodo en curso, de cada institución educativa. Dicho espacio tuvo como propósito explicar el objetivo de la investigación, la justificación, la población objeto de estudio y el instrumento a aplicar. A partir de ello, se obtuvo el permiso mediante el formato de comunicado a padres de familia, de esta forma se firmó la aceptación en la participación de la investigación.
- ✓ Se entregó los consentimientos informados a todos los participantes al proceso de investigación, realizando la explicación pertinente de las implicaciones de su participación.
- ✓ Por la participación de los menores de edad, se solicitó la firma de autorización de los acudientes registrados en la matrícula del colegio. Además, se entregó el

asentimiento informado a los estudiantes menores de edad; de esta manera, sus acudientes lo firmaron y aprobaron.

- ✓ Se les informó a las personas entrevistadas el objetivo del instrumento, la metodología de la investigación, para los menores de edad se les indicó que la entrevista estaba compuesta por 13 preguntas relacionadas con: aspectos sociofamiliares, causas de la inmigración, la trayectoria educativa, los recuerdos y los objetos significativos, además se aclaró que tendría una duración máxima de 1 hora. Se realizó en una sola sección, en donde cada pregunta tuvo un promedio de 3 a 4 minutos para responder de acuerdo con el grado de profundidad. La entrevista a los expertos del tema constó de 13 preguntas relacionadas con educación intercultural, migración y reconocimiento a la diversidad, con una duración máxima de 1 hora.
- ✓ La entrevista a los estudiantes migrantes menores de edad se realizó en la oficina de la psico-orientación del colegio, en compañía del orientador de la institución educativa (*I.E.D. Jairo Aníbal Niño, I.E.D. Alquería de la Fragua*), en cuatro casos eventuales la entrevista se realizó en el hall del colegio, un espacio abierto que garantizó el bienestar del estudiante en concordancia con el Memorando I- 2024-60880 emitido por el Director General de Educación y Colegios Distritales de Bogotá. En el caso de los expertos se concertó una cita en el lugar de trabajo de cada uno de los participantes.
- ✓ El horario para la grabación de la entrevista con los estudiantes migrantes menores de edad de cada institución se realizó en jornada contraria, con la intención de no afectar su proceso académico, y aminorar los riesgos de inclusión y estigmatización. Es de aclarar que para el encuentro se dio previo aviso y permiso por parte del padre de familia y del Rector de la institución educativa (*I.E.D. Jairo Aníbal Niño, I.E.D. Alquería de la Fragua*).
- ✓ El análisis de resultados de la investigación se dio a conocer a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia) mediante una exposición en la institución educativa y/o entidad, acordada con el Rector y/o experto en el tema.
- ✓ Se entregó original y copia el consentimiento y asentimiento informado a los participantes y acudientes.

- ✓ Los participantes podían abstenerse a responder preguntas sobre la información que no consideraran pertinente.
 - ✓ Los documentos y audios recolectados fueron almacenados y resguardados bajo responsabilidad de la investigadora.
 - ✓ La información recolectada solo fue utilizada con fines de la investigación.
 - ✓ En el análisis de resultados y la elaboración del informe final, no se utilizaron nombres propios, así se protegió la identidad e intimidad de los participantes.
 - ✓ Los resultados de la investigación fueron socializados con los participantes, así como se dispone a devolver la información que requiera algún participante. Los resultados finales y que sean aprobados para publicarse se podrán consultar en el repositorio institucional de la Universidad Santo Tomás.
 - ✓ Terminada la investigación, los documentos que ya no se utilizaron fueron destruidos.
7. En cuanto a los beneficios de esta investigación, estos fueron tanto de carácter personal como comunitario, ya que se contempló que el aporte de los estudiantes venezolanos, a partir de sus experiencias y trayectoria educativa, así como las contribuciones de los expertos, resultó fundamental para el diseño de una propuesta de educación intercultural, fundamentada en el reconocimiento mutuo, donde se aprecie y respete la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes.
8. Teniendo en cuenta que la línea de investigación de Educación, cultura y sociedad contempla dentro de sus ejes de indagación el reconocimiento del otro, de su cultura y de sus experiencias de vida en el ámbito educativo para comprenderlas y reorientar las acciones pedagógicas. Este proyecto investigativo buscó dar un aporte desde la consolidación de una propuesta de educación intercultural que reconozca a los estudiantes inmigrantes venezolanos como sujetos activos en los procesos de educación.

En este contexto, el mundo contemporáneo exige una educación con calidad y equidad, pertinencia nacional, transnacional e internacional que tenga en cuenta nuevas dinámicas como la globalización y la migración, Desde esta perspectiva, la educación intercultural debe incorporar a las minorías y a los inmigrantes globales, favoreciendo así la circulación de la diversidad cultural y del conocimiento.

En consecuencia, se concibe la escuela como un espacio de intercambio cultural, orientado al desarrollo y bienestar de los sujetos, reconociendo la heterogeneidad y valorando la pluralidad de las sociedades actuales.

Capítulo 2

Contextos y trayectorias educativas migratorias

En este capítulo se exponen los hallazgos del primer objetivo de esta investigación, donde se plantea describir la forma en que incide la inmigración en la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos matriculados en los grados 6 a 9, por medio del recorrido de su historia de vida, por consiguiente, se reflexiona sobre las vivencias de los alumnos en su proceso educacional, tanto en el sistema educativo venezolano como colombiano, y algunos aspectos de su desplazamiento migratorio.

Las descripciones que se presentan en este apartado provienen de: (1) la comparación de algunos aspectos del sistema educativo venezolano y colombiano relacionados con el componente legal, los niveles y rangos etarios, el currículo y las áreas de conocimiento, el conocimiento transversal, el sistema de evaluación y la participación en evaluaciones internacionales de los estudiantes, (2) el análisis interpretativo de los datos registrados en la ficha de caracterización realizada a los alumnos migrantes y (3) el análisis interpretativo de las entrevistas a estudiantes venezolanos que en su trayectoria educativa vivenciaron el proceso de la migración.

2.1 Aprendizaje sin fronteras: Contrastes en el sistema educativo venezolano y colombiano

La comprensión de la estructura, funcionamiento y propósitos de la educación en un país permite entender cuál es la formación, saberes y valores que orientan el proceso de construcción social de sus ciudadanos. Partiendo de esta premisa, la siguiente matriz comparativa del sistema educativo venezolano y colombiano (Tabla 12) tiene la intención de sintetizar los datos de algunos documentos primarios, que permitan relacionar las habilidades de los estudiantes migrantes con los factores que han condicionado y orientado su educación.

De igual forma, este instrumento facilita el acercamiento a la fuente original, contiene seis aspectos relevantes vinculados con el proceso formativo de los

educandos en los cuales se expone las políticas educativas, los niveles educativos, los planes de estudio, los ejes transversales, las formas de valoración de los saberes y la participación en pruebas internacionales de conocimiento. Además, se presenta un análisis contrastado de la información extraída de los documentos, lo que permite identificar similitudes y diferencias:

Tabla 12.

Matriz comparativa sistema educativo venezolano y colombiano

Componente	Sistema educativo venezolano	Sistema educativo colombiano
Legal	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Ley Orgánica de Educación (2009)	Constitución Política de Colombia (1991) Ley General de educación 115 (1994) Decreto 2247 (1997) Decreto 1075 (2015)
Niveles y rangos etarios	Educación Inicial Bolivariana: tiene dos niveles (1) etapa maternal que va desde cero hasta los 3 años y (2) preescolar hasta los 6 años o hasta el ingreso del niño al siguiente nivel. Educación Primaria Bolivariana: comprende desde los 6 hasta los 12 años, se cursan 6 grados de formación. Educación media: va desde los 12 hasta los 19 años, cuenta con dos opciones (1) El Liceo Bolivariano, con una duración de 5 años de 1° a 5° año; (2) La Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana es una educación media técnica, con una duración de 6 años. (CNB, 2007, Resolución 0033 de 2017, Ministerio del Poder Popular para la educación, 2017)	Educación preescolar comprende 3 grados, entre 3 y 5 años. Pre- jardín, jardín y transición, este último obligatorio en las instituciones educativas. Educación básica primaria compuesta por 5 grados, cursados preferiblemente entre el rango etario de los 6 a 10 años. Educación básica secundaria integrado por 4 grados, desde los 11 a los 14 años. Educación media comprende 2 grados, cursados entre los 15 y 16 años, culmina con el título de bachiller. (Ley 115 de 1994)
Currículo y áreas de conocimiento	Currículo Nacional Bolivariano (CNB, 2007) Áreas de aprendizaje en la Educación primaria Bolivariana son las siguientes: 1. Lenguaje, Comunicación y Cultura 2. Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociedad 3. Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad 4. Educación Física, Deportes y Recreación. (Currículo nacional bolivariano, 2007) Las áreas de formación para la Educación media Bolivariana (2017) son: 1. Arte y patrimonio 2. Castellano 3. Ciencias naturales 4. Biología	Áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica y media: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística y cultural. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. (exequible) 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (Ley 115, 1994, art. 23)

	5. Física 6. Química 7. Ciencias de la tierra 8. Educación física 9. Formación para la soberanía nacional 10. Geografía, historia y ciudadanía 11. Inglés y otras lenguas extranjeras 12. Matemáticas 13. Orientación y convivencia 14. Participación en grupos de creación, recreación y producción. (Ministerio del Poder Popular Para la Educación, 2017)	
Conocimiento transversal: Énfasis curriculares /eje transversal en el currículo	Áreas de formación y énfasis curriculares (2022): Ciencias Naturales: 1. Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible y Sustentable, la Preservación de la Vida en el Planeta y la Especie Humana Ciencia y Tecnología Ciencia: 2 Tecnología, Innovación para Productividad Matemática: 3. Matemática para la vida Ciencia Sociales/ GHC/ Formación para la Soberanía Nacional: 4. Geografía, Historia, Patria y Ciudadanía Inglés: 5. Culturas e Idiomas para una Ciudadanía Mundial Multicéntrica y Pluripolar Educación Física, Recreación y Deporte: 6. Educación Física para la vida Lenguaje y Comunicación/ Castellano: 7. Oralidad, Escritura y Lectura	Ejes transversales en el currículo Ley 115 de 1994 1rt. 14 - Ley 1029 de 2006 art. 14 Constitución Política 1. Aprovechamiento del tiempo libre 2. Protección del ambiente 3. Educación para la justicia, la paz, la democracia y formación en valores humanos 4. Educación sexual
Sistema de evaluación	La evaluación es un proceso integral, continuo, sistemático y permanente en el transcurso del año académico, asumiendo sus tipos: Inicial/diagnóstica, procesual/formativa y final/sumativa. *Considerando sus formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. *Educación Inicial Bolivariana y Educación Primaria Bolivariana: evaluación cualitativa *Educación Secundaria Bolivariana: evaluación cuantitativa *Educación especial: evaluación cualitativa *Educación intercultural: la evaluación responde a la caracterización de cada nivel educativo, pero respeta el contexto sociocultural. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, 2017)	Decreto 1290 de 2009 Su objetivo es la valoración integral de los desempeños de los estudiantes (Decreto 1290, 2009, art.4). La escala de valoración institucional debe tener su equivalencia con la escala de valoración nacional (1. Desempeño Superior, 2. Desempeño Alto, 3. Desempeño Básico, 4. Desempeño Bajo) Cada institución educativa determina los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes en la educación básica y media (Decreto 1290, 2009).
Participación en evaluaciones internacionales de los estudiantes	Venezuela ha participado en dos pruebas: 1. La evaluación PERCE de 1997 (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE, 2000) 2. La evaluación PISA 2009 plus aplicada solo al Estado de Mérida Venezuela. (OCDE, 2009, y	Colombia ha participado en las pruebas: 1. PERCE de 1997 2. SERCE de 2006 3. TERCE de 2013 4. ERCE de 2019 (ICFES, 2024)

	Gobernación de Miranda Dirección General de Educación, 2012)	En las evaluaciones PISA desde el año 2006, para un total de 6 ediciones continuas (ICFES, 2024)
--	--	--

Nota: elaboración propia con base en las políticas y orientaciones escolares de los sistemas educativos colombiano y venezolano.

De acuerdo con la información del cuadro comparativo del sistema educativo venezolano y colombiano en el componente legal, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Constitución Política de Colombia (1991) disponen la educación como un derecho humano, gratuito un servicio público y obligatorio hasta la educación básica en Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991) y hasta la educación media diversificada en Venezuela, la cual está a cargo del Estado, la sociedad y la familia, y estas dos últimas tienen el deber y el derecho de vigilar que la igualdad y las oportunidades educativas se cumplan (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999).

Por otra parte, el art. 67 de la Constitución colombiana establece que la educación formará a sus ciudadanos en “el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 18), aspectos que amplían sus descripciones y acciones en los arts. 41, 52, 70, y 79, en los cuales se evidencia la importancia nacional.

De igual forma, el art. 107 y el art. 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) expresan que la educación ambiental, la educación ciudadana, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, los principios del ideario bolivariano y la educación física y el deporte son de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas.

En correspondencia a lo anterior, se identifica que la educación en Venezuela y Colombia desde la Carta Magna establece su orientación de una sociedad democrática, en la que se promueve la participación de sus habitantes en la protección de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. No obstante, una diferencia que se evidencia en el texto constitucional del vecino país es la promoción del uso y

enseñanza del castellano en todas las instituciones y en centros educativos, con la intención de afirmar la identidad nacional desde lo sociocultural y político.

La educación de Venezuela está fundamentada en la Educación Bolivariana, la cual se imparte desde el humanismo, la cooperación, la cultura de la participación ciudadana, la solidaridad social, el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica (2006, Políticas, programas y acciones de educación bolivariana: cumpliendo las metas del milenio). La Ley Orgánica de Educación (2009) dispone los “principios, valores, derechos, garantías y deberes de la educación en todos sus niveles” (p. 1), en el art. 6 del numeral 2 de la letra C reza:

C. El obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, el idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela; y el ambiente en las instituciones y centros educativos oficiales y privados, hasta la educación media general y media técnica. Así como la obligatoria inclusión, en todo el Sistema Educativo de la actividad física, artes, deportes, recreación, cultura, ambiente, agroecología, comunicación y salud. (p. 5)

Como se puede evidenciar, el enfoque de la educación venezolana se sustenta en el pensamiento bolivariano y en la solidez de la identidad nacional, donde la participación democrática, la inclusión, la vinculación del trabajo y la conservación del medio ambiente permiten formar ciudadanos integrales. Por ello, el Modelo Educativo Bolivariano está organizado en subsistemas que están interrelacionados: preescolar impartida en los centros de Educación Inicial Simoncito, la primaria a cargo de las Escuelas Bolivarianas y la educación media orientada en el Liceo Bolivariano y en las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamorana.

Respecto a la educación inicial se orienta bajo el Proyecto Simoncito (2004), donde se beneficia a la familia de los niños y niñas como el primer espacio de socialización desde el embarazo hasta los 6 años. La atención se brinda en instituciones maternas, centros de educación inicial y en servicios de atención a los infantes. En cuanto a la práctica pedagógica, se proporcionan aprendizajes significativos y la globalización como elemento didáctico para la adquisición de

habilidades y capacidades conectadas con la realidad. Los ejes curriculares que la fundamentan son: la sensibilidad, la inteligencia y lo recreativo

La finalidad de la educación primaria Bolivariana es formar niños y niñas críticos, reflexivos, independientes, interesados por la ciencia, lo humano y lo artístico, donde aprendan el entorno para comprender la realidad. En las instituciones se promueve el respeto, el amor y el respeto a la Patria, se estimulan los hábitos de higiene individual y colectiva que beneficien la salud y la vida y el empleo de las Tics desde un enfoque social, como un instrumento de trabajo y manejo de la información. Las escuelas bolivarianas contemplan dos jornadas, unas de 8 horas y otras de 5 horas académicas diarias; en estos establecimientos educativos se proporcionaba alimentación a los estudiantes. Además, se desarrollaban actividades artísticas, deportivas y productivas que contribuyen a la formación de los educandos.

El Liceo Bolivariano forma a los adolescentes y jóvenes desde la conciencia histórica y la identidad venezolana para el desarrollo de capacidades, habilidades y un pensamiento crítico, cooperativo y liberador que les permitan solucionar problemas locales y nacionales con responsabilidad, solidaridad y con un compromiso patrio y social. Anexo a estas características, la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana incluye en el aprendizaje de los alumnos el modelo de desarrollo endógeno, potenciando las capacidades y los recursos de la comunidad a nivel provincial, departamental y nacional.

Finalmente, el título obtenido en el Liceo Bolivariano se otorga de acuerdo con la orientación vocacional en Bachiller en Ciencias Naturales o en Ciencias Sociales. En cambio, la titulación en la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana se brinda de Técnico Medio, según el campo de formación ocupacional especializada definido en concordancia con el contexto de la región y al Plan de Desarrollo Nacional.

En el ámbito colombiano, la educación preescolar está orientada por la Ley 115 (1994) en el art. 15 corresponde a los grados de prejardín, jardín y transición. En estos niveles se busca el desarrollo integral de los infantes en el aspecto biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, mediante experiencias pedagógicas que incluyen el juego, la protección, la socialización, el arte, la música. Es de aclarar

que el grado prejardín y jardín se están implementando en el proceso educativo a nivel nacional.

Por otro lado, la primaria corresponde a 5 niveles; los objetivos son la formación en valores para la convivencia, el desarrollo de habilidades comunicativas, conocimientos matemáticos, adquisición de conceptos científicos, la valoración de la higiene personal, la protección de la naturaleza y el medio ambiente, comprensión del medio físico, social y cultural en el contexto local, nacional y universal. Además, art. 20 se promueve la formación artística, la ejercitación corporal mediante prácticas deportivas, la obtención de elementos orales y de escritura en una lengua extranjera y el aprendizaje de la historia de Colombia y su diversidad sociocultural y comunidades étnicas (Ley 115, 1994).

El ciclo de educación básica secundaria corresponde a 4 grados de formación, en los que se busca el mejoramiento de la competencia comunicativa y valoración la lengua castellana. También se busca potenciar las capacidades de razonamiento lógico y matemático, el conocimiento científico desde la física, química y biología, el cuidado del medio ambiente y la naturaleza (Ley 115, 1994). Igualmente, en el art. 22 se incluyen la historia de Colombia, de Latinoamérica y la Universal, estudios del cosmos, del planeta tierra, incluyendo sus componentes físicos, y su división política, la comprensión crítica de las obras artísticas, actividades recreativas y lúdicas, el cuidado de la salud, conocimientos en avances tecnológicos modernos y aprendizaje de un idioma extranjero (Ley 115, 1994).

Por su parte, la educación media tiene un carácter académico o técnico, comprende dos años escolares. En la media académica, los estudiantes pueden elegir una profundización en: ciencias, artes o humanidades (Ley 115, 1994), pero deben cursar las áreas elementales de la educación básica como lo son: economía y filosofía (Ley 115, 1994). En la educación media técnica los art. 29 y 32 mencionan que los alumnos se preparan en uno de los sectores productivos o de servicios; las instituciones educativas que brindan este tipo de formación cuentan con la infraestructura, el personal docente especializado y el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) u otra institución que capacite en el sector productivo (Ley 115, 1994). Al finalizar esta

etapa, se alcanza el bachiller académico o técnico, que lo habilita para el ingreso a la educación universitaria.

Respecto a la jornada escolar, el Decreto 1075 de 2015 establece que en Colombia el preescolar debe contar con 20 horas semanales, cuatro horas diarias; en básica primaria, 25 horas semanales, cinco horas diarias; y en básica secundaria y media, 30 horas semanales, con una intensidad de 6 horas académicas. Pero en las instituciones educativas que adoptaron la estrategia educativa de la jornada única (Decreto 2105, 2017), el tiempo de permanencia en la institución se intensifica en preescolar, 5 horas diarias; en básica primaria, 6 horas diarias; y en la media, 7 horas diarias. Además, en los establecimientos educativos se brinda un alimento complementario a los alumnos durante la jornada de estudio, a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

En contraste, en lo que se refiere a los currículos educativos, Venezuela implementó el Currículo Nacional Bolivariano- CNB (2007). En el nivel de primaria, este currículo organiza 4 áreas de aprendizaje donde se integran saberes de 2 o 3 asignaturas. Desde primer grado hasta el sexto grado el CNB expone los campos de conocimiento, la finalidad, los componentes y los contenidos que se deben orientar, los cuales enfatizan en conocimientos del contexto local, regional y nacional de Venezuela. Entre los temas abordados se encuentran: la literatura venezolana, las enfermedades nacionales, las leyes y convenios que favorecen lo económico y lo social de la nación, las actividades económicas de Venezuela, la práctica de juegos y danzas tradicionales, el conocimiento geográfico e histórico de la independencia, al igual que sus héroes y heroínas. Estas temáticas se profundizan progresivamente en cada nivel educativo.

El Currículo Nacional Bolivariano de la educación media general (2017) está conformado por 14 áreas de formación. En el primer año se cursan 7 materias; en el segundo y tercer año, 8; en el cuarto grado, 9; y en el quinto nivel, 10 materias. Anexo a esto, todos los grados deben cursar las áreas de Orientación y convivencia y Participación en grupos de creación, recreación y producción (Ministerio del Poder Popular Para la Educación, 2017).

De igual forma, se continúa con una educación focalizada en contenidos académicos que promueven la identidad nacional, el fortalecimiento del sentido

patriótico, el manejo de las habilidades comunicativas para el análisis, interpretación y divulgación de contenidos independentistas de los padres de la patria venezolana. También, en el cuarto año el estudiante debe elegir su énfasis educativo en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. En el primer enfoque, se profundiza en las temáticas del área del individuo y su interacción con otros componentes de ambiente. En el segundo, se amplían los temas en las áreas de Ciencias sociales y ciudadanía y en filosofía.

En contraste, la educación básica primaria y secundaria en Colombia se orienta en torno a un currículo conformado por 9 áreas fundamentales y obligatorias del conocimiento (ver Tabla 12), estas componen el 80% del plan de estudios de cada institución educativa (Ley 115, 1994). No obstante, en el contexto educativo colombiano, las instituciones tienen autonomía para organizar en los niveles la estructuración curricular con respecto a los contenidos que se van a orientar, a las estrategias de enseñanza, a las propuestas culturales y deportivas que se incluyan en las actividades escolares. Estas decisiones, según el art. 77 de la Ley 115 de 1994, deben adaptarse a las condiciones del entorno local y regional.

Pese a la autonomía, los establecimientos escolares deben tener en cuenta algunos aspectos ordenados por el Ministerio de Educación en la elaboración de su currículo. Entre los que están según el art. 33: los fines y objetivos de la educación, los indicadores de logro, los lineamientos curriculares y las características propias de la población que se le brinda el servicio educativo (Decreto 1860, 1994). En este sentido, los contenidos de las áreas y las estrategias pedagógicas utilizadas en cada institución educativa colombiana varían en mayor o menor grado.

Por otro lado, se evidencia que el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2022, reunió los énfasis curriculares en un documento, el cual indica las estrategias pedagógicas, los temas indispensables focalizados en la ideología de la nación, los principios constitucionales y los contenidos generadores que se deben orientar en todos los niveles iniciales, primaria y media. El objetivo central es focalizar las habilidades y aprendizajes que le ayuden al estudiante apreciar el país, su ciudadanía, la vida y la preservación del ambiente.

En la Tabla 13 se exponen las áreas y los énfasis que actualmente están direccionando la educación venezolana:

Tabla 13.*Áreas fundamentales y énfasis curriculares en el sistema educativo venezolano*

Áreas fundamentales	Énfasis curricular
Ciencias Naturales	Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible y Sustentable, la Preservación de la Vida en el Planeta y la Especie Humana
Ciencia y Tecnología Ciencia	Tecnología, Innovación para Productividad
Matemática	Matemática para la vida
Ciencia Sociales/ GHC/ Formación para la Soberanía Nacional	Geografía, Historia, Patria y Ciudadanía
Inglés	Culturas e Idiomas para una Ciudadanía Mundial Multicéntrica y Pluripolar
Educación Física, Recreación y Deporte	Educación Física para la vida
Lenguaje y Comunicación/ Castellano	Oralidad, Escritura y Lectura

Nota: adaptado del documento Dirección General de Currículo de Venezuela emitido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2022)

Aunque en los planes de estudios de Venezuela se recalca la orientación de una educación nacionalista, la cual valora, conoce, utiliza y cuida los elementos políticos, sociales, culturales, naturales y económicos con que cuenta el país; la implementación de los énfasis curriculares busca promoverlos, pero amplía su visión a aspectos mundiales que afectan a la humanidad. Entre ellas se destacan el medio ambiente, la salud, la valoración de la multiculturalidad, la promoción del uso de tecnologías, el aprendizaje de una segunda lengua, entre otros temas que se están desarrollando en el tecno capitalismo.

En paralelo, las instituciones educativas en Colombia incorporan en el currículo 4 ejes transversales que deben desarrollarse en el programa de enseñanza. Estos se centran en “el uso y aprovechamiento del tiempo libre, la protección del ambiente, en educación sexual y en educación para la justicia, la paz, la democracia y la formación en valores humanos” (Ley 115, 1994, art. 14). Cabe resaltar que los saberes integrados en cada eje de las áreas van en consonancia con la edad y nivel educativo de los educandos.

Otro de los aspectos revisados en el cuadro comparativo es el sistema de evaluación escolar, tanto Venezuela como Colombia presentan diferencias. Para iniciar

en el primero se maneja una evaluación recíproca, participativa, sistemática y constructivista en todos los niveles educativos, en conformidad con las orientaciones dadas en el documento de la Evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). El año escolar se divide en 3 lapsos, en cada uno hay un proceso evaluativo, el cual se comunica a los estudiantes y a sus acudientes, mediante un boletín que describe las materias, los logros, los avances y las dificultades que presentó el alumno en las áreas de aprendizaje. Además, en la educación primaria se hace una evaluación cualitativa que busca la reflexión y superación de inconvenientes académicos presentados en los niños y niñas; en la educación secundaria se implementa una evaluación cuantitativa que se registra en una escala de calificación numérica de 1 a 20 en cada una de las áreas.

El Sistema de Evaluación Bolivariano (2007) venezolano la considera como un procedimiento del ser social, donde se reflexiona en la construcción de los conocimientos académicos y sociales de los alumnos en contextos socioculturales diversos. Por lo tanto, la valoración procesual que se da en la comunidad educativa debe servir para transformar, reinventar o adoptar las prácticas pedagógicas que potencialicen la adquisición de saberes en los estudiantes.

En Colombia, la evaluación educativa es diferente en cada institución escolar, ya que el Decreto 1290 de 2009 les otorga autonomía a los establecimientos educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes- SIEE (Decreto 1290, 2009), el cual debe estar articulado con las necesidades de los alumnos, el currículo y el plan de enseñanza de la institución. Es de resaltar que, en la creación y ajuste anual del SIEE se tienen en cuenta los principios de valoración y promoción, los programas de mejoramiento, el proceso de autoevaluación, la estructura de los informes académicos y el lapso de socialización, en correspondencia con los periodos escolares implementados en las escuelas y colegios, que varían entre tres y cuatro durante el año, la escala de calificación institucional y su equivalencia con la clasificación nacional propuesta por el Ministerio de Educación, además de otros aspectos y acciones que se ejecutan para la consolidación del SIEE.

En el Decreto 1290 de 2009, se especifican las evaluaciones que se hacen a los escolares, en las cuales se indica la participación internacional, nacional e institucional.

En el primer orden encontramos que Colombia ha participado desde el año 1997 en las evaluaciones comparativas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en las ediciones de 1997, 2006, 2013 y 2019. Además, Colombia ha presentado seis versiones de las pruebas PISA desde el año 2006, organizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual se ejecuta trienalmente.

Mientras que, Venezuela solo presentó dos evaluaciones internacionales, en 1997 se sometió a la prueba PERCE promovida por el LLECE, y en el 2009 el Estado de Mérida de Venezuela participó en las pruebas PISA. Es decir que, desde hace 15 años el país no participa en pruebas mundiales, por lo tanto, no se han medido actualmente las capacidades cognitivas de los escolares con relación al objetivo de la evaluación PISA sobre el desenvolvimiento de los alumnos en sociedades globalizadas, interconectadas y diversas.

En síntesis, la continua participación de Colombia en las evaluaciones internacionales de LLECE y PISA le ha aportado al país información actualizada sobre el aprendizaje y conocimientos de los estudiantes. Estos informes se convierten en herramientas esenciales para la creación y/o modificación de las políticas educativas basadas en realidades y competencias adquiridas por los alumnos. En contraste, la escasa y limitada participación de los educandos en Venezuela en estas pruebas obstaculiza tener diagnósticos reales y actuales sobre la calidad de su educación, lo cual repercute en una desventaja considerable en la mundialización de la sociedad, donde se solicita que los sistemas educativos capaciten y preparen a las nuevas generaciones para los obstáculos venideros y las competencias del siglo XXI.

2.2 Entre fronteras y aulas: caracterización de estudiantes inmigrantes venezolanos

En el marco de esta investigación, se consideró fundamental conocer las condiciones y características de los estudiantes inmigrantes matriculados en el sistema escolar colombiano, con la finalidad de comprender mejor los factores que influyen en su trayectoria escolar. Para ello, se aplicó una ficha de caracterización que permitió

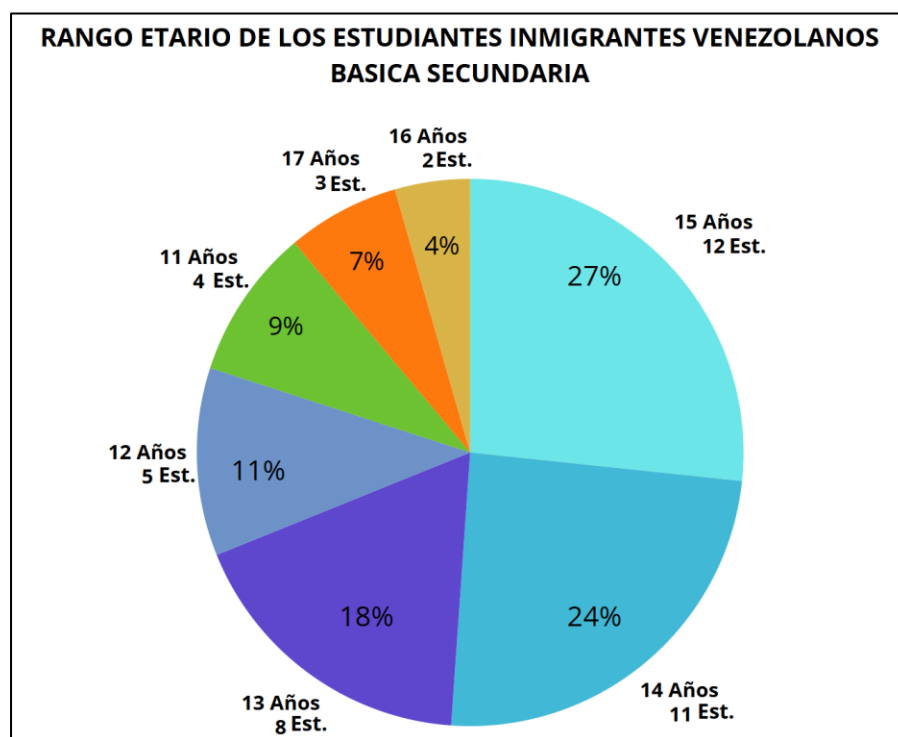
recopilar información relevante de tipo sociofamiliar y educativo, estos estudiantes contaban con el consentimiento informado de sus padres o acudientes y el asentimiento por parte de ellos.

En el análisis de los datos, se pueden identificar aspectos sociofamiliares y educativos que inciden en su trayectoria educativa, algunos de estos son: la edad, el nivel educativo, la composición familiar, el grado educativo de sus padres, la procedencia, el tiempo de permanencia en el país de acogida, entre otros. Para iniciar se indica que los 45 alumnos quienes diligenciaron el formato de caracterización cursaban el nivel educativo de la básica secundaria en el *Colegio Jairo Aníbal Niño* y el *Colegio Alquería de la Fragua* de la Localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá. Estas instituciones cuentan con una población migrante significativa: 155 alumnos en el primer plantel educativo y 247 en la segunda institución educativa.

En cuanto a la distribución por género, de los 45 estudiantes caracterizados, 23 corresponde al género femenino y 22 al masculino, entre las edades de 11 a 17 años según se muestra en la Figura 16.

Figura 16.

Rango de edad escolar de los estudiantes migrantes venezolanos



Nota: Elaboración propia con base en el análisis de los datos de la ficha de caracterización diligenciada

De los 45 estudiantes que diligenciaron voluntariamente la ficha de caracterización, las edades de los estudiantes migrantes con mayor afluencia en las instituciones son: 15 años en el grado 9, 14 y 15 años en el grado 8, 14 y 13 años en el grado 7 y 13 y 12 años en el grado 6. Por lo cual, el mayor índice de estudiantes matriculados está entre los 13 y 15 años. De acuerdo con estos datos se evidencia una diferencia cronológica de los sujetos con respecto al rango etario en correspondencia con el grado escolar según el sistema educativo colombiano y a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) planteada por la UNESCO (2011) donde se definen los niveles de educación y la edad escolar (Tabla 14):

Tabla 14.

Rango etario y grado escolar de los estudiantes

PAIS	EDAD																			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
CINE				CINE 0 Educación para la primera infancia			CINE 1 Educación primaria				CINE 2 Educación secundaria baja			CINE 3 Educación secundaria alta						
COLOMBIA				PREJARDIN	JARDIN	TRANSICIÓN	ED. BASICA PRIMARIA				ED. BASICA SECUNDARIA			EDUCACIÓN MEDIA						
VENEZUELA	JARDIN MATERNAL			PREESCOLAR			EDUCACIÓN PRIMARIA					EDUCACIÓN MEDIA								

Nota: Elaboración propia con datos del CINE y los sistemas educativos colombiano y venezolano.

La enseñanza en Colombia establece agrupaciones de estudiantes que comparten características similares en su proceso de crecimiento y desarrollo cognitivo en la educación básica, la cual comprende según la Tabla 14 entre los 11 y 14 años, particularidad acorde con los lineamientos del CINE (UNESCO, 2011). Sin embargo, en el sistema educativo venezolano, el inicio de la secundaria corresponde a los 12 años en adelante. Esto significa que ya se evidencia una disparidad con relación al agrupamiento no solo del grado sino de la edad, fenómeno reconocido como sobreedad o extraedad escolar, que según Hernández y Pacheco (2011) es el desfase de un año o más entre la edad cronológica y la edad escolar en conformidad con lo establecido en el

sistema educativo. Esta situación ha sido asociada a la pobreza, a la repitencia escolar o al ingreso tardío al sistema educativo.

En el caso de los migrantes venezolanos, la sobreedad debe abordarse con una mirada diferente, desde el contexto migratorio, en la indagación del proceso educativo del estudiante, desde las diferencias del rango etario escolar de su país de origen y en la trayectoria educativa del alumno, porque el proceso de formación difiere de acuerdo con las vivencias de cada sujeto.

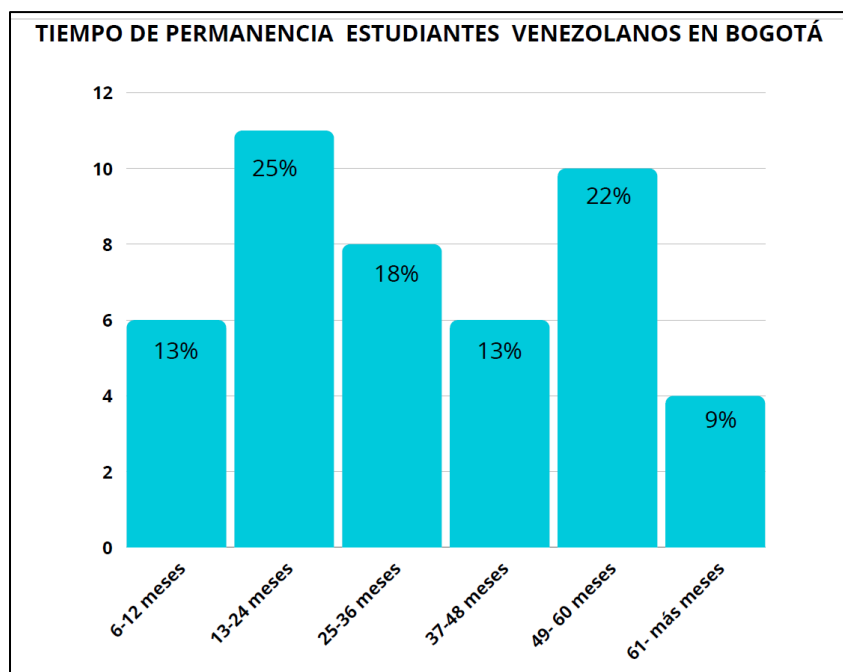
En ese sentido, la sobreedad en los estudiantes migrantes no puede estar asociada a una anormalidad educativa, sin ser analizada, ya que puede estar acompañado de competencias de aprendizaje desarrolladas o no en el proceso educativo. Por ende, la comprensión y descripción de la diversidad en las aulas escolares con la participación migrantes llevaría a generar o plantear un trabajo formativo diversificado en las instituciones y no catalogar la extraedad como fracaso escolar o como un problema de exclusión.

Con respecto a la permanencia de las familias de los educandos migrantes en Bogotá, la Figura 17, muestra que los rangos de tiempo más representativos y altos están entre uno y dos años y entre cuatro y cinco años, con un 22% de haberse establecido en Colombia. Este dato indica una distribución de las familias quienes han logrado una permanencia prolongada en la Bogotá y entre quienes se han establecido actualmente.

Al cruzar estos datos con la información de la ficha de caracterización, se muestra las familias residentes que llevan entre 13 hasta los 36 meses en el país corresponden a los estudiantes quienes están cursando los grados 6 y 7; aquellas con una permanencia de los 37 a los 60 meses en Bogotá, incluyen en su gran mayoría estudiantes de los grados 8 y 9.

Figura 17.

Tiempo de radicación de los estudiantes migrantes en Bogotá.



Nota: Elaboración propia con los datos registrados en el diligenciamiento de la ficha de caracterización de 15 estudiantes entre la edad de 13 a 17 años.

Los estudiantes migrantes, quienes tienen una permanencia más larga en Colombia, le dieron continuidad a su trayectoria educativa ingresando a la primaria en el sistema educativo colombiano, mientras aquellos estudiantes con menor tiempo de permanencia ingresaron a la secundaria y están en el proceso de adaptación. Lo cual indica que, sus procesos y avances son diferentes, si se tiene en cuenta el transcurso de socialización y el conocimiento en el nuevo contexto educativo que apenas comienza.

Este patrón evidencia la existencia de una relación entre el tiempo de permanencia de las familias migrantes y el nivel escolaridad alcanzado por los alumnos. Por lo tanto, es primordial realizar una correlación entre el tiempo de permanencia en la ciudad y el nivel educativo. Esto permite interpretar con mejor determinación las trayectorias educativas diferenciadas en la población migrante, aspecto que favorece

reconocer la diversidad de experiencias, las necesidades académicas y pedagógicas de dichos estudiantes.

Otro de los factores que se analizaron fue la procedencia de las familias migrantes venezolanas hacia Bogotá, los cuales se pueden visualizar en la Figura 18. De los 23 Estados que conforman la división política y administrativa de Venezuela, se encontró en las 45 fichas de caracterización al menos una procedencia de 15 Estados venezolanos diferentes, localizados en la zona Caribe del país. De las familias radicadas en la ciudad de Bogotá, el mayor índice de origen son Mérida, Táchira y en gran proporción la región del Zulia. Con una representación media están las familias de origen caraqueño.

Situación que permite en las instituciones educativas generar un espacio de reflexión y conocimiento no solo sobre las causas de la migración venezolana, sino de Colombia hacia Venezuela, la cual ocurrió durante los años de 1970 a 2015, a causa de la violencia y el conflicto armado generado por las guerrillas, paramilitares y grupos narcotraficantes que durante estos años se apropiaron de las tierras de los campesinos, reemplazando sus cultivos lícitos por actividades intensivas capitalistas como la ganadería extensiva, la minería, la palma africana y los cultivos de coca (De Corso, 2023).

La migración hacia Venezuela en el siglo XX ha ocurrido en tres periodos: de 1920 a 1958, donde dicho país en 1960 era el segundo productor de petróleo y el primer productor a nivel mundial. De los 1,3 millones de inmigrantes que llegaron al país, en su mayoría eran de origen europeo, traídos por las compañías petroleras (Sánchez, 2014). La segunda oleada ocurrió entre 1974 y 1982 en el primer auge del petróleo. La tercera ocurrió entre el 2004 y el 2011. Los extranjeros llegados a Venezuela en su mayoría eran latinoamericanos, predominando los colombianos. Estos fueron atraídos por el empleo y la obtención de dinero derivado de la explotación petrolera (De Corso, 2023).

En la administración del presidente Chávez, 1,3 millones de inmigrantes indocumentados se nacionalizaron y regularizaron 1,3 millones de inmigrantes ilegales, de los cuales el 80% eran colombianos; para ello se acogieron al programa social Misión Identidad (De Corso, 2023) y la Ley Orgánica sobre Refugiados o Refugiadas y

Asilados o Asiladas (LORRAA) de 2001, norma que regula la materia de refugio y asilo a los inmigrantes de conformidad con su constitución política de Venezuela y las normativas internacionales; de esta manera obtuvieron documentos de identidad y legalización.

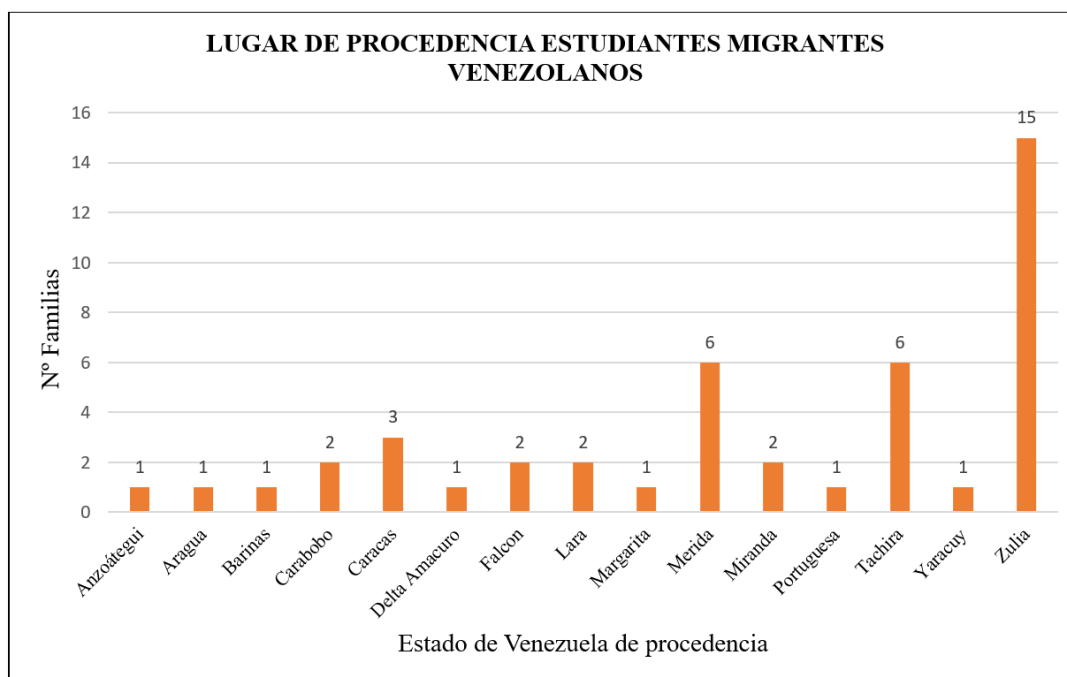
Teniendo en cuenta que muchos de los migrantes colombianos fueron despojados de sus tierras y perseguidos por el conflicto armado y la violencia política de Colombia, aprovecharon la bonanza petrolera y las normativas venezolanas para salvaguardar su vida y continuar con su proyecto de vida en un país que les brindaba facilidades económicas, viviendas subsidiadas, educación gratuita y envío de remesas a la familia residente en su lugar de origen.

En este caso, la emigración colombiana no es el producto del libre albedrío, sino el resultado de las condiciones políticas y sociales en las que subyacen: las desigualdades estructurales, la falta de protección de los habitantes y el desplazamiento involuntario (Rodríguez y Busso, 2009). Factor que permeó también la estabilidad de los venezolanos, llevándolos a cruzar las fronteras.

Según De Corso (2023), “el 70 % de los migrantes colombianos en Venezuela provienen de regiones periféricas como la costa Caribe y la frontera oriental” (p. 27), los cuales se concentraron en dos estados fronterizos: Zulia y Táchira, el primero petrolero y el segundo agrícola. Lo que indica que parte de la población inmigrante venezolana a Colombia pertenece a colombianos retornados o hijos de colombianos nacidos en Venezuela.

Figura 18.

Lugares de procedencia de estudiantes inmigrantes.



Nota: Elaboración propia con los datos registrados en la ficha de caracterización de los 15 estudiantes participantes.

En la Figura 18, en la cual se ubicó los Estados de procedencia de las familias migrantes venezolanas, se muestra la cercanía al mar. Es importante resaltar que Venezuela presenta un clima tropical cálido y húmedo en gran parte de su territorio. De acuerdo con los datos registrados por Lentino y Esclasans (2005) Venezuela posee un régimen isotérmico de temperaturas, determinado por la estación de lluvias (mayo-noviembre) o la estación seca (diciembre- abril). Su dinámica climática se debe a la posición intertropical del país, bañado por el Océano Atlántico y el Mar caribe. La temperatura promedio varía entre 18° y 29° C, si se tiene en cuenta que los territorios señalados en el mapa se encuentran en la zona Caribe del país.

Figura 19.

Lugares de procedencia de estudiantes inmigrantes



Nota: adaptación tomando el Mapa Político de Venezuela del sitio web <https://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/venezuela/venezuela-mapa.html>

Estas referencias geoespaciales (Figura 19), permiten no solo nombrar aspectos concernientes al clima, sino a las características propias entre las que están sus costumbres, tradiciones, grupos étnicos, lenguas y festividades propias. Con relación a la información encontrada en las fichas de caracterización, se exponen algunos datos relacionados con el estado de Táchira y de Zulia, teniendo en cuenta que están ubicados en la zona fronteriza con Colombia y además de estos lugares proceden gran cantidad de migrantes venezolanos hacia Colombia.

En Colombia, el departamento de Norte de Santander y el estado Táchira, en Venezuela comparten una frontera de 421 kilómetros, el primero tiene 40 municipios y

el segundo cuenta con 29 municipios, de los cuales diez por el lado colombiano son fronterizos: “El Carmen, Teorama, convención, Tibú, Puerto Santander, Cúcuta, Villa del Rosario, Ragonvalia, Herrán y Toledo” (Ramírez, 2017, p. 25), y ocho municipios por el lado venezolano: “Rafael Urdaneta, Pedro María Ureña, Lobatera, Ayacucho, Bolívar y García de Hevia” (Ramírez, 2017, p. 25). Estos municipios viven en una constante dinámica, al ser paso fronterizo y de intercambio comercial de productos de manera legal e ilegal, ambos territorios sumergidos en un abandono estatal.

La economía del estado del Táchira es agropecuaria, por los diferentes pisos térmicos, se produce café, papa, caña de azúcar, tabaco, frutales y verduras, también es un territorio vacuno, hay yacimientos de carbón y de asfalto, en la ciudad de San Cristóbal hay comercio de alimentos, textiles, de cemento y servicios de mantenimiento metalmecánico (Hernández *et al.* 2021). En el Norte de Santander la base económica está enfocada en los productos agrícolas como “el algodón, el arroz, el tabaco, el cacao, la caña de azúcar, el café y el trigo y los frutos, especialmente, la piña y los cítricos” (Rojas Niño, 2016, p. 124). En la zona de Tibú se realiza explotación minera y en la ciudad de Cúcuta hay industrias de calzado, textiles, alimentos y bebidas.

La Guajira y el estado de Zulia comparten 249 kilómetros de frontera. Además, este estado tiene una zona limítrofe de 154 kilómetros con el departamento del Cesar. La economía del departamento de la Guajira tiene diferentes fuentes de subsistencia, entre ellos el comercio, la explotación de minera de carbón, sal y gas, en el campo agrícola se produce arroz, sorgo, ajonjolí, caña de azúcar, yuca y tabaco, también practican el pastoreo de ganado. En cuanto al comercio, este se encuentra principalmente en Riohacha y en Maicao, donde comercializan sus productos y artesanías (Gobernación de la Guajira, s.f.).

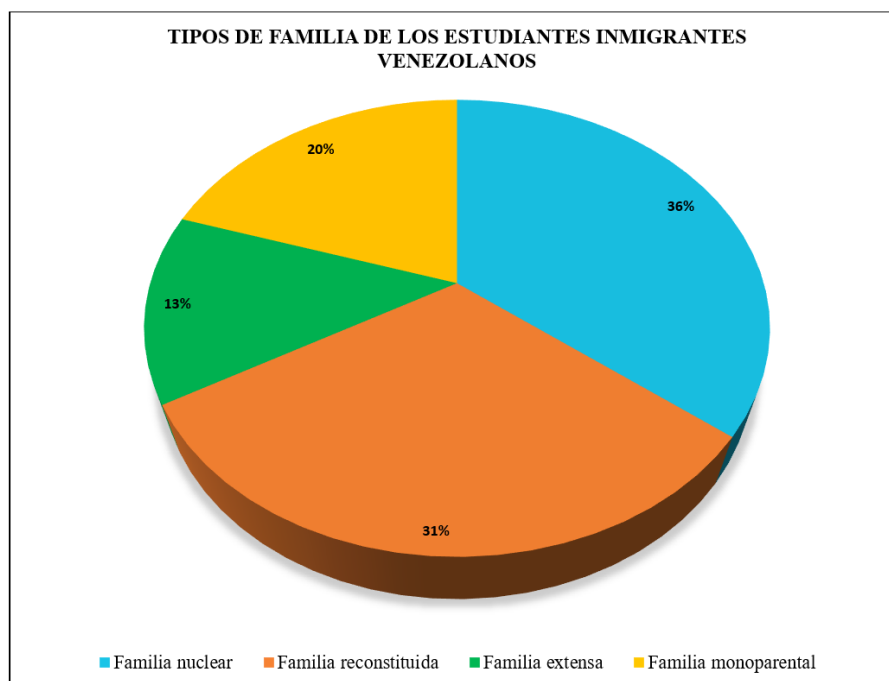
El departamento del Cesar fundamenta su sostenimiento en la producción agrícola de arroz, algodón y palma de aceite, también se encuentra la actividad ganadera y sus derivados: la leche y la carne y una de las mayores fuentes económicas es la explotación de carbón (Gobernación del Cesar, s.f.). Por su parte, los recursos económicos del estado de Zulia provienen de la explotación petrolera, la producción de palma de aceite, la caña de azúcar, coco, melón, yuca, sorgo, frijol, plátano, la actividad ganadera y la pesca (Apitz de Parra, 2009).

Como se mencionó en la parte inicial de este apartado, en la indagación sobre la procedencia de los alumnos inmigrantes y su grupo familiar, es pertinente considerar el aspecto socioeconómico de las regiones de origen, ya que estos datos permiten el acercamiento a la comprensión de las labores, competencias y saberes que poseen los inmigrantes radicados en Bogotá. De esta manera, disponer de elementos significativos que permitan el acercamiento, el diálogo para el conocimiento de las realidades socioeconómicas que desencadenaron la crisis humanitaria en Venezuela, y los motivó a buscar una mejor vida en otros países, pese a que la geografía venezolana es potencial para la producción agrícola y desarrollo económico.

En esta parte, se expone la información analizada respecto a las estructuras familiares de los estudiantes inmigrantes y el nivel de estudios de sus padres, identificados en el grupo familiar y el parentesco de las personas que conviven con ellos en el país de acogida. Aunque, no se sabe con certeza hasta qué punto esta característica afectan o no la trayectoria educativa y/o el rendimiento académico del estudiante, queda abierto el debate al respecto. Las estructuras con mayor significación se graficaron con base en los porcentajes obtenidos de los datos registrados en la Figura 20.

Figura 20.

Tipos de familia de los estudiantes inmigrantes



Nota: Elaboración propia con los datos registrados en la ficha de caracterización de los 15 estudiantes participantes.

En primer lugar, se encuentran las familias nucleares con un 38%, aquellas compuestas por los padres y los hijos, esta es la estructura más representativa entre los estudiantes inmigrantes. Lo cual indica que viven con ambos padres y hermanos, uno de los aspectos a destacar es la posible estabilidad emocional y académica que les brinda esta circunstancia.

En segundo lugar, están las familias reconstruidas, con un 31%, representa casi un tercio de los casos, es decir, las y los NNA conviven con uno de sus progenitores y con padrastros o madrastras, además de los hijos de relaciones anteriores. Esta nueva unidad familiar, en algunos casos se convierte en una oportunidad de crecimiento, apoyo y sentido de pertenencia, pero en otros, esta dinámica familiar diversa ocasiona dificultades en la adaptación e integración de los educandos en el ámbito escolar, así como problemas relacionales al interior de ellas. En esta esta investigación se evidenció que, en los hogares reconstruidas la madre o el padre es de origen venezolano y su actual pareja es colombiana, en consecuencia, en la mayoría de estos hogares los infantes migrantes tienen un hermano o una hermana menor colombiano, origen de la actual unión.

Una quinta parte de los estudiantes viven en familias monoparentales (20%) con un solo progenitor. Esta situación se relaciona con la migración fragmentada, en la que uno de los progenitores se queda en el país de origen o se ausenta por la separación, el abandono, el fallecimiento o por razones laborales. Este tipo de hogares presenta un mayor nivel de responsabilidad para quien queda a cargo de los menores. Esto se debe a que gran parte del sostenimiento económico y el cuidado de sus hijos recae sobre el padre o la madre. Por tanto, existe una diferencia marcada con la familia nuclear, donde hay más miembros que pueden compartir las responsabilidades económicas como en el apoyo y acompañamiento del proceso educativo. esta situación, genera una diferencia notable en términos de apoyo y aportes económico en las familias monoparentales.

En cuanto a las familias extensas (13%) es el grupo menos numeroso de los hogares estudiados. Se indica que, los NNA migrantes están a cargo de abuelos, abuelas, tíos y/o tías, ya que sus progenitores han migrado a otros países que les

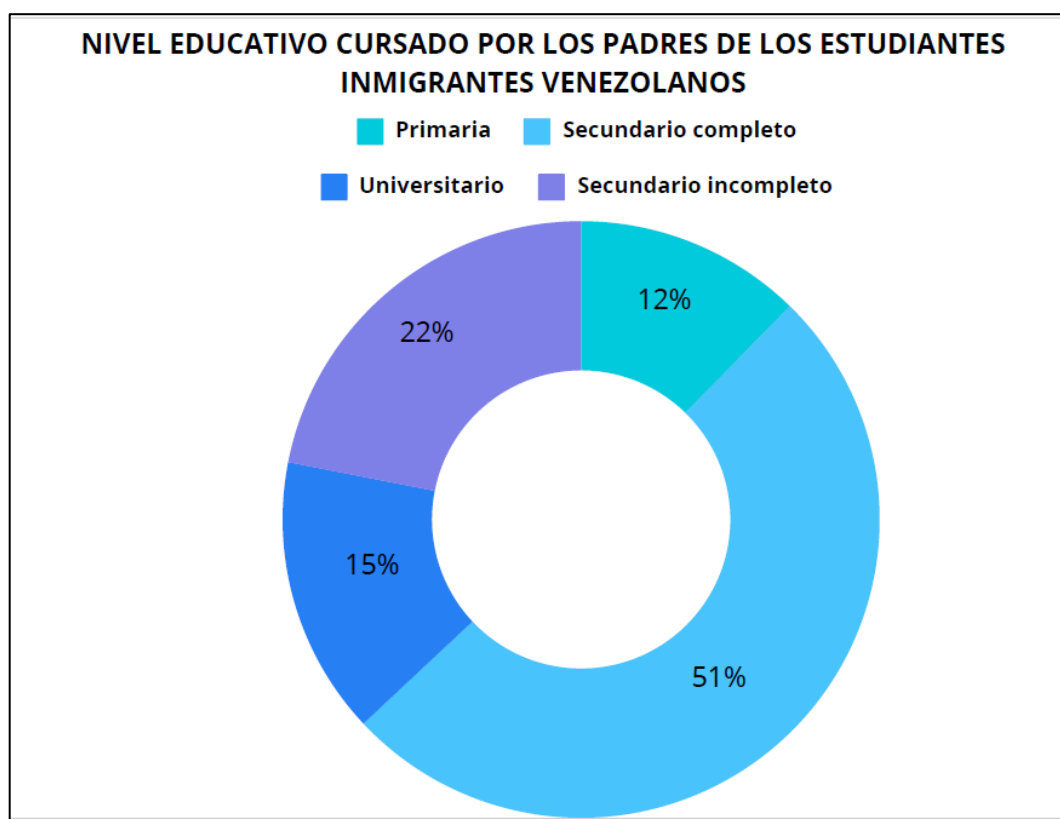
ofrecen mejores oportunidades de vida, en ese sentido, estas familias representan una estrategia de apoyo clave, al encargarse del cuidado de los menores.

De acuerdo con los datos presentados en la Figura 20 sugiere una diversidad del grupo familiar de los migrantes, además, es el reflejo de las formas en que las familias se reorganizan en el país de acogida, ante el desplazamiento migratorio. De hecho, el 64% de los modelos familiares pertenecen a hogares reconstituidos, monoparentales y extensos. Esta alta presencia de familias un poco complejas en el contexto de los alumnos, llevan a reflexionar sobre la manera particular en que inciden en el proceso educativo, en el acompañamiento académico y en el bienestar emocional de los escolares.

Con respecto al nivel educativo de los progenitores de los alumnos venezolanos radicados en Bogotá en la Figura 21 se identificó que más de la mitad terminó el nivel de secundaria. Asimismo, el 34% suman quienes no la terminaron o solo realizaron estudios primarios. En esta circunstancia, los trabajos que desempeñan los acudientes de los NNA no requieren estudios de educación superior o en otros casos experiencia laboral específica. Hasta el momento, en Colombia no hay cifras o estudios que caractericen el nivel educativo de los adultos inmigrantes radicados en el territorio entre los 24 y 54 años.

Figura 21.

Nivel educativo de los padres o acudientes de los estudiantes inmigrantes



Nota: Elaboración propia con los datos registrados en la ficha de caracterización de los 15 estudiantes participantes.

La Encuesta pulso de la migración hecha por el DANE (2024), el 77,4% de la población adulta entre los 25 y 54 años se encontraba laborando en su país de procedencia antes de inmigrar a Colombia, y en este mismo rango de edad el 70.1% se encuentra trabajando actualmente en Colombia. En cuanto al tipo de ocupación, algunos se desempeñan de forma independiente, mientras que otros pidieron ayuda a familiares o amigos venezolanos o colombianos para ingresar al mercado laboral. Por otro lado, el 78% indica tener un contrato verbal con el empleador.

Entre las principales dificultades para conseguir empleo, mencionan la exigencia de documentos que no tienen, la baja remuneración y la discriminación por su nacionalidad. Conforme a las estadísticas oficiales del DANE (2024) y a la información

recolectada en esta investigación, se puede afirmar que un porcentaje de los trabajos desempeñados por los padres de los estudiantes migrantes están en la informalidad. Dicha situación genera desigualdad social y una salida forzada al desempleo.

2.3 Voces en movimiento: trayectoria educativa de estudiantes venezolanos y su proceso de inmigración

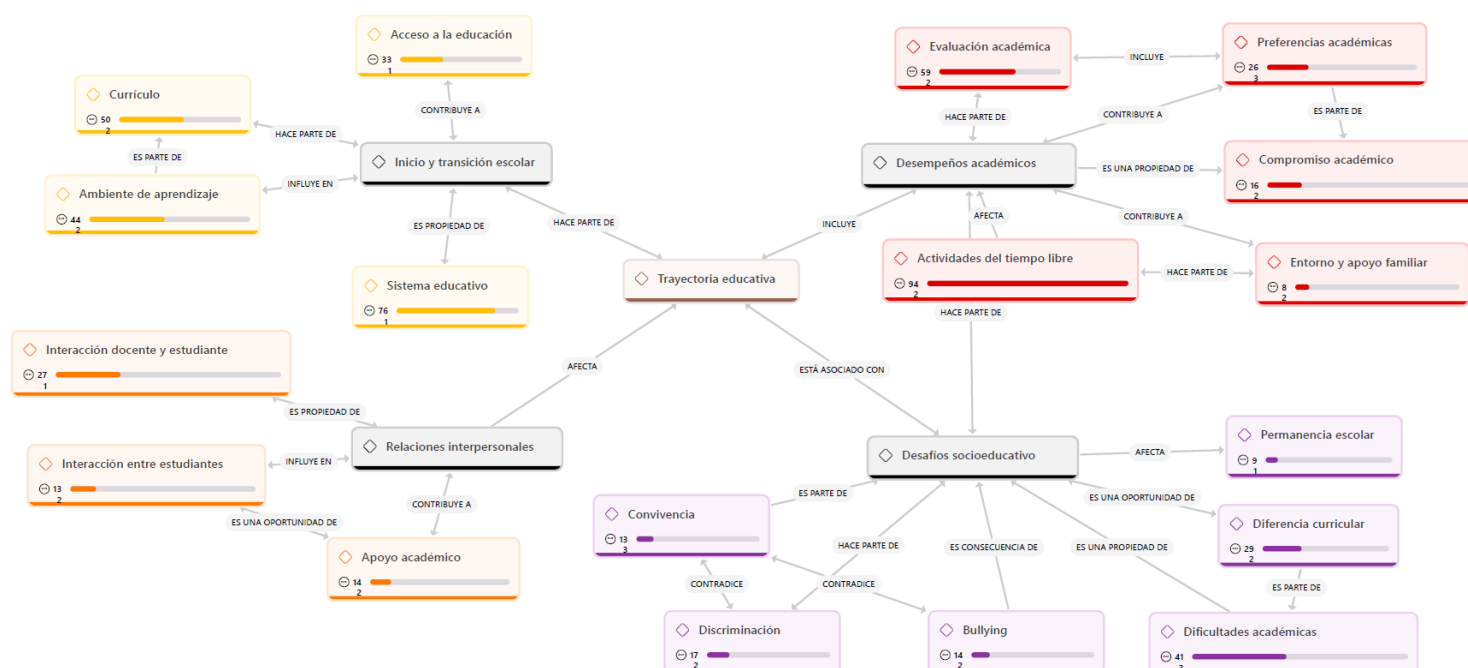
En el análisis interpretativo de las entrevistas efectuadas a los 15 alumnos inmigrantes en los 2 colegios de la Localidad de Kennedy en el Distrito Capital, se encontraron factores que inciden en su trayectoria educativa: (1) experiencias escolares que han contribuido positivamente en su historia de vida, (2) situaciones particulares que lo han afectado en el proceso de emigración e inmigración y (3) la consideración de actividades pedagógicas que contribuyan en el proceso de una educación intercultural.

2.3.1 Narrativas educativas

A partir de los relatos de los estudiantes, emergieron cuatro grupos de categorías relacionadas con el tránsito escolar que realizó el estudiante en el sistema educativo venezolano y la transición al sistema educativo colombiano. Estas situaciones han incidido en sus relaciones interpersonales, en el desempeño académico y en algunos desafíos socioeducativos que vivenció. La siguiente red semántica de la Figura 22 contiene cuatro subcategorías: (1) inicio y transición escolar, (2) relaciones interpersonales, (3) desempeños académicos y (4) desafíos socioeducativos, relacionadas con la trayectoria académica de los escolares migrantes, en las cuales se agrupan factores que influyen en su proceso educativo.

Figura 22.

Red semántica de las trayectorias educativas estudiantes migrantes



Nota: elaboración propia

2.3.1.1 Subcategoría de inicio y transición escolar.

El inicio escolar de los estudiantes se dio con el ingreso al nivel de preescolar en su país de origen, en su mayoría a instituciones públicas. En relación con esto, un participante manifiesta: “Desde pequeñito inicié a estudiar; desde preescolar hasta sexto grado, estudié en la escuela Andrés Bello. Después, me fui a un colegio que se llama Libertador y estudié unos meses y luego me vine a Colombia” (ENT_EST3). De manera similar, otro estudiante relata: “Estudié en la escuela Padre Noguera, allí realicé desde el primer año a quinto año y de ahí me vine para Bogotá” (ENT_EST4).

Asimismo, otro testimonio señala: “Estudié desde preescolar en la escuela Fe y Alegría hasta cuarto grado y después me pasaron a la Unidad Educativa Piloncito; allá cursé de quinto a sexto, porque en el grado sexto, ya migré para Colombia” (ENT EST9) Por su parte, otro participante menciona: “Yo asistí a una sola escuela que

se llama Anselma Pulgar, estudié desde preescolar a tercer grado y de ahí me vine a Colombia” (ENT_EST13).

El inicio de la etapa escolar en la infancia transcurrió en su país, donde recibieron la educación básica y una formación en las cuatro áreas fundamentales, como lo indica el Currículo Nacional Bolivariano de la educación primaria. Los estudiantes recuerdan las materias que les orientaban; las cuales estaban organizadas de manera integrada dentro de las áreas de aprendizaje, lo que muestra un enfoque de enseñanza que buscaba la articulación de contenidos. Al respecto, un estudiante comenta: “Las materias en Venezuela eran bastante reducidas, porque eran las más básicas; eran como cinco, no las recuerdo muy bien: español, matemáticas, inglés, caligrafía y educación física” (ENT_EST14). En contraste, otro participante explica:

Digamos, con respecto a la enseñanza de acá, eran poco, porque por lo menos acá se ve más materias y pues uno aprende como más, allá en primaria, uno solamente ve tres o cuatro materias, eran como bajas, no se aprendía mucho. Estaba educación física, matemáticas y biología, ciencias sociales y español (ENT_EST5).

De igual manera, otro testimonio añade: “Allá nos daban como cuatro materias, no más, eran ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana y educación física, no me daban inglés, ni artes, ninguna de esas cosas así” (ENT_EST8).

En ese sentido, el sistema educativo venezolano organiza los contenidos con un enfoque de integración curricular, donde diferentes saberes se agrupan en las cuatro materias centrales: matemáticas, español, sociales y educación física, lo que favorece que el estudiante logre aprendizajes de manera transversal. Esta forma de estructurar el currículo supera la visión fragmentada y desarticulada del plan de estudios, ya que se evidencian las vinculaciones entre las temáticas, y el aprendizaje del estudiante es más significativo y estructurado (Arguedas y Camacho, 2021)

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, el área de inglés no es primordial. De hecho, La Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009) indica la obligación de “educar en la doctrina del Libertador Simón Bolívar; el idioma castellano; la historia y la geografía de Venezuela; el ambiente y la educación física” (Ley Orgánica de Educación, 2009, art.6). En ese sentido, se puede comprender la posible flexibilidad

de profundización del currículo de una escuela a otra. De igual forma, el currículo integra matemáticas con ciencias naturales.

Además, algunos estudiantes destacaron la importancia de aprender a escribir en letra cursiva como una de las obligaciones en los primeros años de escolaridad, así lo mencionó uno de los participantes de la investigación: “Es obligatorio aprender a escribir las letras en cursiva, escribir en cursivo y corrido. En cambio, la letra imprenta, que es letra por letra y pues separada, solamente nos enseñaba a escribir los moldes, nos enseñaban todo lo de las letras” (ENT_EST13).

En las instituciones colombianas, es evidente que muchos de los estudiantes inmigrantes venezolanos escriben en letra cursiva; algunos realizan mezclas de letras manuscritas e impresas, otros han optado por escribir despegado, por comodidad o por los comentarios de los docentes y compañeros de no comprenderle los textos escritos por los alumnos en sus trabajos académicos. De acuerdo con Borzone (2021), escribir en letra cursiva permite que los alumnos desarrollen habilidades de composición y producción de texto, ya que la caligrafía se mecaniza rápidamente con este tipo de letra.

Además, la escritura continua con letra cursiva produce en el cerebro una relación entre lo visual, lo motor y lo cognitivo; este proceso neurológico permite generar redes en la producción textual (Cárdenas, 2023). Aunque en los documentos orientadores de la educación en Venezuela no se estipula la obligación de la letra de carta en la enseñanza inicial, es una práctica pedagógica vigente. La letra cursiva desarrolla la motricidad fina, la concentración, la comprensión lectora y la velocidad de escritura. Además, fomenta el desarrollo cognitivo al fortalecer conexiones neuronales y mejorar la fluidez en la escritura (Borzone, 2021 y Cárdenas, 2023).

En la subcategoría de ambientes de aprendizaje, los alumnos afirman con gusto que estos espacios educativos eran amplios y contaban con diversos escenarios y recursos didácticos que hacían posible la interacción.

Por ejemplo, un estudiante señala que “los colegios en Venezuela son muy completos, (...) el espacio es muy grande, tienen hasta jardines, algunos son antiguos, otros no, pero a los antiguos me imagino que por lo del mandato que tienen ahorita, no

le presta mucha atención” (ENT_EST3). De manera similar, otro participante describe que:

En la escuela [...] había una cancha, con una tarima, un patio, había cinco salones para primaria, había cuatro baños, y otros dos para estudiantes discapacitados, había cafetería y también un área de juegos para los niños. Allá había una biblioteca grande, donde nos dejaban entrar para leer y prestar libros. Esa escuela estaba unida con otro liceo para mandarte a bachillerato (ENT_EST9).

Asimismo, otro estudiante recuerda que “en la escuela donde estudié había canchas, un espacio para cantar, bailar, practicar teatro. Teníamos cantinas, acá se les dice cafetería, también teníamos un lugar para jugar, los salones estaban unos enfrente de otros” (ENT_EST2). Estas experiencias evidencian la riqueza y diversidad de los espacios escolares en los que se desenvolvían, los cuales favorecían no solo el aprendizaje, sino también la recreación, la expresión artística y la socialización.

Estas apreciaciones no se pueden generalizar, ya que cada estado venezolano tiene dinámicas socioeconómicas diferentes, por ende, su población y el número de establecimientos educativos varían. La asociación civil de Venezuela con la escuela, en el informe del proyecto Red de observadores escolares 22-24 (2024) describe que las instituciones educativas no cuentan con el material pedagógico necesario. Además, enfrentan insuficiencia en el servicio de agua y daños en la infraestructura, pésima conexión de energía eléctrica, deficiencia en la conexión a internet, salones y pupitres en mal estado y espacios no adecuados para el aprendizaje de educación física y las TIC. Pese a estas condiciones, el servicio educativo se sigue prestando.

El sistema educativo venezolano tiene tres niveles para adquirir el bachillerato, así lo comprenden los estudiantes. En primer lugar, “se inicia el estudio en preescolar, luego sigue de primero a sexto, al terminar hay una graduación; y después este primer año, hasta quinto año, esos años ya son la secundaria” (ENT_EST3). De manera complementaria, otro estudiante explica que “allá en Venezuela las escuelas son por lo menos de primer grado a sexto grado, es lo básico, la primaria, después viene el liceo, a partir del sexto grado uno ingresa, allí cursa de primer año a quinto año” (ENT_EST10). Ambas narraciones coinciden en destacar una estructura dividida en

educación inicial, primaria y secundaria, culminando con la obtención del título de bachiller.

Aunque, se cursen once grados en ambos sistemas educativos: colombiano y venezolano, la diferencia de grados en la básica primaria repercute en la trayectoria educativa del educando, ya que al solicitar el ingreso en la básica secundaria en Colombia, la institución puede matricularlo en un grado inferior o, en su lugar, repetir el año, si no se tiene claridad en la correspondencia de los grados escolares de los dos países.

Asimismo, la estructura del año escolar y la diferencia de calendarios de Venezuela y Colombia generan una fractura escolar, que se ocasiona por las circunstancias de la migración. “En Venezuela, el año escolar se organiza en cuatro lapsos: el primero transcurre entre septiembre y mediados de diciembre; el segundo, desde inicios de enero hasta mediados de abril; y el tercero, de abril a julio, cuando se inician las vacaciones” (ENT_EST11). Aspecto que es regulado por Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) y es tenido en cuenta para la emisión del calendario escolar anual (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2024)

En contraste, en Colombia el calendario escolar inicia en enero y finaliza en la última semana de noviembre, cumpliendo con las 40 semanas de trabajo escolar establecidas en el Decreto 1075 (Ministerio de Educación Nacional, 2015). No obstante, los programas institucionales de escolarización tienen la autonomía de organizar sus momentos pedagógicos en tres o cuatro periodos académicos.

Cabe destacar que, los estudiantes inmigrantes venezolanos que llegan a Colombia, en el segundo semestre del año escolar, generalmente en agosto y solicitan acceso al servicio educativo, asisten a la institución en el grado que hayan terminado en su país de origen. Por lo general no se le permite el acceso al siguiente grado, porque los procesos formativos en Colombia van en la mitad o están próximos a terminar según el calendario académico. Como consecuencia, la asistencia a clases de los nuevos estudiantes es irregular y en otros se presenta un ausentismo prolongado, lo cual afecta su proceso de formación y adaptación en el sistema educativo colombiano.

2.3.1.2 Subcategoría de relaciones interpersonales.

En la subcategoría de las relaciones interpersonales se agrupan aquellos aspectos conexos con la interacción del estudiante en el contexto educativo, dentro de las cuales se evidenció una buena relación con él o los docentes que los orientaron. Por ejemplo, un estudiante recuerda con especial afecto a una docente:

Un profe que recuerde es la profesora Angélica; ella estuvo conmigo desde los tres años hasta los siete. Ella fue la profesora más bonita que yo tuve en toda mi vida porque me motivaba cada día a seguir adelante, me hacía reír muchísimo, me explicaba las cosas con detalle para que yo entendiera; ella me orientaba literatura, y desde ahí me encantó la literatura y pues, hoy en día mi meta es estudiar literatura (ENT_EST5).

Por su parte, otro estudiante expresa que “con los profesores la relación era normal; siempre hablamos de actividades o nos sacaban a pasear, a la marcha, pero nunca tienen intenciones malas con los niños” (ENT_EST9). Asimismo, otra participante manifiesta que “la relación con los profesores era bien, todos me caían bien; yo siempre le caigo bien a todos los profesores, porque yo soy muy colaboradora y trato de llevármela bien con todo el mundo” (ENT_EST15).

De acuerdo con estas experiencias, se puede inferir que el acercamiento del docente a sus estudiantes permite establecer vínculos sociales, emocionales y académicos que facilitan el aprendizaje. Además, estos espacios de convivencia y cercanía también los han vivenciado en el contexto educativo colombiano. En ese sentido, la estudiante 14 menciona que la relación con los docentes “también bastante cercana entre los docentes, la verdad me alegra bastante porque hay algunos profesores que son como bastante distantes con los estudiantes, la verdad nunca llegué a pasar por eso, ni siquiera acá” (ENT_EST14). Esta consideración evidencia cómo la empatía entre la comunidad educativa facilita tanto los procesos académicos como los convivenciales en los estudiantes.

Algo semejante ocurre en la interacción entre los estudiantes; las relaciones de amistad, compañerismo y trabajo en equipo se demuestran con palabras como las expresadas por un estudiante:

Con mis amigos compartíamos mucho, nos reíamos y hacíamos trabajos en equipo; incluso algunas tareas que nos ponían, íbamos a la casa de un compañero y hacíamos el trabajo, muy aplicados. Todos nos llevábamos bastante bien. Todos nos colocábamos de acuerdo con algo, nos ayudábamos y cuadrábamos muchas cosas como para salir, realizar tareas y otras actividades” (ENT_EST14).

En esa misma línea, otro participante afirma: “La relación con mis compañeros era muy buena. No, nos faltábamos al respeto porque allá en Venezuela no lo permiten” (ENT_EST10). No obstante, también se reconocen matices distintos en la interacción estudiantil; como lo expresa otro estudiante: “Con los compañeros de mi salón no era muy buena la comunicación, pero sí tenía a mis amigos en la escuela; con ellos me la pasaba y jugaba” (ENT_EST10).

Cabe destacar que la importancia de las relaciones entre compañeros no solo radica en la generación de lazos de amistad y en la posibilidad de compartir experiencias o respetar la vida en comunidad, sino también en el apoyo académico y el trabajo colaborativo, los cuales cooperan significativamente al perfeccionamiento de capacidades, la adquisición de aprendizajes y la disminución de prácticas discriminatorias. Ejemplo de ello es lo expresado por una estudiante migrante, quien señala:

La verdad, yo siento que mis compañeros colombianos, o sea, los que me tocaron, son muy chéveres; me recibieron con los brazos abiertos, me ayudaban en cada tema que yo no sabía, me explicaban. Tengo una buena relación hoy en día con ellos; nos bromeamos de una manera distinta, pero con respeto (ENT_EST5).

Por último, fomentar el trabajo en equipo mediante la integración de los estudiantes migrantes en grupos diversos de estudiantes nacionales genera un espacio para la conversación, el conocimiento mutuo, el desarrollo de roles, el aporte individual y la concertación de ideas. Todo ello fortalece tanto los proyectos académicos como la construcción de comunidad entre estudiantes y docentes.

Las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus padres contribuyen significativamente al apoyo académico que necesitan durante los primeros años de

escolaridad, generando seguridad y confianza en la adquisición de conocimientos. En ese sentido, la estudiante 2 comparte que “mi mamá me ayudaba mucho, mi mamá me explicaba paso a paso cómo debía hacer los trabajos. Y así fue como aprendí todo hasta ahora” (ENT_EST2). Asimismo, la estudiante 14 destaca que su madre fue quien le brindó orientación y apoyo frente a las inquietudes escolares que se presentaban con las tareas:

Con mi mamá, hemos sido bastante unidas; ella me ayudaba con las tareas, aunque me acostumbré a ser independiente con las tareas, mi mamá me ayudaba de vez en cuando. Si yo tenía una pregunta, a la que acudía era a mi mamá y si tengo alguna inquietud, yo sé que puedo contar con mi mamá” (ENT_EST14).

A partir de estas experiencias, se evidencia que el acompañamiento familiar, especialmente materno, tiene un papel clave en la formación inicial, siendo más frecuente y directo en los primeros cuatro años de escolaridad —preescolar, primero, segundo y tercer grado. Sin embargo, conforme los alumnos prosperan en su trayectoria educativa, se les va inculcando el compromiso y autogestión en el cumplimiento de sus tareas.

Ahora bien, aunque el apoyo escolar por parte de las familias era más sólido en el país de origen, las nuevas dinámicas laborales de los acudientes en el país de acogida han generado transformaciones en la forma y frecuencia del acompañamiento educativo que reciben actualmente.

2.3.1.3 Subcategoría de desempeños académicos.

Por otra parte, la tercera subcategoría identificada está relacionada con aspectos que inciden en el desempeño académico, entre ellos la evaluación escolar. En términos generales, en el nivel de primaria los aprendizajes eran valorados cualitativamente, y “en el boletín de cada lapso se le indicaba los logros alcanzados y las observaciones por mejorar en el estudio y en el comportamiento” (ENT_EST11).

Además, las formas de evaluación experimentadas por los estudiantes migrantes incluían diversos métodos, como lo expresa un estudiante: “evaluaciones en exposición,

escritas, orales, ejercicios, de muchas formas, pero allá no se hacían pruebas trimestrales” (ENT_EST3). Del mismo modo, la estudiante 1 comenta que algunos docentes solían dejar una tarea para estudiar, y al día siguiente se les formulaba una pregunta oral sobre el tema, con el fin de valorar lo aprendido.

En cuanto a la evaluación en el nivel de secundaria en Venezuela, la escala de valoración es de 1 a 20; los estudiantes que obtienen una nota de 9 o menos en un área la reprueban. Según lo expresado por el estudiante 6, la pérdida de un año escolar es poco común y, cuando ocurre, se debe principalmente a la no entrega de trabajos o a un comportamiento inadecuado, aspectos que se estiman parte de la enseñanza holística del educando. No obstante, en situaciones en las que no se alcanza la aprobación del año, el estudiante tiene el derecho de solicitar al docente actividades de superación pedagógica que le permitan lograr los aprendizajes esperados (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017).

En paralelo, durante el tránsito entre la educación primaria y los primeros años de secundaria, los estudiantes desarrollan interés por ciertas áreas académicas, motivados tanto por el gusto personal como por las estrategias pedagógicas de los docentes. En este aspecto, algunos estudiantes expresaron su gusto por asignaturas como: arte y patrimonio, castellano, biología, ciencias sociales y educación física; destacando la sencillez de aprendizaje que detectan en algunas de ellas y cómo se relacionan con su vida diaria, una valoración de los aprendizajes significativos. Por ejemplo, la estudiante 5 relata:

A mí me gustaba la literatura porque yo podía crear lo que yo quisiera, escribir poemas, dejar que mi imaginación volara. También, me gustaban las matemáticas porque el profesor era muy divertido, ponía temas muy fáciles para mí. En ese entonces era algo superchévere, me divertía mucho con los números. Las dos me encantaban (ENT_EST5).

A su vez, el estudiante 10 comenta: “Yo disfrutaba las clases de educación física, arte y patrimonio y la clase de biología, por los profesores; los talleres los hacíamos en grupo, durante las clases. Los temas y tareas eran sobre un punto de estudio que explicaban en ese momento” (ENT_EST10). Por otro lado, la estudiante 12 destaca su desempeño en actividades físicas y su gusto por la escritura: “Yo me destaco en

educación física, porque yo siempre he sido muy buena deportista; no me puedo quedar quieta. También me gusta escribir, tomar dictado, leer. En matemáticas aprendí a multiplicar, dividir, sumar, restar, pero no me fascina” (ENT_EST12).

El estudiante 3 destaca su interés en la historia al argumentar: “A mí siempre me ha llamado la atención la clase de historia porque me parece interesante saber lo que ha pasado en nuestro pasado y conocer de nosotros mismos mirando hacia atrás” (ENT_EST3). En resumen, estos puntos de vista indican que las experiencias en la escuela, los métodos de orientación y los comportamientos de los maestros influyen directamente en las motivaciones académicas de los alumnos, las cuales refuerza sus intereses y orientan su deseo por aprender hacia ciertos campos del conocimiento.

En cambio, el rendimiento académico de los alumnos no dependía solo del ambiente escolar o del respaldo familiar, sino también de la dedicación y compromiso personal que cada uno adoptaba en su proceso educativo. En esta línea, algunos estudiantes destacaron la importancia del acompañamiento de sus acudientes, como lo expresó una estudiante:

Pues la verdad, chévere, mi mamá fue la que me enseñó a leer y, como no teníamos internet en la casa, nos íbamos donde una tía que nos lo facilitaba. Yo me llevaba mi teléfono y hacía las tareas o a veces con la ayuda de libros, pero eran tareas fáciles, de recortar, pegar, operaciones de dividir, multiplicar; pero en la preparación de exposiciones largas, me costaba mucho memorizar, porque tenía que mejorar en cada exposición, y los profesores eran muy estrictos, la verdad (ENT_EST12).

Por otro lado, otros estudiantes expresaron que no tienen apoyo directo de sus familias, ya sea porque sus padres carecen de conocimientos para guiarlos en los aspectos académicos o debido a circunstancias familiares que los hicieron desarrollar la autonomía y responsabilidad en edades tempranas. Sin embargo, algunos chicos admiten que en ciertos momentos la falta de interés, el descuido, el olvido y la negligencia fueron las razones por las cuales no cumplían con sus tareas (ENT_EST10, ENT_EST13). Esto respalda el concepto de que el compromiso académico conlleva tomar responsabilidades y aprender de las repercusiones derivadas del cumplimiento o no de las actividades académicas propuestas en la escuela. Los alumnos, desde su

mirada consideran la independencia como un componente fundamental para su desarrollo académico y personal.

El desempeño académico también se ve influenciado por las actividades que los alumnos realizan en su tiempo libre. No solo se trata de realizar y cumplir con las tareas, sino de los espacios y tiempo que se dedica para el ocio, la recreación y el crecimiento individual. Al respecto, los estudiantes relatan diversas experiencias de su vida cotidiana en Venezuela. “En Venezuela, yo practicaba kickingball; es un deporte que se parece al béisbol, pero se juega con los pies. Como mi abuela fue entrenadora, yo jugaba en un equipo” (ENT_EST2). Igualmente, otro estudiante comparte: “En mi tiempo libre, me iba a la casa de mi abuela; allá practicaba básquetbol en una cancha cerca de mi casa” (ENT_EST8).

De forma más amplia, un participante explica el uso de su tiempo libre “Como yo estudiaba en la tarde, luego de salir del colegio, nos íbamos a la cancha con unas amigas, y ahí practicábamos kickingball, un deporte como el béisbol, pero el balón se lanza con los pies y solamente es para mujeres” (ENT_EST6). Del mismo modo, otro joven entrevistado señala: “En Venezuela, yo siempre viví en casas que tienen patios grandes; allí jugábamos con mis primos o salíamos a la calle, pues allá en la calle no hay tanta delincuencia, entonces podíamos jugar con mis amigos” (ENT_EST3).

Sin embargo, estas prácticas en el tiempo libre de los estudiantes se modificaron en su migración, teniendo en cuenta que no cuentan con los mismos espacios deportivos, y la inseguridad del contexto en el que habitan los limita a frecuentar espacios públicos cerca de sus residencias. En consecuencia, algunos estudiantes han sustituido sus rutinas anteriores por actividades digitales o actividades al interior de sus viviendas. Por ejemplo, uno de ellos expresó: “Acá en Colombia, en mi tiempo libre, me distraigo en internet, en redes sociales, pues el acceso a internet en Venezuela era controlado y la red era baja acá; no hay control de la conexión” (ENT_EST2).

Del mismo modo, otro estudiante comentó: “en mis horas libres, me la paso en la casa, no salgo, a menos que mis amigos me inviten a dar una vuelta y salimos, pero muy rara vez lo hacemos; el resto del tiempo, permanezco en casa encerrado” (ENT_EST10). A su vez, se identifican otras experiencias en las que los jóvenes buscan compartir en familia o descansar, como lo expresa esta estudiante: “a veces me gusta

salir a un centro comercial, compartir con mis papás, con mi hermano, salir con mis amigas a comer algo, visitar un parque, y cuando me dicen que no me acompañan, ocupo el tiempo en dormir o en hacer oficio cuando estoy aburrida” (ENT_EST4).

No obstante, hay quienes ocupan su tiempo libre mediante la recreación y el deporte, como lo manifiesta el estudiante 3: “En mi tiempo libre me gusta hacer ejercicio. Cuando salgo del colegio, me voy al gimnasio. Antes practicaba gimnasia, un deporte colombiano... En otras situaciones escucho música” (ENT_EST3). Por otro lado, también surgen prácticas centradas en la lectura como una vía de esparcimiento y desarrollo personal, tal como lo indica otra estudiante: “Me encanta leer, me fascina. De hecho, acá en Bogotá, cuando no hay clase, yo voy a la biblioteca del Tunal... me relajo, me renuevo, por decirlo así” (ENT_EST5).

En suma, las ocupaciones del tiempo libre en los estudiantes inmigrantes venezolanos han dejado en gran medida la práctica deportiva que realizaban en su país, supliendo en estos espacios el uso de tecnologías, la visita a parques o centros comerciales, la cual está condicionada a los espacios que sus padres puedan brindarle, de acuerdo con los descansos de la jornada laboral. En efecto, aquellos estudiantes, quienes refieren actividades lúdicas y deben desplazarse de forma autónoma, tienen más de 15 años; por ende, se infiere que los límites y las restricciones para visitar o frecuentar ciertos lugares son concertados entre los jóvenes y sus padres.

2.3.1.4 Subcategoría de desafíos socioeducativos.

La cuarta subcategoría que hace parte de la trayectoria educativa de los estudiantes son los desafíos socioeducativos vivenciados tanto en su país de origen como en el país de acogida. En lo que respecta a la permanencia escolar, se identificó que algunos estudiantes migraron a Bogotá y su transición educativa se vio afectada por la repitencia de año escolar o por el retorno temporal hacia Venezuela. Tal es el caso del estudiante 8, quien relata:

Mi familia viajó a Colombia en el 2021. Yo estudié el grado quinto acá y en el 2022, fuimos de viaje a Venezuela. Allí empecé a estudiar en el grado sexto de primaria; hice como tres meses de sexto en Venezuela y luego me tocó viajar

nuevamente a Bogotá. Mi mamá hizo las diligencias para que iniciara mis estudios nuevamente en el grado sexto, por eso digo que prácticamente hice dos sextos (ENT_EST8).

De manera similar, la estudiante 4 comenta una experiencia marcada por la movilidad educativa: “Yo empecé a estudiar en Colombia en cuarto de primaria y terminé el grado quinto; luego regresé a Venezuela estudié primer año de secundaria y ese año no lo terminé. Después regresé para Bogotá y reinicié el grado sexto” (ENT_EST4).

A su vez, otra estudiante enfatiza que su traslado tuvo como meta perfeccionar su aprendizaje: “Ingresé a estudiar en Venezuela de primer grado a quinto, después me vine para acá y empecé el grado sexto, como mi papá considera que el estudio es más avanzado aquí, por esa razón me trajo” (ENT_EST2).

Pese a los imprevistos recurrentes en algunos estudiantes, relacionada con la movilidad académica, ellos han continuado su formación en el sistema escolar colombiano. No obstante, estas eventualidades ocasionan la ruptura de los lazos de amistad que se construyen en el aula y que pueden favorecer la adaptación escolar del educando.

Además, se suma la posibilidad de que el estudiante pueda tener dificultades para relacionarse con los compañeros y/o presentar resistencia en la participación de actividades escolares, relacionadas con la sobreedad, es decir, con la diferencia de edad y el año escolar cursado, ya que, en el sistema educativo colombiano, la edad cronológica del estudiante migrante puede presentar variación con el nivel educativo.

Las dificultades académicas que los alumnos venezolanos señalan en sus entrevistas están vinculadas con las diferencias temáticas en los programas curriculares que guiaron su proceso educativo en el país de origen. Los estudiantes participantes manifestaron varias divergencias, incluyendo las relacionadas con los temas enseñados en las escuelas de Venezuela. Por ejemplo, el estudiante 9 afirma: “Lo que es ética, religión, ciencias naturales, sociales, inglés, tecnología son las materias que no se cursan en Venezuela cuando estás en primaria; ya cuando estás en liceo, que acá es bachillerato, ya se incluyen y también química” (ENT_EST9).

En la misma línea, un participante establece una comparación entre los contenidos recibidos en ambos países: “Comparando las áreas, hay mucha diferencia. Se cursan pocas materias: ciencias, español, sociales; ya en Cúcuta, en el colegio se ve física, biología, química, educación física, inglés, más áreas” (ENT_EST12). Por su parte, el estudiante 13 complementa esta afirmación diciendo que: “La mayoría de las materias que veo en el colegio colombiano, química, física, artes, religión y otras, no se dan en Venezuela, porque solamente se veían matemáticas, español, sociales y educación física, que son las más básicas” (ENT_EST13).

Cabe resaltar que, en las respuestas de los estudiantes, se identifica el inicio de su proceso educativo en primaria en su país. De acuerdo con las políticas escolares de Venezuela, se maneja el Currículo Nacional Bolivariano (2007), como se indicó en la Tabla 12. Este instrumento define cuatro áreas fundamentales para la orientación del proceso. En el nivel de secundaria el Currículo Nacional Bolivariano para la educación media (2017) está compuesto por catorce áreas, en el primer y segundo año se cursan 9 áreas, en tercer año 10 áreas, en el cuarto año 11 áreas y se culmina en el 5 año con 12 áreas; es decir, paulatinamente se incrementa el número de áreas que se dictan en las instituciones.

En contraste, el sistema educativo colombiano estructura su currículo en la secundaria en 11 áreas, que se orientan desde la primaria hasta la secundaria. A esto se suma la cantidad de materias y las diferencias en los contenidos tratados en cada una. El estudiante 3, reflexiona sobre la perspectiva nacionalista del currículo venezolano y las dificultades vividas en Colombia, al aprender de la historia del país de residencia actual:

Los temas también son muy diferentes, por ejemplo, cuando yo llegué acá a Bogotá, fue muy duro aprender matemáticas; no comprendía todos los temas, también el área de historia, porque del cambio de un país a otro, la historia es diferente. Aunque Colombia y Venezuela son países hermanos y tienen prácticamente parte de su historia parecida, sin embargo, se me complicó mucho, y pensando en otros migrantes que han ido a otros países, el cambio y aprender historia de ese país se les debe complicar más. Allá, también veíamos

música, teníamos un coro estudiantil; algunas materias estaban incluidas en otra, química estaba dentro de ciencias naturales (ENT_EST3)

Con relación a la enseñanza del inglés, el Currículo Nacional Bolivariano (2007) de la educación primaria integra dentro del área de Castellano algunos temas de inglés, los cuales pueden ser orientados desde el grado primero al grado sexto, con contenidos programáticos muy básicos. No obstante, esta asignatura no es obligatoria en este nivel de educación, pero se intenta familiarizar al estudiante con vocabulario y estructuras básicas del idioma. En la educación media, el aprendizaje del inglés y de otros idiomas extranjeros es obligatoria durante los cinco años de este nivel educativo, según las Áreas de formación de educación media (2017) del sistema educativo venezolano.

En el año 2022, la Dirección General del Currículo (2022) emitió un documento de transformación educativa que propone siete énfasis curriculares focalizados en siete materias orientadas en los niveles académicos. En este documento se proponen un conjunto de temas generadores que buscan el desarrollo potencial de los alumnos a partir de conocimientos nacionales y mundiales, los cuales se deben integrar en el currículo académico.

Este texto plantea que, dentro del área de inglés, se debe hacer énfasis en “Culturas e Idiomas para una Ciudadanía Mundial Multicéntrica y Pluripolar” (Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela, 2022), lo cual exige el desarrollo de competencias relacionadas en una segunda lengua en todos los grados escolares. Por consiguiente, la enseñanza del inglés en Venezuela ha adquirido mayor relevancia y ha ampliado sus estrategias de enseñanza dentro del sistema educativo.

Sin embargo, tanto el cambio de currículo como la cantidad y profundidad de los contenidos académicos han generado dificultades de adaptación en los estudiantes migrantes que se han matriculado en Colombia. Entre las áreas más desafiantes se encuentran inglés, matemáticas, química y sociales. Así lo expresa el estudiante 6:

Se me dificulta la química porque no la entiendo, mezclan demasiados temas, me cuesta mucho entenderla. También inglés, a pesar de que en Venezuela solo se veía inglés en el liceo. Me he adaptado un poquito; acá los niños sabían más inglés. Ellos decían información personal en inglés; yo no entendía. Yo creo que los profesores deberían de darles una enseñanza aparte a los inmigrantes,

porque nosotros no veíamos tantas materias, así como los colombianos. Entonces darles una enseñanza aparte cuando llegan puede ayudarlos.

(ENT_EST6)

A su vez, el estudiante 10 profundiza en estas dificultades señalando que:

A mí me gustan las materias, pero algunas son más complicadas de aprender: química, inglés, matemáticas y geografía. Por lo menos, en matemáticas el profesor dicta álgebra, trabajos en hojas milimétricas; allá no orientaban ese tipo de ejercicios. En química se me ha dificultado lo de la tabla periódica; los elementos son complicados de aprender, no soy tan bueno para esas materias. Y en geografía se me dificulta porque hablan de la historia de Colombia y los lugares de este país, y yo como venezolano no sé de eso. En inglés, la profesora en Venezuela orientaba lo básico en bachiller y prácticamente trabajábamos en grupo, hacíamos ejercicios de copiar en el cuaderno los colores, las estaciones y todo eso. Pero acá, los estudiantes tratan de hablar en inglés. En clase es más hablar de que escribir. (ENT_EST10)

En ese sentido, falencias académicas están relacionadas con las diferencias curriculares, los contenidos programados en cada área según la institución educativa, la intensidad horaria de las asignaturas y el cambio de nivel educativo, puesto que los estudiantes tuvieron un tránsito de la educación primaria cursada en Venezuela e iniciaron o continuaron la secundaria en Colombia. Al mismo tiempo, la falta de interés y la ignorancia de las diferencias de la educación en los dos países, por parte de los docentes colombianos, han invisibilizado esta brecha educativa, que afecta tanto a los estudiantes como a sus resultados educativos.

En los desafíos sociales relacionados con la buena convivencia en los centros escolares, se evidencia la presencia de prácticas discriminatorias que afectan principalmente a la población venezolana. Estas se expresan mediante enunciaciones inapropiadas hacia la población venezolana, comentarios descalificadores por su aspecto físico y prejuicios por su forma de hablar. Estas acciones, replicadas por algunos estudiantes colombianos, se han convertido en causales directas de la continuidad de este tipo de violencia. En palabras de un estudiante:

Me decían veneco; mis papás siempre me han dicho que veneco es una persona venezolana y colombiana a la vez. Pero no me gusta que me digan veneco; es preferible que me digan venezolano porque lo soy y no me avergüenzo (ENT_EST8).

Por otra parte, también se han identificado agresiones ligadas al color de piel, el físico y el acento. Una estudiante lo expresa con claridad:

En mi salón se burlaban de mi color de piel, me decían que yo era una negra. También de la forma como hablaba y por mi físico me decían que yo era una fea. Estas situaciones pasaron muchas veces. Como se puede ver, físicamente soy flaquita, entonces se burlaban de mis piernas, me decían piernas de pollo, que debería de engordar. A veces es bien difícil la convivencia, porque hay personas que no les caen bien los venezolanos y empiezan a tratarnos mal, diciendo: “Eres una veneca, una hambrienta, que se va a morir de hambre”. A pesar de todo, he conseguido bastantes amigos y les he caído bien siendo venezolana. (ENT_EST13)

A esto se suma la reproducción de discursos discriminatorios entre niños y adolescentes, quienes, sin comprender del todo el fenómeno migratorio, replican juicios estigmatizantes que afectan a sus compañeros:

Las palabras discriminadoras no se escuchan de personas grandes, sino en los adolescentes, en los niños. Ellos le dicen a un compañero venezolano: “¿sabes? Tú saliste de tu país por hambre y ya”. Son palabras que van repitiendo; yo pienso que no saben por qué tantas personas emigraron de su país; los adultos pueden comprenderlo. La verdad, empiezan con la discriminación por el simple hecho de estar ahí, y no sé por qué viene tanta discriminación a los inmigrantes. (ENT_EST6)

De igual forma, las dinámicas de exclusión se manifiestan desde el primer contacto en el aula. Tal como lo relata otro estudiante: “Acá, en los colegios de Bogotá, los estudiantes ven que llega un niño nuevo y, si les cae mal, empiezan a buscarle problemas con habladurías, con tiraderas de puya, poniéndole sobrenombres. A mí me pasó en este colegio cuando llegué” (ENT_EST15).

Frente a esta situación, algunos estudiantes venezolanos entrevistados manifestaron su desaprobación con el uso de la palabra *veneco/a* para referirse a la población migrante venezolana. Catalogan este término como despectivo que causa señalamiento social, burla, estigmatización y rechazo social a los estudiantes. En consecuencia, consideran que muchos de los comentarios sobre su origen, del poco poder adquisitivo que los llevó a migrar, están cargados de desconocimiento por parte de sus compañeros y del contexto escolar, a quienes les falta conocer sus historias y la realidad política y socioeconómica de Venezuela para emitir juicios, además de las razones estructurales de la migración para comprenderla.

Adicionalmente, identifican que la convivencia escolar en el contexto educativo colombiano está fracturada porque se presentan constantes conflictos como las peleas entre estudiantes, agresiones verbales, empujones, miradas desafiantes o reclamos sin fundamento, lo que generan discordia y altera la coexistencia pacífica de los alumnos dentro del aula.

Así las cosas, estos actos de exclusión y violencia simbólica se configuran como prácticas de bullying y expresiones discriminatorias sistemáticas que afectan la integridad psicológica de los estudiantes migrantes, al mismo tiempo fracturan la convivencia pacífica en las aulas diversas.

Ante esta problemática existen rutas de atención en los colegios diseñadas para mitigar este tipo de violencias al interior de las instituciones educativas y llevar un registro desde la Secretaría de Educación, pero son los colegios los primeros responsables en registrar en los protocolos correspondientes este tipo de incidentes, para ello existe el Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos (Oficina para la Convivencia Escolar, 2022); en el cual se establecen diversas rutas que deben activarse de acuerdo con la situación, tales como:

- ✓ Protocolo 5 de atención para situaciones de hostigamiento, discriminación y violencias por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas;
- ✓ Protocolo 6 de prevención y atención de casos de presunta xenofobia;
- ✓ Protocolo 15 de atención para situaciones de presunta agresión y acoso escolar.

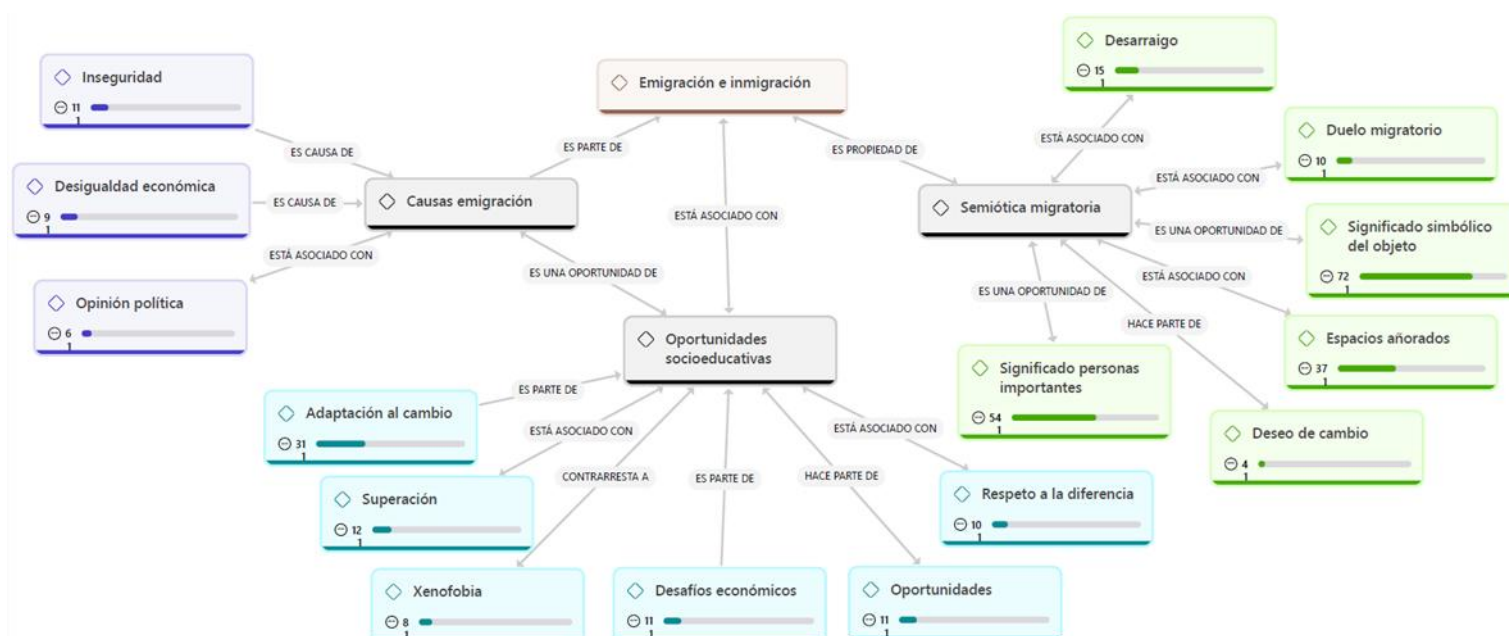
En definitiva, existen las herramientas para mitigar y manejar en las comunidades educativas las problemáticas relacionadas con la discriminación, pero debe existir un compromiso institucional real para generar las alertas necesarias y garantizar la activación de protocolos que protejan a estos estudiantes de cualquier tipo de violencia.

2.3.2 Salir es una opción en medio de la crisis

En las situaciones particulares que caracterizaron el proceso de emigración e inmigración de los estudiantes venezolanos y sus familias, se encontraron tres grupos de subcategorías que explican las causas de abandono del país de origen, las oportunidades sociales y educativas que generaron su radicación en Colombia y la comprensión de hechos subjetivos y simbólicos que acompañan a los migrantes en su cambio de residencia, las cuales se evidencian en la red semántica de la Figura 23.

Figura 23.

Red semántica de emigración e inmigración



Nota: elaboración propia a partir de la categorización de entrevistas a estudiantes migrantes

2.3.2.1 Subcategoría de causas de la emigración.

Entre los principales motivos de la migración familiar, se destaca la desigualdad económica en Venezuela y la marcada diferencia de ingresos entre la población. Al respecto, un estudiante recordó:

Yo recuerdo que, por ahí, en el 2013, en los colegios nos daban almuerzo, nos daban un refrigerio, una chicha. Pero después del 2014 la situación del país cambió; todo eso desapareció y eran pocos los colegios donde daban almuerzo, para el gobierno no era sostenible mantener tantos niños con alimento. En el gobierno de Maduro subió mucho el costo de los alimentos, demasiado caros. (ENT_EST13)

De igual manera, las decisiones migratorias estuvieron motivadas por la búsqueda de ofertas laborales y de bienestar familiar, como lo expresa otro estudiante:

Mi mamá decidió venirse primero, porque allá la situación económica estaba difícil y con el dinero que mi papá nos daba no alcanzaba para comprar un buen mercado para el mes. Ella no tenía trabajo, por esa razón mi mamá decidió venirse, por la crisis, buscando otro futuro para nosotros. Trabajo cinco meses acá en Bogotá, reunió la plata y me fue a traernos a mi hermano y a mí; ya vamos a cumplir dos años acá. (ENT_EST10)

La crisis económica de Venezuela llevó a millones de personas a migrar a otros países que les permitieran solventar las necesidades básicas de sus familias, además de ayudar con remesas a los familiares que permanecen en el país. Ante esta situación, el pueblo venezolano protestó por las ineficientes medidas económicas adoptadas implementadas por la administración nacional, que terminaron en escenarios de violencia e inseguridad asociados a la represión política y las protestas sociales, como lo señala otra estudiante:

La inseguridad en Venezuela se veía con las guarimbas, todas esas protestas que estaban haciendo en Venezuela. Un grupo de muchas personas, como todo un barrio, marchaba en contra de la guardia venezolana. Bueno, eso se dio; antes se lanzaban granadas, robaban y hacían saqueos como protesta y hace poquito con las elecciones de este año hubo lo mismo, guarimbas en contra del gobierno. Por

eso a muchos venezolanos les tocó irse del país, porque los encarcelaban o mataban. (ENT_EST9)

Ahora bien, aunque los niños, niñas y adolescentes venezolanos entrevistados no conozcan del todo las causas estructurales del colapso económico de su país, muchos vivenciaron directamente sus consecuencias: la escasez de alimentos, la opresión y sometimiento político y la vulneración de derechos. Estas experiencias, sumadas a su condición de inmigrantes, los lleva a indagarse, a reflexionar y tomar una posición crítica frente a los acontecimientos pasados y presentes que se viven en la gobernanza venezolana, tal como lo manifiesta un estudiante:

Yo no recuerdo mucho, pero cuando estaba Chávez no había escasez de comida. Mis padres me cuentan que en el gobierno de Chávez cambiaron las cosas; empezó a regalar casas o terrenos. Allá no se paga ni agua ni luz, y si se paga en algunas partes, es muy poco, la verdad. Con la comida, Maduro regala la caja clap a unas familias; entonces, para medio comer, tocaba esperar todos los meses a que llegara. En mi opinión, acostumbrar a las personas a que todo sea regalado no está bien. Por ejemplo, acá se pagan servicios y otras cosas; con ese dinero que recogen pueden arreglar calles, construir colegios, ayudar al desarrollo económico del país. Aunque todo gobierno es corrupto y roba, puede invertir algo en el país. (ENT_EST3)

Esta toma de conciencia acerca de la historia se transforma en una lección de memoria colectiva que posibilita que los alumnos migrantes aprecien el valor del saber histórico de su nación como recurso para impedir que las futuras generaciones cometan los mismos errores del pasado. Así lo expresa el testimonio del mismo estudiante:

Por eso yo digo que saber historia es importante, porque, como dicen por ahí, el que no conoce su historia está condenado a repetirla. Por ejemplo, lo que está pasando en Venezuela, de pronto se acabe ya el régimen de Maduro; imagínense que vuelva otro presidente con lo mismo, no sepamos, o no recordemos lo que ha pasado. Entonces las generaciones que vienen tienen que saberlo, porque ayuda a que no cometamos los mismos errores siempre. (ENT_EST3)

Los alumnos entrevistados mencionan motivos económicos, sociales y políticos por los cuales sus familias decidieron emigrar de Venezuela, aspectos críticos y

deficiencias en los servicios básicos que cambiaron sus vidas cotidianas. Sin embargo, más allá de las limitaciones económicas en el nuevo contexto, la experiencia migratoria les ha brindado una perspectiva crítica sobre la historia reciente de Venezuela, entendiendo que el análisis de los eventos es un recurso para consolidar la conciencia ciudadana y vislumbrar un futuro distinto.

2.3.2.2 Subcategoría de oportunidades socioeducativas.

La posibilidad de emigración que tuvieron algunas familias venezolanas de radicarse en Bogotá tuvo consecuencias positivas y algunas experiencias negativas en el proceso de adecuación. Para los estudiantes, los desafíos económicos que vivenciaron en su llegada fueron complejos en cuanto al acceso a la vivienda, al manejo del dinero que ganaban para pagar el arrendamiento y los servicios públicos de agua, energía y gas. En este sentido, una estudiante relató:

Cuando llegamos a Bogotá, vivíamos con mi papá de casa en casa, porque él no tenía un trabajo fijo, sino que mi papá trabajaba una cosa y otra. Luego me fui a vivir con mi mamá; ella vivía en un paga diario, entonces teníamos que irnos de un paga diario a otro paga diario, nos estábamos mudando constantemente. Los últimos dos años tengo una vida más estable con mi papá; vivimos en el barrio San Andrés. (ENT_EST6)

Asimismo, otra experiencia resalta las dificultades económicas y de adaptación al sistema colombiano:

Bueno, tuvimos dificultades económicas, porque uno viene de otro país sin nada; uno deja su casa, su mascota, su familia, deja todo atrás para una mejor vida como seres humanos. Pero acá lo del arriendo, lo de los servicios fue algo que nos tocó duro al principio porque nos estábamos adaptando al sistema económico de Colombia y fue algo difícil. Por lo general, a nosotros los venezolanos nos pagaban muy poquito, o sea, éramos una mano de obra muy barata, por así decirlo. A mi papá le pagaban quinientos mil pesos y nosotros vivíamos en una habitación de trescientos mil pesos, entonces quedábamos a raya con el sueldo; a veces no quedaba para comprar comida. Pero con la

medida de legalización en la presidencia de Duque, con el permiso de permanencia para los venezolanos, hemos conseguido mejores trabajos, nos han incluido mejor en el país (ENT_EST3).

De igual forma, otra estudiante comparó los gastos del nuevo contexto con los del país de origen: “Acá en Colombia el mercado y la ropa son más baratos. Lo complicado es que acá se paga arriendo, luz, gas, agua. Allá en Venezuela no, porque las familias tienen casa propia, y no pagas servicios” (ENT_EST9).

Estas dificultades económicas de las familias migrantes, no obstante, se superaron con el pago acorde con los trabajos que desempeñaban, donde la conciencia, comprensión y garantía de derechos por parte del empleador hacia sus empleados es fundamental. Con una mayor estabilidad laboral, estos hogares buscaron viviendas acordes con sus necesidades y capacidades, mejorando su calidad de vida. Ahora bien, en este tránsito, las adaptaciones a los cambios también incluyen los juegos en los infantes, la forma de vestir, las afecciones a la salud y el manejo de la convivencia en los nuevos espacios que habitan. Por ejemplo, un estudiante compartió:

Antes jugaba con mis hermanos en la tarde; ahora no puedo porque ellos se van a clases en la mañana, yo estudio en la tarde y cuando ellos ya llegan, yo me debo ir. Y cuando acaban las clases, yo debo comer, cambiarme, limpiar el piso, alimentar a mi perrito y sacarlo. No me da tiempo. Solo comparto con mis hermanos los sábados, domingos o días festivos. (ENT_EST7)

En relación con esto, otro estudiante señaló un cambio significativo en su identidad y forma de vestir:

Yo he cambiado mi forma de vestir. Por lo general, yo me vestía con un pantalón súper apretado, una camisa corta. Allá estaba más chico y el clima era caluroso; aquí crecí, me visto con ropa ancha y busos, y me vinculé un poquito más con la cultura de acá. Yo digo que por la edad. (ENT_EST3)

Además, el impacto del clima fue otra variable que afectó su proceso de adaptación: “Cuando llegué a Bogotá me pegó duro, me enfermé por varios días, por el frío, me dio rinitis y asma; el frío me afectó, pero ya me acostumbré” (ENT_EST13). Finalmente, los cambios en las normas de convivencia también representaron retos para algunas familias: “Acá en los lugares donde hemos vivido hay que tener cuidado

con el ruido, con la música, no dejar caer agua, cosas así, ¿me entiendes? No se puede hacer lo que uno quiera, por decirlo así” (ENT_EST12).

Enfrentarse a las nuevas dinámicas del país de acogida les ha permitido a los estudiantes inmigrantes integrarse a la sociedad receptora, considerando los cambios como una posibilidad de crecimiento personal, de bienestar y proyectar un mejor futuro. En esta línea, un estudiante expresó:

Actualmente, me siento vinculado, pero ya hace como tres años era muy difícil porque me decían: “ay, miren el veneco, al pelado raro”, porque como yo venía con mi acento, mis creencias, mi cultura y todo eso, era muy diferente a lo que hay acá. Ya me he adaptado a vivir acá en Bogotá y siento que los colombianos aprendieron a estar con nosotros, a convivir con nosotros. Además, la migración ya no es mucha; aquí permanecen los que llevan más tiempo. (ENT_EST13)

A partir de esa adaptación, también surgen metas personales que reflejan el deseo de continuar formándose académicamente, como lo relata otro estudiante:

Una de mis metas es reunir mucho para estudiar en la universidad. Yo, si quiero estudiar en la universidad, por eso llevo dos años ahorrando y seguiré así hasta que me gradúe y tenga mi buena plata para pagar un semestre, dos semestres y después veo cómo puedo buscar el resto, esa es mi meta, la verdad.

(ENT_EST5)

Los alumnos migrantes de venezolanos han considerado la migración como una oportunidad para mejorar a nivel personal y académico en sus estudios, en lo referente a sus padres valoran las oportunidades laborales que ellos tienen, lo que les ha otorgado tranquilidad y un nivel de vida más alto a sus familias. Esto lo dice un entrevistado:

Gracias a Dios, desde que llegamos acá, nunca les ha faltado el trabajo a mis papás. Cuando mi mamá llegó a Pore, Casanare trabajó en un restaurante, allá en ese pueblo todo era más económico. Luego, mi papá llegó a Bogotá y tiene el mismo trabajo; él es mecánico de carros. Mi mamá ahora trabaja en un restaurante y ya no hemos tenido problemas económicos. (ENT_EST14)

Del mismo modo, otros testimonios dan cuenta de la mejoría en las condiciones de vida familiares: “La vida nos mejoró; mi papá está trabajando, puede pagar el

arriendo de un apartamento, comprar la comida, ya tenemos más ropita, ya fuimos al cine. Así estamos ahorita” (ENT_EST7).

Otro estudiante, también destaca los numerosos beneficios vinculados con el proceso de regularización migratoria en Colombia:

Acá en Colombia estamos mejor, por muchas cosas, por la salud, por el trabajo, por el estudio. Después de legalizar el documento de permanencia, nos ayuda mucho en cuanto a la salud, a conseguir trabajo en empresas, a solicitar servicios como el Internet, bueno, muchísimas cosas, la movilidad también.

(ENT_EST15)

En la agenda 2030 para el Desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (2018), plantea la igualdad de condiciones dignas para todas las personas en diferentes aspectos, entre los cuales incluye a los migrantes, el objetivo 10 corresponde a la Reducción de las desigualdades en los países (Organización de las Naciones Unidas, 2018), una de las metas es “Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas” (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 48), bajo este indicador la organización Internacional para las Migraciones (OIM) emitió un documento No dejar a ningún migrante atrás (2021), permite comprender y enrutar a los países en asuntos relacionados con la migración. Uno de los puntos clave que enumera es el análisis de la información, los inmigrantes con el ánimo de conocer y caracterizarlos en la salubridad, la escolaridad, el trabajo para de esta manera formular las políticas acordes con la realidad y planificar las intervenciones específicas.

Un porcentaje de los migrantes, como se indicó en páginas anteriores, se encuentra en situación irregular, lo cual los excluye de los protocolos de seguridad social promovidos por el Estado, contemplados en la legislación colombiana. Esta situación incrementa su nivel de vulnerabilidad y los expone a situaciones de pobreza. Aunque muchos estudiantes migrantes perciben haber mejorado su calidad de vida, ello no determina necesariamente considerar que su bienestar integral sea totalmente satisfactorio.

Además, la búsqueda de oportunidades y de un mejor bienestar para los migrantes se ha visto obstaculizada en algunos contextos por los comportamientos y palabras xenófobas de algunos ciudadanos colombianos. En particular, esta percepción estuvo muy marcada durante la mayor afluencia masiva de migrantes hacia Colombia entre el año 2018 y 2021, aunque no existe un estudio que evidencie el año con mayor índice de xenofobia en nuestro país. Al respecto, Castiblanco (2022) señala que los factores determinantes para construcción negativa de los migrantes venezolanos han sido los discursos políticos y los medios sociales y de difusión quienes aprovecharon la crisis en Venezuela y por medio de sus mensajes y discursos promovieron la creación de un imaginario negativo de los migrantes venezolanos, mediante sus narrativas estigmatizantes.

En consonancia con lo anterior, un estudiante relata su experiencia durante ese periodo:

Ahora me siento vinculado en el contexto social, pero hace aproximadamente cinco años era muy difícil porque me decían: “Miren, viene el veneco, el pelado raro”, porque yo venía con mis creencias, mi cultura, mi forma de vestir y todo eso era muy diferente con lo de acá. Además, yo llegué en un momento donde la migración no era tanta en Colombia; luego empezaron a llegar muchos venezolanos, algunos haciendo cosas malas, que no eran bien vistas acá. Por esas situaciones se escuchaba decir “mira el veneco”, otras palabras molestas hacia los migrantes, eso no está bien. Se debería dejar eso y unirnos; todos somos iguales, finalmente. (ENT_EST3)

Otra opinión de un estudiante destaca el efecto emocional negativo que le han generado expresiones despectivas, en los procesos comunicativos:

A veces los colombianos les dicen a los venezolanos veneca, veneco y otras agresiones; eso suena mal porque somos creados por el mismo Dios. No sé qué ven de mal a un veneco, porque viene de otro país y lo tratan mal. Como si los colombianos no migraran de su país y ellos también migran. (ENT_EST4)

En esa misma línea, una tercera estudiante explica cómo el lenguaje cotidiano también puede ser una forma de exclusión:

La burla genera xenofobia, la famosa palabra de decirnos venecos. Yo tengo entendido que los venecos son los que se creen colombianos y nosotros no nos consideramos colombianos por vivir aquí. En lo personal, yo no me siento colombiana; yo vine acá porque quiero buscar un mejor futuro para mí, para mi familia, para todos nosotros. Yo no quise venir a incomodar. Hay un problema con las palabras porque el uso cultural de algunas genera burla. Por ejemplo, uno dice “estoy arrecho” y los colombianos se burlan, hay una diferencia en lo que quiere decir acá y les causa risa. (ENT_EST5)

En su investigación acerca de la xenofobia contra inmigrantes venezolanos, Baldrich Luna *et al.* (2022) demostró que los mensajes relacionados con los inmigrantes en territorio colombiano incluían un uso elevado de palabras despectivas y expresiones denigrantes, las cuales perjudicaban a esta población establecida en nuestro país. En relación con lo anterior, las entrevistas de los estudiantes, una de las palabras que genera malestar es “veneco/a”. Según el Diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f), este término se define como: “veneco, -a.: adj. Pe; Ec, desp. Relativo a Venezuela. pop”, es decir, un calificativo peyorativo hacia aspectos o personas del país venezolano. Se puede deducir que la expresión mencionada es despectiva, reafirma estereotipos negativos y provoca incomodidad al tratar a las personas de esa nación.

En la subcategoría de análisis del respeto a la diferencia, los alumnos entrevistados indican que las interacciones con los compatriotas se han deteriorado y en algunos casos acaban en agresiones verbales. Uno de ellos manifiesta: “Acá dicen muchas groserías y así como hay muchas peleas. (ENT_EST1)

A su vez, otro alumno propone actividades dialógicas para reducir las disputas que se generan en las escuelas a causa de la diversidad cultural:

Los estudiantes de otros salones me han buscado conflicto; yo no les prestaba atención, y ellos dejaron de molestarme. No me importó lo que ellos dijeron. Creo que para generar respeto debe haber un espacio para hablar sobre esos problemas, que se generan por llegar de otros países, porque somos morenos, blancos, por la forma de hablar. Creo que podemos comprendernos si hablamos. (ENT_EST2)

De forma complementaria, otro testimonio subraya la importancia de reconstruir la fraternidad entre colombianos y venezolanos:

Todos hacemos parte del mundo y todos tenemos un lugar en el mundo, entonces por qué despreciarnos si todos podemos ayudarnos. Yo digo que, si fuéramos un poquito más unidos, las cosas serían diferentes, no se marcarían tanto las desigualdades sociales. Además, los colombianos y venezolanos en el pasado estuvimos unidos y pues sería bonito recuperar esa hermandad que había. (ENT_EST3)

Por consiguiente, se puede inferir que muchas de estas tensiones derivan de las discrepancias, acusaciones y discursos de los medios de difusión informativa que, con el arribo masivo de venezolanos, han generalizado prejuicios. Como resultado, se han creado barreras socioculturales que limitan el conocimiento y comprensión de posibilidad de conocer y comprender la sustantividad migratoria, las causas de abandonar su país y la ignorancia de un pasado compartido entre los dos países. Además, negarse a reconocer la migración es un derecho humano, rezaga e invisibiliza el aporte positivo que esta población tiene en el crecimiento socioeconómico y político en la nación.

2.3.2.3 Subcategoría de semiótica migratoria.

En este contexto, la semiótica migratoria permite reflexionar sobre los signos y discursos relacionados con la migración, donde los estudiantes remembran las personas, los lugares y los objetos importantes en su desarrollo y construcción como ser humano. Para Achotegui (2007), la migración ocasiona una serie de beneficios, pero a la vez agrupa adversidades y desafíos que enfrenta el inmigrante. A esas dificultades y problemáticas que subyacen en la migración se les denomina estrés o duelo migratorio, el cual tiene unas particularidades propias que lo diferencian de otros duelos.

En primer lugar, el duelo migratorio es parcial porque el objeto de pérdida permanece, es decir su país de origen, al cual se puede comunicar y retornar en algún momento. En segundo lugar, es recurrente puesto que el contacto con las personas,

espacios y la información de su procedencia reavivan los vínculos, los cuales permanecen activos durante toda su vida de consciente o inconsciente. Además, es un duelo con aspectos infantiles muy arraigados, dado que las construcciones socioculturales adquiridas en la niñez moldean su personalidad, sus creencias y costumbres. Finalmente, se caracteriza por ser múltiple, ya que implica los cambios simultáneos presentados alrededor del sujeto, como son la pérdida familiar y los compañeros, la cultura, el territorio, la condición social, la lengua y en algunos casos, peligros con su integridad física y barreras de integración con otros grupos étnicos (Achotegui, 2008).

En las pesquisas hechas a los alumnos sobre lo que más extrañas de su país, las respuestas evocan personas, objetos significativos, aspectos culturales y espacios que forman parte de su constitución identitaria como sujetos migrantes. En primer lugar, sobresale el recuerdo de los vínculos afectivos y las figuras que acompañaban su día a día, como lo expresa uno de ellos:

Mis compañeros, mis amigos, mis juguetes... yo tenía un Spiderman al que se le podía mover todo, todo el cuerpo. Tampoco pudimos traer a mis tíos, tías; ellos nos ayudaban, me enseñaban, nos cuidaban y jugaban con nosotros. Cuando nuestros padres estaban cansados u ocupados. Extraño mucho a mis compañeros, mi familia y mi mascota. Ellos eran personas que me apoyaban cuando vivía allá. (ENT_EST7)

Asimismo, otro alumno expresa una pérdida emocional importante debido a la separación de su madre: "Echo de menos a mi madre. Ella permaneció en Venezuela. Yo viajé con mi padre, la esposa de él y mi hermanastro (ENT_EST3). Además, se añade la experiencia de un alumno que vive la migración con una parte reducida de su núcleo familiar, mientras deja atrás a gran parte de su entorno afectivo: "Mi familia, mis abuelos, mis abuelas, mis tías, mis primos. En Colombia somos solamente mi papá, mi mamá, mi hermana, mi hermano y yo" (ENT_EST8).

Estas narraciones coinciden en mostrar que la experiencia migratoria ha implicado aspectos relacionados con la fractura de los vínculos familiares y parentales, de personas que contribuían en el acompañamiento escolar y con quienes compartían su hogar. Como resultado, surge en los estudiantes un sentimiento de soledad, vacío y

nostalgia por la imposibilidad por la pérdida de contacto con sus allegados más cercanos y la imposibilidad de compartir con seres queridos.

Por otro lado, además del aspecto afectivo, el estudiante añora elementos culturales relacionados con el contexto y las costumbres, como es el caso de la comida. Así lo relata un estudiante al referirse a los sabores y platos típicos de Venezuela: Extraño las carotas, pasta, tajadas, el queso, el jugo de melocotón; eso era lo que yo comía, me parece rico, siempre me gustó. Me encantaba la comida de allá, acá no es lo mismo. Por ejemplo, las empanadas, acá les echan arroz, papa; eso se me hizo más raro. (ENT_EST2)

Para los alumnos, recordar la cultura culinaria de su país supone la confrontación con un modo de vida, especialmente con las costumbres que se dejaron atrás. Aunque Venezuela y Colombia comparten una gran variedad de productos agroalimentarios, existen diferencias en la preparación, uso y significado cultural de los alimentos. El recuerdo de los sabores y comidas tradicionales forman parte de los símbolos de pertenencia y añoranza.

De igual forma, la vivencia del duelo migratorio como desarraigo implica sentimientos de pérdida, donde se abandona y despoja de pertenencias, lo que se considera propio, de los espacios de disfrute y de socialización en las familias. Esto se evidencia en las siguientes narraciones, cargadas de nostalgia:

Las playas, el mar, eso es lo que yo más extraño en mi país. Porque yo siempre, iba para la playa con mi familia a disfrutar. Acá no se puede salir mucho o ir al mar porque está lejos. Extraño mucho la playa, el río, el mar. Además, un familiar cercano tenía una casa cerca de la playa; yo me quedaba ahí a veces y disfrutaba un poquito. (ENT_EST2)

Yo vivía en una casa que tiene patio grande, allá jugaba con mis primos o salía a la calle. Allá no hay tanta delincuencia, entonces podíamos estar en la calle, jugábamos con mis amigos y hacía mis tareas también. (ENT_EST3)

Estas evocaciones posibilitan entender el desarraigo desde el abandono de objetos y lugares, y desde la sensación de extrañeza, de habitar un lugar que no les pertenece. Situar en nuevos entornos implica reacomodarse a nuevas reglas y relaciones sociales y familiares, que exige un proceso de reconfiguración en los lugares

que habita. En ese sentido, surge constantemente la añoranza del estilo de vida en relación con la tranquilidad, la calidad y el contacto con la naturaleza, en espacios donde se sentían libres, seguros y acompañados de sus familias. El apego humano se extiende más allá de las personas, se vinculan con el hogar, la población, las posesiones, las ideas, las creencias y las costumbres. Por lo tanto, la pérdida de estos referentes genera duelo, descontento, sentimientos de tristeza, nostalgia y vacío que acompañan el proceso inmigración.

En consonancia con ello los espacios añorados no son solo físicos, sino emocionales. Esos lugares que recuerdan con nostalgia por la ausencia y la privación están la casa donde habitaban, las playas. Así lo expresan algunos de los estudiantes entrevistados provenientes de regiones costeras de Venezuela, como Zulia, Falcón, Carabobo y Aragua, quienes rememoran sus hogares, las playas y las reuniones familiares:

Mi casa, más que todo, mi casita, porque yo no salía. Esa casa nos la dejó un pariente antes de morir, entonces es muy sagrada para nosotras, para mi hermana, mi mamá y para mí. Es grande, tiene un solo cuarto donde había dos o tres camas, la cocina, el baño y en el patio había una carpintería que estaba ahí adentro de la casa. También extraño a mi familia, mis tías, mis tíos, mis primos, mis abuelitos. (ENT_EST13)

Las playas, a toda mi familia, compartir con mis amigos, salir con mi familia, tener un diciembre reunidos todos juntos en familia e ir con ellos al río, a la piscina para compartir. Allá quedó nuestra casa; está absolutamente todo, lo único que no está es la ropa, porque alguna la trajimos y otra la regalamos, pero muebles, camas, nevera, estufa, gavetas, todo está bien amoblado. (ENT_EST11)

Yo vivía en un sitio que se llama Aragua Maracay. De allá extraño el calorcito, la playa, mis amigos, mi familia; son muchas cosas que se dejan allá. Es dejar todo atrás y venir a un país desconocido, con gente desconocida, con cultura desconocida, muchas cosas desconocidas y es como aprender, pero el proceso es bonito porque uno aprende muchas cosas. (ENT_EST3)

Asimismo, estos espacios de añoranza no se limitan al contexto físico o al mobiliario, sino que remiten a las experiencias compartidas en familia, que les permitía

sentirse seguros, libres, sinónimo de estabilidad emocional y libertad. Por ejemplo, los momentos familiares, las salidas y celebraciones en comunidad se recuerdan con especial afecto: “Allá compartía con mi abuela, íbamos al caño, hacíamos asados. Aquí los papás trabajan, no tienen tiempo para salir con uno; por lo general me mantengo encerrada en cuatro paredes, y tampoco hay espacios para hacer un asado en familia” (ENT_EST4).

De igual forma, otro estudiante manifiesta ese sentimiento de vacío: Lo que extraño de Venezuela es la libertad que tenía en mi pueblo para manejar moto o carro, porque el municipio donde yo vivía es pequeño y no hay problema en conducir; las leyes no eran un impedimento, como se ve aquí. En esta ciudad no puedo; extraño esa libertad que aquí no la tengo. También extraño a mi papá, extraño los entrenamientos de fútbol, la academia de música, la casa donde vivimos y la guitarra que fue un regalo de mi papá. En el pueblo había mucha libertad; allá quedaron las cosas, mis amigos y mi familia. Entonces, acá en Bogotá, en el tiempo libre permanezco encerrado en la casa; a veces voy al parque a jugar fútbol. (ENT_EST10)

El cambio de entorno en los estudiantes permite comprender que el duelo es un proceso sin temporalidad fija, porque el estudiante inmigrante asimila la pérdida de sus espacios en el país de origen, pero reasigna, acepta y valora las nuevas oportunidades que la migración les ofrece, aceptando su vida en Colombia, aunque se haya percibido como una decisión impuesta tanto por las situaciones sociopolíticas de su nación como por la decisión de sus padres ante las precariedades económicas.

En ese sentido, la separación de su territorio implica un distanciamiento de su familia, como se ha evidenciado en las entrevistas de los estudiantes. Este factor se incluye en el proceso de duelo, ya que ellos no tienen contacto físico constante, y el tipo de relacionamiento con sus parentales ha cambiado y tomado nuevas formas. En relación con esto, al indagar por el significado de las personas importantes en su vida, los estudiantes hacen especial referencia a los miembros más cercanos de su familia, como los abuelos, padres, tíos, tías, primos. Por ejemplo, un estudiante afirma:

Mi mamá, mi papá y mis hermanos son los que considero realmente importantes en este momento porque son mi núcleo familiar desde hace mucho tiempo, las personas con las que vivo. Ellos siempre están para mí, apoyarme, cuidarme, el

amor de familia. Hace mucho tiempo no vemos otros familiares, por lo de la emigración hace que la familia se aleje. (ENT_EST12)

De igual forma, otro testimonio destaca:

Mi mamá, mi papá, mis hermanos, mi abuelo, mi abuela. Porque ellos me dan amor. Mi mamá se merece el primer lugar porque ella ha dado mucho por nosotras. Ella me anima a ser buena estudiante, y eso es lo que nosotras podemos darle para que ella esté orgullosa de nosotras. Nos tenemos que apoyar mutuamente. (ENT_EST1)

En la misma línea, otro estudiante resalta el valor de los lazos familiares a pesar de la distancia:

A mi familia, porque siempre fuimos un núcleo familiar bastante fuerte, bastante unido. Independientemente, ahorita de la distancia, tenemos como un grupo en el que seguimos hablando, pero uno siempre se acuerda, por ejemplo, de las cenas navideñas en la casa antes de que nos dispersáramos. La principal de todas es mi mamá y mi novio. Mi mamá y yo aquí nos volvimos súper unidas, más de lo que ya lo éramos allá, pero en la etapa de la preadolescencia y esas cosas se volvió un poco complicado para nosotras, pero al final de cuentas somos como un dúo dinámico en la casa y pues se cayó en la coincidencia de que mi novio quiere ser chef y mi mamá da cursos de cocina, entonces somos como un trío de amigos. La verdad, en la casa nos llevamos bastante bien los tres y ambos han estado para mí. (ENT_EST14)

Aunque tienen una comunicación o cercanía con sus familiares, existen pérdidas de seres cercanos que les causan un impacto emocional profundo y les modifica su sensibilidad. Así lo evidencia un estudiante al relatar:

Mi abuela era una persona muy importante para mí; yo era muy apegado a ella, vivía con ella. Cuando viajamos a Colombia, ella estaba feliz, normal, pero de repente mi abuela se empezó a enfermar y nos decía: hijos hermosos, regresen que los extraño mucho”. Lastimosamente, un día se murió y yo no pude estar en su entierro y a veces la recuerdo y me duele mucho; me siento culpable porque yo siento que ella murió de tristeza porque se quedó sola, y todos sus hijos estaban fuera del país. (ENT_EST3)

Asimismo, el peso simbólico de las tradiciones compartidas y la compañía familiar sigue presente en la memoria de los estudiantes, como lo expresa otro participante: “Las playas, a toda mi familia, compartir con mis amigos, salir con mi familia, tener un diciembre reunidos todos juntos con la familia. [...] La más importante es mi abuela [...] Siempre iba a la iglesia con ella y bendecíamos el agua, los ramitos...” (ENT_EST4)

El deseo de volver a reunirse con sus seres queridos y tener nuevamente la vida en comunidad que dejaron atrás, se refleja en los recuerdos de sus relaciones, tal como lo expresa otro alumno:

Extraño el calor, el clima, la comida, a mi papá, que lo tengo allá. Hemos comenzado a ir en noviembre desde el año pasado y este año también vamos a ir. Extraño a mi nona, a mis tías, la verdad, a mi familia. Todos estábamos reunidos, en Ureña, pero se dispersaron por la economía como nosotros, en busca de una mejor vida, una mejor oportunidad. (ENT_EST12)

Las reflexiones de los sujetos inmersos en la migración, tanto de aquellos que permanecen en su país como de quienes han partido, revelan en torno al significado de felicidad y apoyo, se perciben lo innecesario de haber migrado, en especial de aquellos quienes se quedaron en Venezuela, ellos valoran más la unión familiar que la búsqueda de bienestar económico. Asimismo, el sentimiento de incertidumbre frente a la posibilidad de un cambio estructural y político en su país se mantiene latente en los inmigrantes, pues sus deseos de una transformación en su nación persisten, con el ideal una estabilidad socioeconómica que les garantice un posible retorno. Mientras esto ocurre la preocupación de desconocer si podrá reencontrarse con su familia despierta sentimientos de melancolía y aflicción.

Por otra parte, la vivencia del duelo migratorio se manifiesta en relación afectiva con los objetos, en especial aquellos que tienen una historia personal, otorgada por quien se los obsequio o por el vínculo emocional que representan. En este sentido, algunos estudiantes relatan que:

No conservo nada, ni siquiera ropa. Pero hice algo, cuando salí de mi casa de Venezuela agarré una piedra y cuando llegué aquí a Colombia la tiré. Es raro, pero es traer algo de donde yo vivía, de lo que conocía, que estuviera aquí, pero

la tiré por ahí. Fue como desecharla, como soltar, porque yo no me quería venir y fue ese sentimiento de que todo lo que creía, llevaba, viví, estaba en esa piedra y la solté acá, para que se vuelva parte también del lugar donde voy a estar.

(ENT_EST3)

Del mismo modo, otros estudiantes preservan objetos con profundo valor simbólico y emocional:

Yo me traje unos peluches, unas sábanas, alguna ropa, un cuadro muy especial para mí y ya. Los peluches los tengo desde chiquita, me los dio un pariente, él murió. Para mí son muy sagrados. Ellos tienen los 15 años conmigo. Desde que nací él me los regaló. Esta persona era mi padrastro, yo lo consideraba mi papá y así. Pues la cercanía que él y yo teníamos, el aprecio. Significa lealtad, porque es como que siempre es esta, aunque ya esté en el cielo. (ENT_EST13)

Me traje mi guitarra, una guitarra que mi papá me regaló; me trae recuerdos de mi tierra. Desde los seis añitos, empecé a tocar el cuatro con una profesora que se llamaba Lorena, ella me enseñó hasta los 10 años y de ahí me llamó la atención el bajo, lo aprendí a tocar y después seguí con la guitarra hasta que cumplí 14 años. En ese momento, se apagó la emoción de seguir aprendiendo música, porque el profesor que me enseñó no me tuvo en cuenta para los eventos que se hacían en la Casa de la Cultura, pero a otros chicos con menos experiencia, esa situación me molestó, no volví a los ensayos y se me apagó la llama que tenía por seguir aprendiendo música. Ya tengo como ocho meses que no toco la guitarra; ya no es como antes que no podía ver una guitarra porque me la pasaba todo el día tocando. La tengo, pero no la toco. (ENT_EST10)

De igual manera, algunas niñas conservan elementos que contienen memorias de sus vínculos de amistad:

Yo me traje un bolsito que había hecho en Venezuela; en él guardé todas las cartas que me hicieron mis amigas el día del amor y la amistad. También me traje una cobija y un cojín de Minnie, que lo tenía desde chiquitita la de Mini, aunque no está muy bueno, todavía lo conservo. Las cartas eran lo único que me podía traer de mis amigas; ellas ya no iban a estar conmigo. Nosotras éramos un grupo de amigas junto con mi hermana. Cada una me escribió un mensaje

diferente para la despedida; los mensajes me decían que me iban a extrañar, que yo era una buena amiga y otras recordaban los momentos importantes vividos. (ENT_EST6)

Además, los objetos heredados o entregados por seres queridos se convierten en verdaderos tesoros emocionales:

Conservo esta cadena; me la regaló mi abuelo hace como 10 años más o menos. Tiene muchísimos años porque viene de generación en generación. Mi abuelo me lo dio porque esa cadena se le das a la persona que tú consideras especial en tu vida, entonces él me dijo: “este es un tesoro valioso, espero que nunca lo pierdas”. Desde que me la dio, la llevo conmigo para todos lados. Mi abuelo, desafortunadamente, ya no está en este mundo, pero sé que desde allá arriba me cuida y es lo único que tengo de verdad. Esta es la estrella de David, un símbolo de la Biblia; esta estrella es muy antigua, mi abuelo me contó la historia, pero no la recuerdo. (ENT_EST5)

Finalmente, el valor emocional de los objetos no siempre está en lo material, sino en lo que representan:

Yo tengo un sentimiento con una escarapata para poner la ropa, porque eso me lo regaló mi abuela; eso yo siempre lo he tenido. Ella ya falleció. Ese es lo que más amo de mi cuarto, de mis cosas, porque es que eso simboliza como el acercamiento a mi abuela que ya no está y eso me da confianza, es cariño, aunque lo dejé allá. (ENT_EST2)

La existencia entre el significado de los objetos y las acciones realizadas por los estudiantes inmigrantes es amplia, lo cual permite comprender el sentimiento y la importancia de los artículos que conserva y lo acompañan desde su proceso de emigración. En efecto, estos objetos no son solo elementos materiales, sino que están cargados de simbolismos personales y afectivos que forman parte de su individualidad y su identificación subjetiva.

En este contexto, si estos objetos narran una historia, guardan un secreto, rememoran momentos, se pueden convertir en una forma de acercamiento al estudiante migrante a través de la literatura. Es decir, la narración, el relato, el testimonio y la interpretación simbólica, abren un mundo metafórico de emociones,

sentimientos y significados que son esenciales para los estudiantes. Por lo tanto, estos objetos con los que han creado un vínculo afectivo constituyen una parte de su vida, y les posibilita manifestar y liberar aspectos profundos de sí mismos.

Como resultado, los objetos mencionados por los estudiantes están grabados en su memoria, conservados y cuidados de forma distinta; esa convivencia y comunión con ellos es única e irrepetible. Por consiguiente, esta relación afectiva genera que las historias alrededor del objeto sean propias, transparentes y emotivas, porque esa enunciación está cargada de sentimientos que invitan a conocer el sentir y el interior de los estudiantes migrantes. En ese sentido, la asociación entre el sujeto y el objeto se complementa de forma simbiótica, creando una biografía conjunta que narra su historia migratoria.

Desde una perspectiva teórica, Achotegui (2008) sostiene que el duelo migratorio no tiene que verse como una problemática total de la salud psicológica, pero establece una amenaza divergente, cuya manifestación depende de las características y circunstancias de cada persona migrante. En este marco, aspectos como la personalidad, la identidad y los contextos sociales son factores que influyen en el duelo migratorio; ya que le permiten crear un significado con los lugares, las personas, los recuerdos y los objetos, tanto del pasado como del presente e incluso en un eventual futuro.

En consecuencia, interpretar y comprender estos aspectos sirve para generar estrategias pedagógicas educativas que permitan a los estudiantes liberar esos sentimientos reprimidos, dar voz a sus pensamientos y propiciar el reconocimiento de su realidad y subjetividad dentro del contexto formativo.

2.3.3 Más allá de las aulas: encuentro entre sabores, palabras y tradiciones culturales

En las posibles consideraciones para una gestión del reconocimiento a la diversidad en las aulas educativas, los datos analizados de las entrevistas permitieron agrupar cuatro aspectos socioculturales como lo muestra la Figura 24, relacionados con las diferencias lingüísticas, las costumbres en las festividades realizadas en su país, la

gastronomía nacional y la necesidad de planear actividades de reconocimiento cultural donde se exalte la diferencia, el respeto y los intereses similares que comparten los dos países estudiados en esta investigación.

Figura 24.

Red semántica reconocimiento a la diversidad de los migrantes



Nota: elaboración propia a partir de la categorización de entrevistas a estudiantes migrantes

Además, es relevante destacar que en los 2.000 kilómetros de frontera que unen a Colombia con Venezuela existen aspectos socioculturales, políticos y económicos que permiten la confraternidad y existencia de las comunidades. Por tanto, reconocer estas dinámicas territoriales facilita una comprensión del fenómeno migratorio y las posibilidades de integración desde la escuela.

América del Sur la integran 13 naciones, de los cuales 9 tienen como lengua oficial el idioma español; fenómeno que resultó de diferentes hechos históricos, políticos y sociales, que permitieron la evolución interna y propia de este idioma en cada uno de los territorios de contexto sudamericano. A partir de ello, el idioma tiene su proceso de variación y transformación para adecuarse a las nuevas tendencias y necesidades del contexto comunicativo.

En consecuencia, el español usado en Venezuela y Colombia presenta una notable variación lingüística, especialmente relacionada con la fonología y el léxico. Estas diferencias fueron evidenciadas por los estudiantes entrevistados, quienes relataron que algunas palabras venezolanas y sus significados no son comprendidas en Colombia en algunas situaciones comunicativas. Por ejemplo, uno de ellos comenta: “Por lo menos allá en Venezuela el jojoto, acá es la mazorca, la lechosa es la papaya, el maracuyá es la parchita. Cuando yo recién llegué, se me dificultaba entender algunas palabras aquí.” (ENT_EST15)

De igual forma, otro estudiante menciona cómo el vocabulario asociado a los alimentos puede ser motivo de confusión: “Con la comida, la caraota son los frijoles negros, el ojoto es el maíz, la cachapa es la arepa de maíz, el cubito es el sabor para echarle a la sopa, al consomé.” (ENT_EST13). Asimismo, se evidencian diferencias en términos cotidianos: “Aquí le dicen cáscara y allá en Venezuela se le dice concha. Y no sé por qué lo comen la concha en algunos frutos. Al cilindro de gas, allá se le dice bombona.” (ENT_EST10)

Finalmente, se suman otras expresiones vinculadas a alimentos, bebidas y medios de comunicación:

Bueno, algunas diferencias son: en Venezuela se le dice lechosa, acá papaya, el cambur es el banano, allá se le llama refresco y acá es la gaseosa; en Venezuela se dicen comiquitas y aquí se les dice series animadas o muñequitos a los programas de televisión, al decir comiquita no me comprendían. (ENT_EST6)

Para Edwards (2011), la variedad lingüística es un aspecto que favorece la identidad sociocultural de un grupo. Asimismo, permite la asociación afectiva de miembros de un colectivo con otras comunidades. En concordancia con esta premisa, resulta pertinente considerar las variedades dialectales del uso del español en ambos países como una oportunidad de conocimiento, valoración y ampliación de léxico tanto para los estudiantes inmigrantes como para los connacionales.

Por otra parte, para llevar a cabo un estudio a profundidad de dichas variantes, se puede indagar desde la teoría de la dialectología. En ese sentido, plantear, mediante mapas, interrogar en la variación lingüística diatópica de los hablantes desde sus creencias. A su vez, Montes Giraldo (1982) introduce los conceptos superdialectos,

dialectos y subdialectos para delimitar las diferentes variedades del español en Colombia.

Cabe resaltar que la riqueza cultural de una nación no solo está delimitada por las divisiones territoriales, sino también por los factores sociales, en los cuales se usa una lengua como vehículo de comunicación, caracterizado por diversas variantes, relacionadas por las preferencias de los hablantes.

Desde esa perspectiva, reconocer las variaciones del español y el uso de la lengua estándar no solo contribuye a mejorar una comunicación asertiva, comprensiva y respetuosa en las aulas educativas, sino que también facilita y fortalece la identidad cultural y lingüística en los estudiantes.

Esa diversidad lexical se incluye en las palabras que designan los alimentos; en algunos casos, dicha variación se evidencia claramente, como lo vimos en las enunciaciones dadas por los estudiantes. En este contexto, dicha situación puede relacionarse con la cultura culinaria venezolana, no solo como vía para conocer las variantes lingüísticas, sino también como una oportunidad para explorar sus platos típicos. Por ejemplo, un estudiante comenta:

En Venezuela es típica las hayacas es un guiso de pollo con uvas pasas, con aceitunas, zanahoria, pimentón, un montón de verduras, que se cocina en una hoja de plátano, y el guiso se coloca sobre una camita de harina de maíz amarilla o blanca, se cierra de una manera que queda como un cuadradito y se pone a asar y queda muy delicioso, demasiado rico. (ENT_EST5)

De igual manera, otra estudiante señala una diferencia notable en la preparación de las empanadas, al afirmar: “En mi país las empanadas son diferentes, porque allá son solo de pollo, de carne, de queso; acá las rellenan con todo: papa, carne molida, un guiso. Tienen una forma diferente de hacer las comidas.” (ENT_EST2). A su vez, se destaca la tradición culinaria vinculada a celebraciones específicas como diciembre, cuando, según un estudiante:

Las hayacas se hacen todos los diciembre. Lo más típico en Venezuela son las caraotas, unos frijoles negros, acompañados con pasta; se comían en todas las casas. Y otro plato típico es el arroz con carne mechada, caraota y plátano; en mi casa siempre lo comíamos. (ENT_EST6)

Finalmente, otros alimentos tradicionales fueron mencionados como parte del menú cotidiano, tal como lo expresa otro participante: “Por ejemplo, la arepa, la panqueca es como la arepa de maíz, las cachapas, mandocas, que son unas rosquillas con queso, acá en mi casa las prepara mi mamá.” (ENT_EST13)

La diversidad gastronómica de una comunidad hace parte de su identidad y del reconocimiento de la variedad de las palabras que se utilizan para designar los diferentes productos agrícolas y elementos que se usan en la preparación de los alimentos. Asimismo, la diversidad culinaria evidencia las tradiciones, las creencias y los principios de una comunidad, puesto que los ingredientes e insumos utilizados en los platos típicos provienen de frutos locales y se elaboran con técnicas tradicionales heredadas de generación en generación, características propias para designar a la cultura culinaria como una expresión viva de la identidad de una nación. Del mismo modo, comparar los procesos de elaboración de los comestibles permite compartir saberes y técnicas, un aspecto de complementariedad en el contexto colombo-venezolano.

Por otra parte, este crecimiento de la oferta gastronómica venezolana en el territorio colombiano ha diversificado los sabores y platos en restaurantes y ventas de comida ambulante, escenarios en los que muchos de los inmigrantes han encontrado oportunidades laborales para generar los recursos necesarios que solventen sus necesidades básicas (Carrasco, 2022). En ese orden de ideas, la promoción de la cultura culinaria no solo da a conocer alimentos cargados de historias singulares y/o colectivas, sino que además que visibiliza la identidad de la colectividad venezolana y fomenta la valoración del patrimonio cultural inmaterial; en consecuencia, se fortalecen procesos de construcción social pluricultural y se aporta al progreso de la economía del país.

Dentro del patrimonio cultural también se encuentran las festividades, las cuales integran la tradición oral y la manifestación creativa de las expresiones económicas, sociales y religiosas de una comunidad. En relación con ello, al preguntar a los estudiantes inmigrantes sobre las similitudes y diferencias entre las tradiciones festivas de su país y las celebraciones colombianas, surgieron algunas experiencias significativas.

Por ejemplo, una estudiante expresó que: “si se puede hablar de tradiciones, allá se celebra San Valentín, acá no se celebra, ni siquiera en una fecha diferente”; además, manifestó su sorpresa al vivenciar por primera vez el 31 de octubre en Colombia, ya que “en Venezuela no se celebra ver personas disfrazadas”, y valoró positivamente esta experiencia al afirmar: “fue algo chévere, muy lindo, porque yo estaba chiquita, y fue algo que yo siempre quise en mi niñez, disfrazarme”. De igual modo, recordó con nostalgia una celebración típica venezolana: “un día en especial en mi país es el día de San Benito, se hacen unas marchas grandísimas que pasan por las calles. Aquí no he visto, son cosas que recuerdo mucho” (ENT_EST14).

En ese mismo sentido, el mismo estudiante compartió que “el recibimiento de la Navidad, acá no lo celebran; el 24 y el 31 de diciembre son iguales, se comparte en familia”. Añadió que en su país natal no se festejan “el día 31 de octubre, el día de las brujas, y el 6 de reyes en enero”, celebraciones que sí ha vivido en Colombia (ENT_EST14). Asimismo, otra voz indicó una diferencia importante: “el día de San Valentín es el 14 de febrero en mi país, acá en Colombia se celebra el amor y la amistad en septiembre”; además, mencionó que no entendía algunas fiestas nuevas para ella como “el día de las velitas, el día de las brujas, ver a todo el mundo disfrazado” (ENT_EST8). Por último, otro estudiante afirmó brevemente: “no recuerdo la fecha, pero celebramos el día de la Patria en Venezuela” (ENT_EST7).

La experiencia de los estudiantes inmigrantes durante su permanencia en Colombia les ha permitido compartir algunas de las festividades locales y nacionales; esta vivencia, a su vez los lleva a reflexionar, comparar y rememorar las fiestas tradicionales de Venezuela, caracterizadas por sus creencias religiosas, en honrar a un santo como devoción, como por aquellas que exaltan la memoria colectiva de hechos históricos que marcaron la fundación del país. En ellas se realizan representaciones teatrales, cantos y bailes donde se valora el aprecio por la nación. Por consiguiente, este conocimiento de los alumnos en cada uno de sus contextos puede ser escenario para la planeación de actividades pedagógicas para compartir la riqueza cultural que caracteriza a las dos naciones.

Entre las fiestas tradicionales venezolanas están: (1) la fiesta de vasallos de La Candelaria celebrada en Mérida el 2 de febrero, donde se honra los milagros a la virgen

de La Candelaria, también tiene rituales étnicos en la preparación de la tierra para la siembra; (2) la fiesta de los carnavales de El Callao en el estado de Bolívar, donde se exalta la mezcla cultural y racial afroantillana; (3) el baile de Las Turas en los pueblos de los estados de Falcón y Lara, donde se agradece a la madre naturaleza por sus dones a través de danzas y altares adornados con comida; (4) la fiesta de los diablos danzantes del Corpus Christi, una procesión que simboliza el triunfo del bien sobre el mal; (5) la fiesta de San Juan Bautista, en la cual predominan las tradiciones ancestrales africanas, (6) la fiesta de los Pastores de San Joaquín, en el estado de Carabobo, en conmemoración al nacimiento del Niño Jesús; (7) la fiesta de los Zaragozas, que representa el degüello de los niños condenados por Herodes, esta festividad se le atribuyen poderes milagrosos mediante la combinación de rituales religiosos y el bullicio del carnaval y (8) la parranda de San Pedro de Guatire y Guarenas manifestación de agradecimiento que representa la fe de los esclavos en la cura por las enfermedades (Cordoliani, 2013). Cabe destacar que estas celebraciones contienen raíces católicas, hecho influenciado por el proceso de colonización vivido en gran parte de los países latinoamericanos.

Por otro lado, entre las fiestas nacionales patrias están:

(1) Proclamación de la Independencia de la República Bolivariana de Venezuela, 19 de abril. (2) Batalla de Carabobo, 24 de junio. (3) Declaración de la Independencia de la República Bolivariana de Venezuela, 5 de julio. (4) Natalicio del Libertador y Padre de la Patria Simón Bolívar, 24 de julio. (5) Día de la Resistencia Indígena, 12 de octubre. (Ley de Fiestas Nacionales, 1971, art.1).

Todas estas fechas conmemoran acontecimientos fundamentales que han forjado la historia nacional venezolana.

Como se puede observar a partir de las descripciones dadas por los estudiantes las celebraciones en ambos países presentan diferencias significativas; no obstante, es posible identificar elementos comunes que pueden ser aprovechados para presentar y compartir las creencias religiosas, tradiciones orales de mitos y leyendas, prácticas y ritos ancestrales en agradecimiento a la madre tierra, medicina tradicional y las creaciones artísticas asociadas a las festividades. En consecuencia, estos aspectos forman parte del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades y su difusión permite

que el legado de valores compartidos entre los miembros de una localidad o una nación sea conocido, apreciado y transmitido en las diferentes prácticas sociales y presentados en diferentes contextos que garanticen la transmisión y continuidad de generación a generación.

En dichas entrevistas los estudiantes también manifiestan la importancia de abrir espacios de integración, diálogo y solidaridad como mecanismos para reconocer las similitudes y diferencias culturales. En este sentido, uno de ellos propone:

Un espacio para hablar sobre esos problemas, los problemas que nos digan de otra diferencia, porque seamos de otros países, de otra forma, que seamos morenos, blancos, cualquier tipo de que lo hablemos como en una junta y que digamos por qué nos tratan así y ahí nos pudiéramos comprender y para ya no tener el problema.

(ENT_EST2)

A partir de esta reflexión, otro alumno propone que estos espacios también se integren en las clases, particularmente en materias como Historia, donde se discutan aspectos de la historia venezolana con el fin de reforzar el reconocimiento intercultural:

Yo digo que incluirlos un poco más en el aula, en las clases, por ejemplo, en el área de historia, que se vea un poco de la historia de allá; aunque se explica lo de la Gran Colombia, no se adentra mucho en Venezuela. Los ciudadanos de acá también reconozcan la cultura de allá. Los talleres podrían ser una forma, donde se conozca la cultura de allá; al final todos somos humanos y todos somos iguales, pero tenemos creencias, culturas, formas de hablar y muchos aspectos diferentes. Me parece que abrir espacios para compartir las dos culturas, porque la verdad a mí sí me interesa conocer la cultura colombiana, ver cuáles son los platos típicos, qué es lo que más le gusta, las palabras nuevas, siempre me interesaba conocer, porque la idea no es juzgarnos por una palabra o por un plato, es verlo por el lado bonito. (ENT_EST5)

De igual modo, se hace un llamado a dejar de lado los prejuicios y las burlas que surgen por las diferencias lingüísticas o culturales, y se promueve el respeto y el aprendizaje mutuo:

Yo considero dejar de juzgar por las apariencias, porque eso engaña la verdad.

Yo recuerdo que cuando recién entré acá me dieron la bienvenida, algo bonito. Y

digo no juzgar y no ser tan burlones porque cuando das la opinión de lo que piensas, por usar cualquier palabrita se ríen, entonces es conocer y aprender algunas palabras de nuestro país. (ENT_EST9)

Por último, otro alumno destaca la importancia de poner en marcha exposiciones, campañas educativas y pláticas en el entorno escolar como recursos fundamentales para fomentar una convivencia más empática y justa, de esta manera combatir los estigmas:

A mí me gusta bastante el tema de conocer nuestras culturas, por ejemplo, las campañas dentro de la escuela, las charlas, el diálogo con los estudiantes, una pequeña exposición a los estudiantes, donde se les explique que no todo es malo con los migrantes, que no es culpa de un país completo que unas personas no se comporten bien en Colombia. Independientemente del país de donde vengan, yo creo que las charlas ayudan bastante (ENT_EST14).

Los estudiantes consideran que una buena oportunidad de integración y reconocimiento de la multiplicidad cultural en los salones escolares radica en valorar que los sujetos de diferentes procedencias poseen sus propias tradiciones y festividades, así como formas particulares de comunicación a través de una variedad lingüística. Del mismo modo, reconocen que su oferta gastronómica varía en las técnicas y en la presentación de los alimentos, y que su identidad también se presenta mediante el arte, la música, en los principios morales y en los modos de vivir, en los cuales se reflejan las enseñanzas heredadas de sus ancestros y de sus lugares de origen.

En consecuencia, el reconocimiento en los contextos escolares debe ir más allá de simplemente compartir y conocer la cultura del otro; debe implicar, además una reflexión profunda sobre las problemáticas asociadas a la migración y los múltiples desafíos que los inmigrantes enfrentan en este proceso.

Capítulo 3.

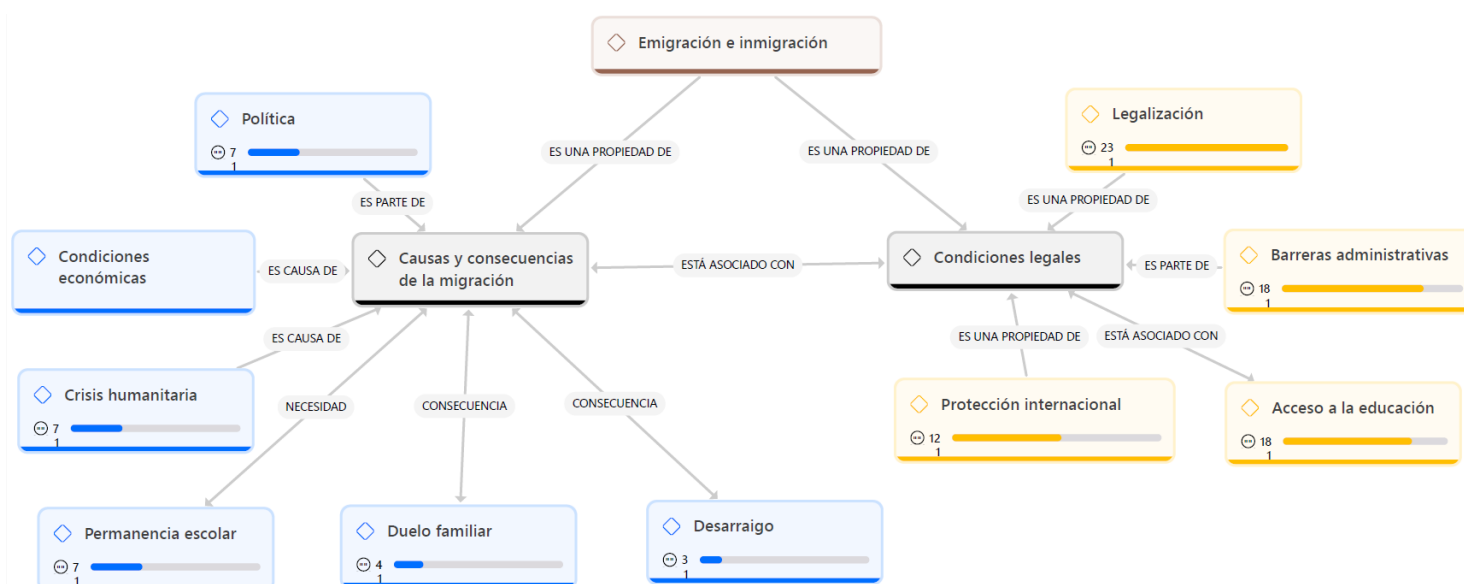
Características de la educación intercultural para la población inmigrante venezolana en términos del reconocimiento

En este capítulo se expone el análisis de las respuestas a las entrevistas efectuadas a expertos sobre la población migrante venezolana en Colombia. El desarrollo del ejercicio hermenéutico estará guiado por tres categorías surgidas de la interpretación de los datos con la herramienta ATLAS. ti. 8.0. Dichas categorías: emigración e inmigración, educación intercultural y reconocimiento a la diversidad, a su vez, generan subcategorías y tópicos de análisis que son abordados a lo largo del capítulo.

En la parte final se presenta unas conclusiones de las categorías analizadas en las cuales se destaca que, aunque se han efectuado esfuerzos institucionales y normativos para atender a la población migrante, es necesario avanzar hacia una educación intercultural que reconozca a la pluralidad en las salas educativas.

3.1 Emigración e inmigración

En este apartado se analizan las respuestas de los entrevistados con preguntas como ¿Cuáles han sido las principales causas de migración de las familias venezolanas a Colombia?, ¿cómo se manejan las diferencias culturales en los colegios desde el nivel académico y convivencia?, ¿cómo cree que la migración afecta la construcción de la identidad de las personas que migran?, ¿de qué manera la identidad cultural de los estudiantes migrantes venezolanos puede reconocerse- respetarse en el entorno educativo? En la Figura 25 se muestra la red semántica emergida del análisis realizado a las respuestas de las preguntas ya mencionadas.

Figura 25.*Red semántica de la migración vista desde expertos*

Nota: elaboración propia con base en la entrevista a expertos

Lo primero a destacar es que la inmigración venezolana hacia diversos lugares de Colombia, incluido Bogotá, responde a múltiples factores que van desde lo económico hasta las circunstancias políticas y sociales que trasgreden contra los derechos fundamentales de los individuos migrantes (CEPAL, 2019; Melella, 2021).

En las respuestas al conjunto de preguntas se evidencia que muchos de los inmigrantes que arriban a Colombia huyeron de un contexto de persecución política, coacción y pérdida de libertades fundamentales. Sobre esto último, el entrevistado 3 señala muchos de los inmigrantes venezolanos que actualmente residen en Bogotá “son perseguidos políticos después de las elecciones del 28 de julio de 2024, son personas que recogieron las actas de votación y que Maduro y la tiranía desplegaron después del 28 una feroz persecución contra ellos” (ENT3_EXP_F). Las afirmaciones enunciadas dan cuenta de una causa de migración forzada, así lo ha enunciado Melella (2021) al referirse a la migración venezolana como una situación que replica las experiencias del temor por la integridad física y la falta de garantías institucionales en su país de origen, lo que los llevo a dirigirse a otros lugares del continente americano.

Asimismo, el experto entrevistado 1 complementa esta postura expresando que “en julio de 2024 se identifica también unas situaciones de coacción a la población que hace oposición al gobierno ... han sido amenazados, han sido cooptados o han sido vigilados” (ENT1_EXP_D). Esto permite identificar síntomas de violencia estructural y control político que genera la salida forzada y masiva de personas, entre las que se cuentan tanto líderes como simples ciudadanos que, por participar en procesos democráticos, tal como lo destacan estudios realizados por Herrera y Sorensen (2017).

La secuela adjunta de esta clase de emigración es la imposibilidad del retorno, como lo afirma el mismo entrevistado 1: “las personas que se encontraban acá en Colombia tampoco quedan con la total confianza de poder retornar a Venezuela por todas estas presiones que se están generando” (ENT1_EXP_D). A esta situación de no retorno de los migrantes, se ha sumado la llamada migración en cadena o migración en tránsito, donde los inmigrantes ven a Colombia como un sitio de radicación temporal, para continuar su paso hacia otros países latinoamericanos que consideran y perciben como espacios seguros para establecer su permanencia.

Según, Romero Pérez *et al.* (2022) para la educación intercultural las causas y las consecuencias del fenómeno deben considerarse como elementos que interpelan directamente en el sistema educativo dentro de los espacios escolares migratorios, a lo cual se suma Lacoma (2001) indicando que el reconocimiento del recorrido vital marcado por la represión política y la vulneración de derechos humanos deben considerarse insumos primarios de integración en la formulación de propuestas educativas. Este análisis muestra que la educación intercultural comienza en el reconocimiento del carácter multicausal de la migración venezolana y de la creación de espacios escolares donde la memoria, la identidad y la dignidad de los estudiantes migrantes se respeten y se promuevan.

Otro aspecto, en la complejidad del fenómeno migratorio venezolano se integra por las condiciones económicas y sociales de quienes han optado o se han visto forzados a migrar. Las respuestas de las entrevistas realizadas a los expertos establecen la precariedad económica, la escasez de recursos básicos y la búsqueda de mejores oportunidades de vida como los detonantes de las trayectorias migratorias escogidas. Sobre esto el entrevistado 2 enfatiza que “...por la que más vienen las

personas es para mejorar sus condiciones económicas y otra parte por estar con su familia, que es reunificación familiar” (ENT2_EXP_I). Esta declaración, expone dos grandes motivaciones: uno la necesidad urgente de superar la pobreza y acceder a medios de vida sostenibles y dos el deseo de restablecer vínculos familiares interrumpidos por las repercusiones sociopolíticas de Venezuela. La reunificación familiar, en este sentido, representa un aspecto emocional y un mecanismo de resiliencia social y apoyo mutuo en el proceso migratorio.

Otro de los entrevistados aporta una visión complementaria al afirmar que “otras causas están asociadas a supervivencia, como tener y contar con alimentos para sobrevivir y otras por situaciones de escasez de insumos y de medicamentos para situaciones graves de salud” (ENT4_EXP_S). Por tanto, las condiciones de emergencia humanitaria como las prestaciones básicas y la protección de derechos como la salud se convierte en un privilegio. En esa realidad, la migración es una estrategia de supervivencia, la cual es adoptada por los migrantes quienes prefieren tomar el riesgo de desplazarse, de esta manera evadir la certeza o la posibilidad del deterioro físico y emocional en el lugar de origen por las falencias de salubridad (CEPAL, 2019).

Estos factores indican que el perfil del migrante venezolano no se categoriza como unidimensional, pues se trata de personas que escapan de una crisis multifactorial, que incluyen y entrelazan factores económicos, sociales, políticos y humanitarios (Melella, 2021). La educación intercultural, por tanto, debe considerar estas trayectorias de vida. El reconocimiento, en este marco, implica visibilizar esas causas estructurales para que los actores del sistema educativo colombiano comprendan sus historias de vida y creen condiciones organizados y viables de inclusión.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas permite identificar con claridad que la migración venezolana hacia Colombia, y en particular hacia Bogotá, responde a una crisis humanitaria compleja, estructural y prolongada en el tiempo. Esta crisis, entonces, debe ser explicada desde esa multicausalidad interrelacionada entre lo político, lo económico y lo social. Como lo plantea el entrevistado 3, quien afirma: “El grueso de la mayoría de los venezolanos salieron [...] principalmente por una crisis humanitaria compleja que se vive en Venezuela” (ENT3_EXP_F). Este concepto, generalmente

asociado a contextos de guerra o desastres naturales, es trasladado por los entrevistados a una situación sostenida en el tiempo, que ha dejado a millones de personas en condiciones de alta vulnerabilidad, sin acceso a derechos fundamentales.

Esta lectura de la crisis migratoria es complementada por el entrevistado 1, quien señala que la migración obedece a “problemáticas estructurales a nivel de gobernabilidad” situación que ha causado una insatisfacción generalizada de los venezolanos. Este motivo hace que el éxodo venezolano tome una categorización de emergencia humanitaria. La respuesta de que “pocos han pensado en el retorno” (ENT1_EXP_D), es el reflejo de la percepción e insatisfacción generalizada de que las condiciones estructurales en Venezuela no han cambiado, no existen las garantías para un retorno seguro. Esta premisa refuerza la idea de que la migración no es temporal, sino que se ha transformado en una táctica de subsistencia a largo plazo, en la cual se han reconstruido proyectos de vida de los inmigrantes en el país receptor (CEPAL, 2019), como es el caso de Colombia.

Ahora bien, también es preciso destacar que el proceso migratorio venezolano ha implicado tanto un desplazamiento físico como una experiencia, también compleja, de desarraigo emocional, cultural e identitario (Herrera y Sorensen, 2017). Esta dimensión subjetiva, fue mencionada por los expertos, quienes destacan los efectos invisibles que genera el desarraigo en las trayectorias de la población migrante. El experto entrevistado 1 menciona en este tema el esfuerzo que hacen los inmigrantes para adaptarse al contexto colombiano: “me tocaba intentar hablar con colombiano o como colombiana para no sentirme discriminado” (ENT1_EXP_D), esta estrategia de protección ante la discriminación es más que un mecanismo de defensa, estas palabras reflejan la necesidad de pertenecer al entorno y ser aceptado en el mismo, lo cual genera una tensión entre el deseo de conservar la propia identidad cultural y ser aprobado, este mecanismo de defensa es una evidencia un conflicto interno de los venezolanos.

Esta situación es una muestra de asimilación forzada, donde las personas migrantes minimizan y ocultan sus raíces culturales, y no viven su diferencia cultural como una riqueza en el nuevo contexto. El entrevistado 4 profundiza en estas ideas al exponer las fracturas identitarias y socioemocionales que surgen en las etapas

posteriores del desarrollo y crecimiento de los chicos migrantes, especialmente en la adolescencia. Señalando “hay niños y niñas que ya están aquí en colegios hace cinco o siete años, han dejado por completo de decir que vienen de Venezuela” (ENT4_EXP_S). Esta negación de su lugar de origen revela que la identidad migrante se estigmatiza, se oculta para evitar la exclusión o el maltrato, llevándolos a crearse estereotipos imaginarios.

En este punto, el entrevistado advierte sobre los impactos psicosociales profundos, cuyas consecuencias a largo plazo aún no se comprenden del todo: “cuando tú tienes que negar tu identidad, cuando no te puedes sentir orgullosa de lo que eres, eso genera impactos [...] que todavía no creo que tengamos suficiente evidencia para decir dónde están esas fracturas” (ENT4_EXP_S). La subcategoría de desarraigo remite, entonces, tanto a la pérdida de un lugar físico o geográfico como a un proceso de fractura en la continuidad subjetiva, cultural y emocional. Por consiguiente, la escuela, como espacio privilegiado de socialización, tiene un rol fundamental en reparar simbólicamente estas fracturas a través de aspectos como reconocimiento y la incorporación pedagógica de las identidades migrantes.

El Estado colombiano ha generado mecanismos de regularización que responden a la situación de vulnerabilidad de grupos de los migrantes. Este contexto migratorio, las condiciones de legalización de las personas inmigrantes se configuran como un factor clave que puede facilitar u obstaculizar su integración a la sociedad, por lo cual debe velar el Estado en su cumplimiento (Carballo de la Riva *et al.*, 2017).

La complejidad de los procesos de regularización es otra de las coincidencias entre los expertos. El entrevistado 4 destaca cómo los cambios constantes en las figuras jurídicas —como el paso del PEP (Permiso Especial de Permanencia) al PPT (Permiso por Protección Temporal), y ahora al llamado “PEP Tutor”— generan incertidumbre en el procedimiento de legalización migratoria. En este aspecto menciona: “Recién pues la nación volvió a tener la apertura para la regularización, pero con unas características que en lugar de permitir avanzar en lo que ya se tenía, van a generar otras idas y venidas” (ENT4_EXP_S). Es decir, la falta de continuidad y de articulación en las normativas y tramites de legitimización regular, provocan desinformación y dificultades para los procesos administrativos. Por consiguiente, la

legalización no se convierte en un derecho, sino en un privilegio condicionado por variables externas difíciles de superar en la práctica (CEPAL, 2019). Además, la temporalidad de estos permisos y de los constantes cambios generan una precariedad jurídica a largo plazo, que afecta la estabilidad y el plan vital de muchas familias migrantes que han buscado la legalidad y están las limitan.

El derecho a la escolaridad es un asunto de importancia primordial, desde la dimensión institucional y la comunitaria, teniendo en cuenta los procesos de legalización de la población migrante venezolana en Colombia. El entrevistado 2 destaca el papel importante que han desempeñado los Centros Intégrate, como espacios donde se orientan a las familias migrantes en el acceso a los servicios básicos como la educación, la salud y al empleo, un plan comunitario promovido por el gobierno. Sin embargo, el experto entrevistado 2 manifiesta que muchos estudiantes migrantes no acceden al sistema educativo, ya que sus padres desconocen los procedimientos, y se requiere de una mejor difusión de la información y acompañamiento durante estos trámites: “Hay muchas personas que lamentablemente no están estudiando por desconocimiento [...] ellos dicen: ¿en serio tengo que hacer todo eso para un cupo?” (ENT2_EXP_I). El experto 2 expone esas que las barreras administrativas y burocráticas son percibidas por las familias migrantes para acceder a los servicios básicos.

A nivel estructural, el entrevistado 1 aporta una mirada desde la política pública al reconocer que el sector educativo ha sido uno de los más proactivos en la respuesta a la migración en tanto se han movilizado recursos y se han desplegado capacidades institucionales para dichos propósitos. El entrevistado 1 resalta que virtud del cumplimiento ETPV, las instituciones educativas ofrecen escolarización y se han convertido en puertas de entrada en el proceso de regularización: “En el momento en que se vincula un niño al colegio, así esté de manera irregular, se garantiza que se va a poder regularizar” (ENT1_EXP_D).

El cumplimiento y adhesión de esta norma desde la perspectiva de los derechos fundamentales es coherente, ya que valida a la formación como un escenario facilitador de inclusión y protección jurídica para las familias migrantes. Sin embargo, según los

entrevistados 1 y 4, aún persisten obstáculos estructurales y operativos que dificultan y rezagan el acceso efectivo a la escolaridad.

La interpretación de la categoría de Inmigración favoreció una comprensión global de los procesos, las tensiones y las dinámicas asociadas a los flujos migratorios, focalizada en la población escolar venezolana en Colombia. Las subcategorías emergentes revelan las múltiples facetas que constituyen la compleja realidad que vivencian. De ahí que las están marcadas por el colapso institucional, económico y social de Venezuela, falencia estructural que ha generado el fenómeno migratorio masivo que, a su vez, ha reconfigurado las dinámicas sociales en los países receptores.

En las respuestas de las entrevistas está el testimonio que los desplazamientos corresponden a una multicausalidad de distintas vertientes. En cuanto a las consecuencias de la inmigración, se identificaron desafíos relacionados, por ejemplo, con la xenofobia, lo que interpela al conjunto de la sociedad colombiana y al Estado sobre la manera en que se responde a este fenómeno. Particular relevancia adquiere la subcategoría de las condiciones legales que aborda las rutas de regularización implementadas por el Estado colombiano, como el Permiso Especial de Permanencia (PEP), el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV) y, más recientemente, el PEP Tutor. Estas estrategias de regularización buscan incluir jurídicamente a los emigrantes venezolanos, no obstante, los expertos se mostraron de acuerdo con la persistencia de barreras estructurales administrativas.

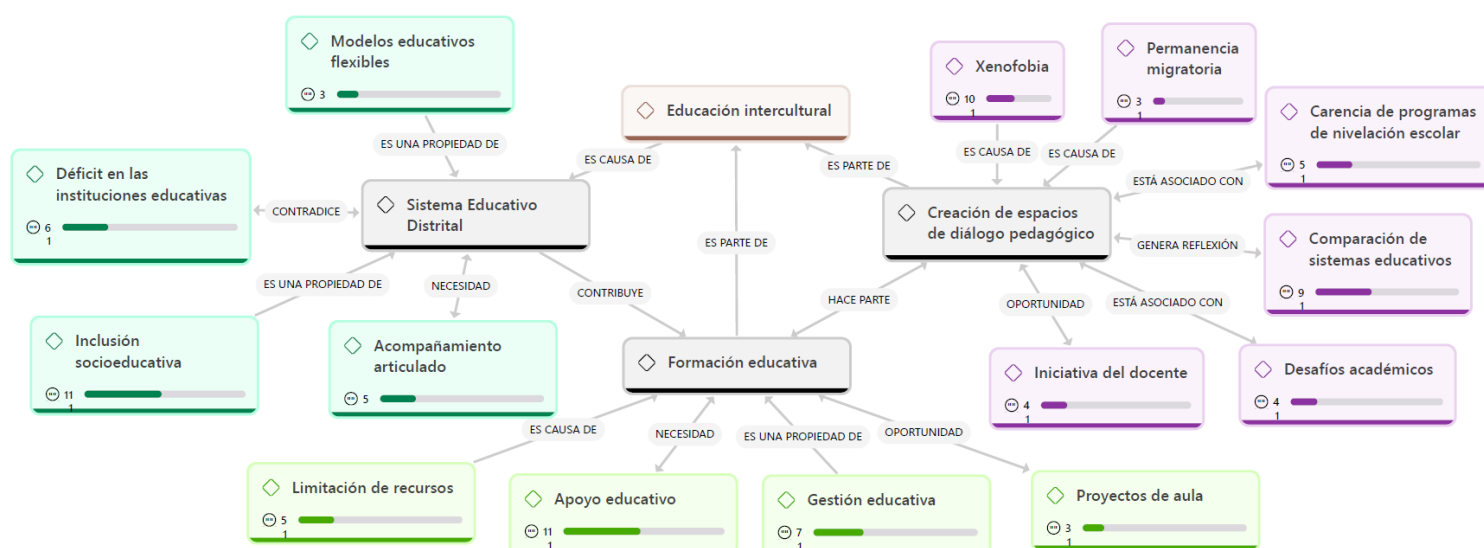
De igual forma, el acceso a la educación ocupa una dimensión clave dentro de la integración migratoria donde el sistema escolar colombiano ha asumido un rol primordial como garante de derechos y facilitador del proceso de integración. Sin embargo, persisten algunas brechas y desafíos significativos señalados por los entrevistados. La categoría de Inmigración identifica que la migración no es un evento temporal, se trata de un proceso multifacético y multicausal que interpela directamente a los marcos normativos, las estructuras institucionales y los imaginarios sociales. En esa dimensión, la respuesta del Estado colombiano debe enmarcar una gestión integral del fenómeno en la garantía irrestricta de los derechos humanos.

3.2 Educación intercultural

En el marco del análisis cualitativo de las entrevistas surgió también la categoría denominada Educación intercultural que alude a los esfuerzos, tensiones y transformaciones que experimenta el sistema educativo distrital frente al ingreso de población escolar migrante. En la Figura 26 se observa la red semántica que surgió del análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con esta categoría.

Figura 26.

Red semántica de la educación intercultural desde la perspectiva de expertos



Nota: elaboración propia con los datos categorizados en la entrevista a expertos

Las respuestas de los entrevistados revelan que los estudiantes migrantes ponen de relieve lo imperativo de transfigurar la acción educativa para dar cuenta de este fenómeno. Esta categoría aporta elementos sustanciales para comprender cómo el sistema educativo se ve interpelado por los flujos migratorios, y cómo es posible forjar caminos hacia una escuela intercultural, es decir, más inclusiva y sensible a la diversidad (Walsh, 2005; 2009).

Los fragmentos a continuación analizados provienen de las respuestas de los expertos entrevistados a preguntas como ¿Cómo afecta a las instituciones educativas públicas la presencia de estudiantes inmigrantes venezolanos?, ¿qué tipo de adaptaciones se han realizado al sistema educativo colombiano para brindar una educación de calidad a los inmigrantes?, ¿qué tipo de adaptaciones se han realizado al sistema educativo colombiano para brindar una educación de calidad a los inmigrantes?, ¿cuáles serían las causas de la reprobación escolar en las instituciones educativas de los migrantes? ¿conoce usted proyectos o programas de nivelación educativa formal para los inmigrantes en Colombia? ¿en qué medida el sistema institucional de evaluación de los estudiantes tiene en cuenta los niveles y necesidades educativas de los migrantes venezolanos para valorar su ingreso y progreso educativo?

El abordaje de las respuestas proporcionadas por los entrevistados frente a la pregunta sobre los efectos de la asistencia de alumnos inmigrantes en las escuelas y las adaptaciones realizadas para ofrecer una enseñanza de calidad permite identificar una subcategoría como es la inclusión socioeducativa. Este concepto hace referencia tanto al acceso al sistema educativo como a garantizar una formación integral y pertinente.

Tal como lo expresa el entrevistado 2, “la llegada de estudiantes en momentos no convencionales del calendario académico plantea retos significativos para las instituciones, especialmente cuando no se han implementado mecanismos de nivelación pedagógica ni estrategias de acompañamiento diferencial” (ENT2_EXP_I). La inclusión socioeducativa para los migrantes se ve limitada por una serie de barreras socioculturales en las escuelas como es el desconocimiento del contexto educativo de origen del estudiante migrante, así las dificultades en los docentes y en los nuevos estudiantes para reconocer otras formas de conocimiento y socialización escolar.

El entrevistado 4- ENT4_EXP_S subraya algunos avances en materia normativa y administrativa, como la inclusión de variables de país de procedencia y los tipos de documentos migratorios que se ingresan en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), datos que formalizan el reconocimiento de la diversidad migrante en las escuelas y dentro de sistema educativo, en especial para análisis de datos de la población. Esta inclusión normativa es importante, pero no garantiza una inclusión efectiva si no van

acompañados de acciones pedagógicas en las clases y en la capacitación permanente de la comunidad educativa.

La inclusión socioeducativa, por lo tanto, necesita de un enfoque multidimensional que articule aspectos administrativos, pedagógicos, culturales y comunitarios, en clave de justicia social y derechos humanos, lo cual es coherente con lo postulado por autores como Poblete (2006). En suma, esta subcategoría permitió comprender que la inclusión de la población migrante en las instituciones educativas debe involucrar el acceso formal al sistema escolar e incorporar prácticas institucionales que reconozcan las trayectorias de vida de la población escolar de origen migrante.

En el contexto del sistema educativo distrital la identificación de prácticas de *acompañamiento articulado* como estrategia para abordar los desafíos de la inclusión de población migrante es uno de los hallazgos que en esta subcategoría muestra los esfuerzos institucionales para crear entornos educativos comprensivos y capaces de responder a la complejidad de los procesos migratorios contemporáneos, a través del direccionamiento de los Centros Intégrate y en el Centro Administrativo de Educación Local (CADEL) de cada localidad en Bogotá.

El entrevistado 2 manifiesta que una de las barreras persistentes está relacionada con el desconocimiento de las rutas institucionales para gestionar la legalidad en el país. Para los inmigrantes que arriban, esta falta de claridad afecta en las decisiones que toman para el ingreso a la escolaridad, al limitar la asistencia de sus hijos a las instituciones bajo la creencia errónea de que no pueden ser admitidos en la escuela sino cuentan con el PPT. En este sentido, no hay articulación efectiva entre los sistemas educativos y migratorios.

Por otro lado, el entrevistado S describe una experiencia de gestión interinstitucional a través de los llamados *acompañamientos articulados*, que implican el trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación, organizaciones internacionales como ACNUR y la OIM, y entidades culturales y educativas del distrito, tales como el Museo Nacional, Bibliored y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. El concepto de *acompañamiento articulado*, en este contexto, señala el entrevistado 4- ENT4_EXP_S, es una estrategia pedagógica, formativa e institucional de co-construcción de

conocimiento destinada a fortalecer las capacidades institucionales para atender la diversidad derivada de la migración.

Es necesario señalar que estas experiencias no son sistemáticas, sino aisladas o, si se quiere, anecdóticas. Por lo tanto, para que este apoyo se generalice o amplie su cobertura necesita una institucionalización, sostenibilidad y articulación con las políticas públicas de gestión, con las normativas migratorias y con las normas que direccionan la educación, y se estructure en un marco de derechos y de justicia social. Esta iniciativa es una muestra de cómo la educación pública distrital puede avanzar hacia una mayor inclusión efectiva de estudiantes migrantes mediante acciones colaborativas de diferentes entidades públicas que reconocen y valoran la diversidad instalada en el país.

La subcategoría formación educativa se constituye en un componente central en el procedimiento de consolidación para una educación intercultural crítica y transformadora que se fundamente en apoyos estructurales para los actores educativos encargados de gestionar la inclusión en las aulas (Walsh, 2005), de esta manera los testimonios recogidos evidencian que uno de los principales desafíos es la insuficiencia de este tipo de apoyos en el sistema educativo en los contextos con población migrante.

El entrevistado 1- ENT1_EXP_D es crítico en calificar las estrategias de inclusión e interculturalidad en las escuelas públicas, en las cuales se evidencia una sobrecarga de responsabilidades a los docentes, que no cuentan con el acompañamiento, ni con el apoyo institucional real. Esta situación expone el déficit de articulación que existe entre la formación docente y las estructuras de acompañamiento institucional donde la capacitación no implica mejoras del ejercicio pedagógico. En la subcategoría de formación educativa son relevantes las tensiones entre las exigencias de inclusión y del reconocimiento a la pluralidad cultural en las escuelas, de igual forma esta la ausencia de apoyos que respalden estas iniciativas.

Por otra parte, los testimonios de los entrevistados manifiestan que el sistema educativo colombiano persiste prácticas discriminatorias las cuales entorpecen la inclusión efectiva de alumnos venezolanos en la escuela. El entrevistado 1- ENT1_EXP_D señala que algunas barreras para el acceso a la educación provienen del

incumplimiento o la distorsión en la interpretación de las normativas vigentes por parte de las directivas escolares, quienes solicitan documentos no integrados en la norma para la matrícula, lo cual es una muestra de xenofobia, que puede estar normalizada o invisibilizada dentro de los niveles de gestión institucional (1- ENT3_EXP_F).

Entre tanto, el entrevistado 3- ENT3_EXP_F señala que los casos de bullying, aunque parecen “aislados”, en la realidad existe una acumulación de experiencias de discriminación y violencia simbólica contra la población migrante desde contexto social y escolar. El análisis revela la falta de una política clara y sostenida, que articule acciones de prevención, atención y reparación ante la discriminación escolar contra los estudiantes migrantes desde las instituciones escolares y desde las entidades de salud.

Con relación a la fluctuación constante de la matrícula escolar de NNA migrantes, el entrevistado 1- ENT1_EXP_D enfatiza que estos alumnos se vinculan de forma temporal al sistema educativo colombiano, pero que luego desaparecen por retornos inesperados o desplazamientos internos de sus familias. De igual forma en las respuestas de los expertos se identificaron desafíos en términos de las condiciones de vida inestable que enfrentan muchas familias migrantes. Esta situación de muchos de los migrantes compromete la continuidad de los alumnos en los centros educativos y dificulta las posibilidades de construir trayectorias educativas de inclusión sostenidas en el tiempo tanto para los estudiantes como para las entidades escolares.

En estos casos de intermitencia escolar la implementación de procesos pedagógicos consistentes se quebranta y genera dificultades para realizar seguimiento integral desde las instituciones. Por lo tanto, la permanencia escolar de los estudiantes migrantes no depende exclusivamente del sistema educativo, sino que tienen injerencias de las condiciones estructurales socioeconómicas de cada familia migrante, las cuales deben ser abordadas de manera integral por iniciativas gubernamentales.

De igual manera, los expertos manifiestan la ausencia de normativas institucionales y la necesidad de incluir estas para abordar la inclusión intercultural de una manera amplia, y en contraposición, destacan el papel solitario que asumen algunos docentes como agentes clave de transformación educativa en el aula. El entrevistado 2- ENT2_EXP_I señala que dentro de las iniciativas existentes para crear espacios de integración cultural han surgido desde la voluntad individual de los

docentes, como una forma de interrelacionar los estudiantes migrantes y los nacionales. No obstante, estas acciones son aisladas y limitadas al aula o a un solo grupo de estudiantes, además no cuentan con el apoyo institucional para que estas experiencias se amplíen, se repliquen, se consoliden o sistematicen.

En el contexto del grupo poblacional venezolano en Colombia y la enseñanza intercultural se manifiesta como dificultades complejas y multidimensionales que atraviesa las dinámicas escolares, sociales e institucionales. En primera instancia la xenofobia y las barreras institucionales obstaculizan la accesibilidad y la continuidad de los educandos migrantes, unido a la omisión institucional frente a estas barreras generan un ambiente de exclusión que afecta la salud psicológica y el rendimiento académico de los migrantes.

Por lo tanto, se requiere crear espacios pedagógicos de diálogo intercultural que trasciendan la mirada asistencialista y promuevan el reconocimiento mutuo (Walsh, 2005; 2009). Aunque en la realidad los espacios de diálogo son en gran parte fruto de la iniciativa individual de algunos docentes, se traducen en acciones valiosas, pero carentes de una sostenibilidad institucional, y su impacto queda limitado por la falta de respaldo en políticas escolares integrales.

Anexo a estas dificultades, la inestabilidad socioeconómica de las familias venezolanas constituye un factor crítico que afecta la permanencia educativa de sus hijos en la escolaridad. Esto implica que los retos de la enseñanza intercultural no solo se limitan al aula: se requiere una articulación intersectorial que vincule a la escuela con otros actores del territorio desde una perspectiva de corresponsabilidad.

Los hallazgos del análisis de esta categoría muestran una realidad en la que la educación intercultural aún no ha sido plenamente asumida como política estructural. Esto pone de manifiesto la urgencia de consolidar una propuesta formativa integral que promueva el reconocimiento, la colaboración y la estabilidad de los escolarizados.

3.3 Reconocimiento a la diversidad

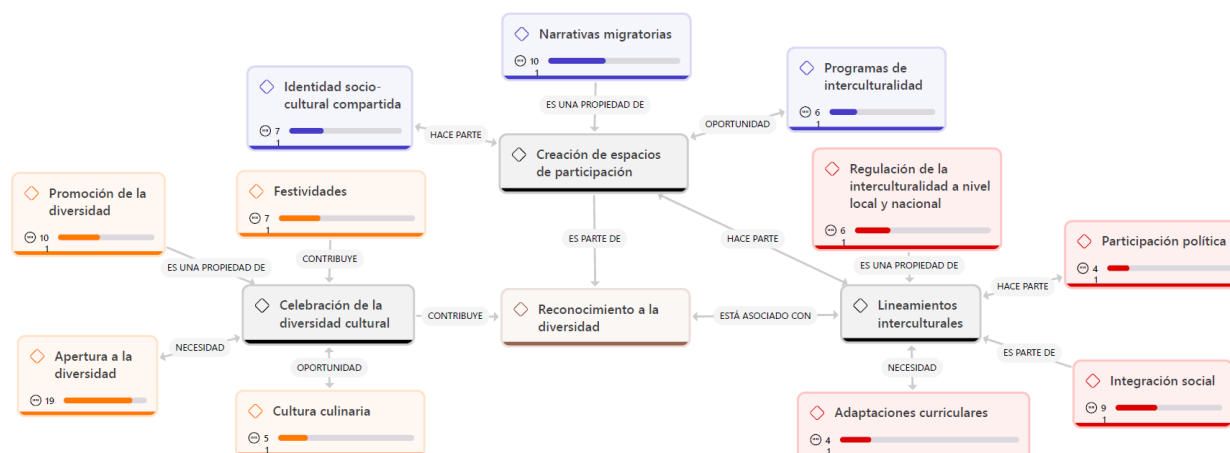
El reconocimiento a la diversidad se configura, en este sentido, como un eje transversal en los discursos de los actores educativos entrevistados en tanto coinciden

en señalar que toda propuesta pedagógica con enfoque intercultural debe partir del reconocer las culturas y sus distinciones, las cuales atraviesan la experiencia cotidiana de la población migrante.

Es decir, el reconocimiento a la diversidad constituye una condición fundamental para avanzar hacia una educación intercultural transformadora (Armijos-Robles 2021; Salas Astrain, 2016). Por consiguiente, en la siguiente sección se analizan las contestaciones de los entrevistados a las preguntas relacionadas con esta categoría. En la Figura 27 se observa la red semántica producto del análisis de la información.

Figura 27.

Red semántica del reconocimiento a la diversidad desde la sugerencia de expertos



Nota: elaboración propia a partir de la categorización de la entrevista a expertos

En esta línea, los entrevistados destacan la importancia de integrar las celebraciones, costumbres y estilos de vida de los alumnos migrantes venezolanos como una forma activa de reconocimiento. El experto entrevistado 1, señala que las tradiciones culturales pueden ser un punto de partida, un pretexto para el diálogo intercultural al interior de las aulas educativas: “cómo se rescatan sus tradiciones, de la navidad, de todos estos procesos que para nosotros son como tan normales y naturales, pero ellos vienen aprendiendo de todos los procesos” (ENT1_EXP_D).

Igualmente, el experto entrevistado 2 considera que en los espacios escolares se puede compartir y confrontar la riqueza de las distintas costumbres y celebraciones de las culturas: “nosotros no celebramos Halloween, pero me parece interesante que ustedes lo hagan [...] ellos celebran el día del Santo, no me acuerdo, es más importante que la navidad, entonces es como esas ganas de conocer, bueno y cómo lo hacen y cómo comparten y diría yo que ahí están dejando parte de su identidad” (ENT2_EXP_I).

Desde una perspectiva más reflexiva el experto entrevistado 4 afirma que el reconocimiento cultural: “es súper importante porque yo creo que si uno reconoce las diversas culturas que tiene en un aula, le va a ir ampliando no solamente nociones de mundo, sino léxico, sino conocimientos amplios” (ENT4_EXP_S). En este aspecto, se resalta a la diversidad, como una posibilidad para enriquecer el conocimiento colectivo en el aula, que permite formar sujetos críticos y curiosos. Estos testimonios en conjunto reflejan como la celebración de la diversidad cultural puede ser una estrategia concreta y significativa en el avance para reconocer las trayectorias de los educandos inmigrantes y de sus identidades.

En la categoría del Reconocimiento a la diversidad se expone la promoción de la pluralidad desde el trabajo de organizaciones comunitarias donde sus iniciativas se gestan por la necesidad del contexto y al no recibir el apoyo de entes gubernamentales con proyectos de esta índole. El entrevistado 1 señala que estas iniciativas de las organizaciones surgen “desde las carencias que tiene la comunidad, sobre todo desde las necesidades de establecer escenarios protectores para estos chicos, porque también se fugan muy rápido” (ENT1_EXP_D), este pronunciamiento hace referencia a los riesgos de deserción escolar y transgresión social a los que son susceptibles los chicos fuera de la jornada, por lo cual estas iniciativas buscan su integración sana.

En estos contextos vulnerables, las organizaciones buscan “convidarlos a que su tiempo se gaste de una manera diferente” (ENT1_EXP_D), estas entidades les ofrecen alternativas significativas de participación para la construcción de sentido en diferentes aspectos relacionados con la vida. Este acompañamiento es fragmentado y depende de terceros “que normalmente no son instituciones” (ENT1_EXP_D), esta particularidad muestra la débil articulación existente entre la escuela y comunidad, además del

desconocimiento de actividades y proyectos comunitarios y sociales que se promueven en algunos lugares.

De igual forma, esta fragmentación reconocida por el mismo entrevistado, en sus palabras afirma “el colegio, la institución educativa deja de ser un lugar que muchas veces se vuelve de puerta cerrada” (ENT1_EXP_D) y “pareciera que estuviéramos en dos mundos paralelos, como que los estudiantes salen a su realidad, cuando el colegio también hace parte de su realidad” (ENT1_EXP_D). Estas declaraciones evidencian la ruptura de los escenarios en los que viven los estudiantes, donde el fomento de la pluricultural es incipiente y aislada de la escuela, es fundamental que estas experiencias comunitarias se potencializaran mediante la integración activa de los procesos escolares, aunque no se permita su realización en dentro de las instalaciones educativas, se pueden promocionar para su participación.

Las respuestas de los expertos entrevistados resaltan la importancia de generar entornos educativos donde cada cultura se pueda expresar con libertad y sin juzgamientos, el entrevistado 1 plantea la necesidad de “generar unos acercamientos también a esa cultura de ellos, al nombrar, por ejemplo, cosas que no sé, que para nosotros es lo mismo, pero ellos le tienen otro nombre y que tampoco se pierda eso, que para ellos una papaya siga siendo una lechosa, desde esa diferencia” (ENT1_EXP_D). Esta afirmación evidencia cómo la lengua, el léxico cotidiano y las formas de nombrar el mundo constituyen expresiones culturales esenciales, las cuales pueden ser incorporadas a la vida escolar para que sean respetadas, y permita que los estudiantes migrantes mantengan un vínculo con sus raíces culturales (Salas, 2016).

El Experto 3 destaca porque la diversidad cultural representa una posibilidad de enriquecimiento mutuo entre los diversos miembros del contexto: “Tenemos muchas similitudes, pero también somos muy diferentes a la vez. Y yo creo que ahí hay una oportunidad de mejora y una oportunidad de riqueza impresionante, en donde creo que ambas culturas se pueden fusionar muy bien” (ENT3_EXP_F). Esta interpretación de las realidades comunicativas entre los migrantes y los connacionales es una de invitación para concebir la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo y el crecimiento cultural compartida que se vivencia en diferentes escenarios.

En ese sentido, esta propuesta es coherente con los ideales de una formación intercultural.

Las voces de los entrevistados evidencian cómo, pese a la cercanía cultural entre comunidades, las diferencias no siempre se traducen en reconocimiento, sino que muchas veces se derivan en procesos de exclusión e invisibilización. El experto entrevistado 1 señala que: “Nuestra cultura es una cultura que no ha sabido reconocer o brindar las herramientas necesarias para que los niños, niñas y adolescentes reconozcan en la diferencia una potencialidad y la diferencia se vuelve un lugar de vulnerabilidad” (ENT1_EXP_D). Estas palabras ratifican por qué la diferencia se percibe como un riesgo o amenaza, lo que limita a que los estudiantes migrantes se expresen con libertad, con sus referentes identitarios, lingüísticos y culturales, un factor que destaca la posible pérdida de identidad. El entrevistado 1 continúa señalando: “En esos términos, las identidades y los procesos que ellos tenían en su país de origen, pues se van perdiendo” (ENT1_EXP_D). Esta es una alerta frente al riesgo de asimilación forzada o pérdida de la memoria cultural en los contextos escolares en la vivencia de los inmigrantes, ya que en la praxis pedagógica no propicia la construcción de una comunidad escolar diversa mediante la participación de los diferentes estudiantes.

En esa misma lógica, el experto entrevistado 3 resalta la potencialidad de la identidad compartida como un puente para la integración de los estudiantes: “Compartimos tantas cosas, compartimos historias, compartimos idiomas... ahí las adaptaciones tendrían que ser dialécticas” (ENT3_EXP_F). Esta mirada dialógica e integradora de la identidad cultural, es una forma de reconocimiento que no niega las diferencias, sino que las valoran y las incluye como parte de una historia común que comparten la cultura colombiana y venezolana. Este análisis muestra que las iniciativas de escenarios de colaboración reconocen y fortalecen la identidad sociocultural compartida es esencial para una verdadera inclusión educativa intercultural (Walsh, 2005; 2009).

El tópico de las narrativas migratorias surge en la subcategoría de Creación de espacios de participación, la cual es un recurso pedagógico y social de gran potencial transformador, teniendo en cuenta que las narrativas permiten visibilizar las trayectorias educativas y la travesía vital de los sujetos inmigrantes, las cuales ayudan a reconstruir

sus identidades en un contexto nuevo, que en muchas situaciones puede ser adverso en el proceso de integración. En este aspecto, el entrevistado 1 resalta la importancia de otorgarle un lugar a las vivencias personales y colectivas de los migrantes, que muchas veces han sido silenciadas: “El reto es cómo le doy lugar a eso que se está invisibilizando [...] le doy lugar, lo visibilizo, le doy un nombre de dónde venimos, nos ponemos en un mapa” (ENT1_EXP_D). Esta práctica pone de relieve el nombramiento y la ubicación de los orígenes geográficos y culturales de los estudiantes migrantes, un ejercicio que incluye el acto político y pedagógico del reconocimiento, ya que al identificar “de dónde venimos” y compartir “cómo llegamos acá” les permite a los educandos fortalecer los lazos y promover una pedagogía de la memoria.

En este mismo tema, el experto entrevistado 3 complejiza la discusión al señalar que las narrativas migratorias deben ser entendidas en toda su profundidad y diversidad: “Mi reflexión es entender las causas de la migración con profundidad [...] esas narrativas [...] tienen una razón de fondo” (ENT3_EXP_F). El planteamiento de que las narrativas no sean leídas superficialmente ni desde el prejuicio, son una forma de reflexión donde se invita de forma insistente como el reconocimiento de las narrativas migratorias debe ir acompañado de acciones educativas que rechacen toda forma de discriminación y fomente el respeto por la diferencia como un principio básico de la convivencia escolar.

Para ese reconocimiento a la diversidad, se requieren unos Lineamientos interculturales, una subcategoría de las entrevistas, en la que se visibilizó la gran tensión que existe entre la normatividad y las circunstancias existentes de una ejecución de una instrucción intercultural en los centros educativos. El entrevistado 1 pone de relieve el derecho a la educación, no puede limitarse a la presencia física en el aula, sino que debe ir acompañada de condiciones, las cuales aseguren y brinden una educación con dignidad para todos los estudiantes: “El Ministerio de Educación tiene que dar unos lineamientos y tiene que dar unas garantías para que eso se pueda hacer, porque no es solamente llenar los salones y dar la bienvenida a todos, sino cómo garantizamos que esa educación también tenga unos parámetros de dignidad” (ENT1_EXP_D). De igual forma, el entrevistado 2 expone la necesidad de lineamientos interculturales, los cuales deben estar contemplados en las resoluciones de regulación

en el sistema educativo tanto a nivel nacional como distrital: “Dentro de la resolución [...] hay unas consideraciones generales para personas con discapacidad, personas en extraedad, personas migrantes, pero diría que debe existir [...] un artículo para hacer seguimiento a los casos de los estudiantes” (ENT2_EXP_I). Este experto destaca que no basta con menciones generales, sino el requerimiento de una regulación específica, con parámetros claros, que orienten la operatividad para las instituciones como por los docentes en el aula.

Desde esta visión el entrevistado 2 propone que la interculturalidad debe ser asumida como una responsabilidad estructural, sistemática y transversal: “Yo diría que desde ahí hasta lo nacional debería existir [...] lo que siento que el tema no se abre [...] se le está garantizando el derecho a la educación y ya” (ENT2_EXP_I). En el análisis de la regulación de la interculturalidad tanto a nivel municipal y como estatal resaltan que el reconocimiento a la diversidad exige la voluntad política y la implementación de una normativa real que trascienda del discurso y se materialice en la regulación educativa. Tanto el entrevistado 1- ENT1_EXP_D como el entrevistado 2- ENT2_EXP_I coinciden en que la inclusión de lineamientos claros sobre interculturalidad en la normativa educativa es indispensable para garantizar una educación con dignidad, equidad y justicia social.

Ahora bien, la integración social emerge como un componente importante para materializar el reconocimiento de la diversidad en contextos escolares, particularmente cuando se trata de responder a poblaciones en situación de vulnerabilidad como personas migrantes, desplazadas, o con identidades culturales no hegemónicas. Este análisis da cuenta de cómo, más allá de los lineamientos normativos, se requieren acciones concretas que acompañen los procesos formativos. Para lo cual, el experto entrevistado 1 plantea: “Que mi identidad no se vuelva, digamos, como un lugar que me violenta, sino mi identidad es un lugar que me da apertura para los demás” (ENT1_EXP_D). Es decir, la integración social debe estar íntimamente ligada a los procesos identitarios, para que de esta manera sean reconocidos y respetados en el entorno educativo.

Por su parte, el entrevistado 4 destaca cómo el contexto de Bogotá desarrolló estrategias institucionales para la integración de personas migrantes: “Bogotá sí ha

podido como rápidamente hacer adaptaciones debido a que aprendió de los fenómenos de desplazamiento forzado [...] tiene como un entrenamiento institucional que le permite adaptar con cierta facilidad” (ENT4_EXP_S). Esto es una muestra de los aprendizajes previos frente a los fenómenos de desplazamiento interno, que ha vivido la ciudad, lo que ha permitido que más allá del acceso a los servicios básicos, Bogotá ha logrado incorporar espacios de participación de los grupos inmigrantes en instancias decisorias para la integración: “Hoy en día ya en todos los comités locales de derechos humanos, por resolución, la población migrante tiene representatividad allí para la toma de decisiones locales” (ENT4_EXP_S). En este tópico de Integración social el reconocimiento a la diversidad solo puede ser efectivo si va acompañado de procesos intencionados de inclusión, participación y reforzamiento de organizaciones de apoyo social e institucionales.

También, en el análisis de la subcategoría Lineamientos interculturales emergió la subcategoría de las adaptaciones curriculares, la cual alude a la necesidad de repensar las estructuras educativas desde una perspectiva curricular que acoja a la diversidad, tanto en el fenómeno de los procesos migratorios, como en la integración de otras culturas. Sobre esto, el entrevistado 3 señala: “Venezuela era faro de la democracia... nos consideramos por mucho tiempo un país abierto a la migración... pero dentro del sistema educativo tuvimos esa falencia” (ENT3_EXP_F). Este pronunciamiento expone cómo en Venezuela, a pesar de haber recibido oleadas migratorias en diferentes momentos de su historia, el sistema educativo no realizó modificaciones estructurales para que dichas poblaciones se adaptaran, no se implementaron ajustes pedagógicos significativos para la integración real de los estudiantes extranjeros, aunque Venezuela contaba con políticas de regularización rápidas. Esto se tradujo, según el entrevistado 3, en narrativas xenófobas no reconocidas, que reflejan un sistema que no supo tramitar pedagógicamente la diferencia: “Y narrativas xenófobas, porque muchas veces el venezolano dice que nosotros no fuimos xenófobos, pero si lo fuimos” (ENT3_EXP_F).

Por su parte, el entrevistado 4 ofrece una perspectiva propositiva: “Es importante que las adaptaciones curriculares... integren a la población migrante poco a poco... hacia allá es el camino” (ENT4_EXP_S). Este camino de integración centrado en la

experiencia cotidiana escolar permite que las adaptaciones curriculares se puedan implementar sean progresivas y estén orientadas hacia la edificación de un escenario escolar pluricultural. Por lo tanto, este enfoque procesual gradual tiene como punto de partida las prácticas cotidianas en el aula: “Con pequeños hechos cotidianos que se vayan aumentando... se puede ir generando una escuela para la diversidad, una escuela que acoge a todos por igual y sin distinción, una escuela que no rotula a nadie” (ENT4_EXP_S).

El experto 4 también destaca: “Tenemos que replantear la manera como habitamos el currículo... el reconocimiento cultural y la práctica de la escucha activa y de la observación permanente” (ENT4_EXP_S). En ese sentido, el replanteamiento curricular y el contenido se forjaría en la escucha activa, a través de pedagogías del reconocimiento que orienten los cambios pertinentes en el currículo. Bajo esta perspectiva, las adaptaciones curriculares deben ser parte de un proyecto ético y político para la inclusión, el cual transforme la escuela en un espacio de convivencia, equidad y justicia cultural.

El análisis de la categoría Reconocimiento a la diversidad, dejó ver que las instituciones educativas tienen grandes desafíos de inclusión, especialmente para los estudiantes provenientes de contextos culturales diferentes, como los migrantes, esta situación afirma la necesidad urgente de incluir en las políticas públicas una educación abierta para todos, más incluyente. A pesar de la existencia de normativas para impulsar de la pluralidad y la no segregación, los expertos en educación y migración sienten vacíos en los lineamientos actuales.

En la subcategoría de integración social, es primordial la promoción de una cultura escolar basada en el respeto de la diferencia, el reconocimiento de identidades múltiples y la resolución pacífica de conflictos en contextos diversos. Para Salas (2016) y Robles (2023) la diversidad en los contextos educativos se constituye en una oportunidad para enriquecer y mejorar las interrelaciones humanas en la escuela, en la que se necesita la participación de estudiantes, docentes, familias, al igual que la colaboración de actores externos, redes de apoyo y proyectos comunitarios que favorezcan el fortalecimiento en el sentimiento de identificación y la armonía social.

En cuanto a las adaptaciones curriculares se demanda una exploración de las orientaciones pedagógicas más influyentes en las instituciones educativas y chequear los contenidos escolares para generar los cambios pertinentes que les garanticen a todos los estudiantes, ser valorados en el proceso educativo, sin importar su origen. En general, el reconocimiento a la diversidad exige acciones concretas que trasciendan el ámbito normativo, la orientación institucional y la praxis pedagógica.

3.4 Una educación intercultural en palabras de los expertos entrevistados

El capítulo 3 tuvo como propósito dar contestación al objetivo 2 de la investigación, donde se buscó analizar las características de la educación intercultural para la población inmigrante venezolana en términos del reconocimiento desde la opinión de expertos en temas educativos y migratorios, para lo cual se procesaron e interpretaron las entrevistas realizadas. Se identificaron tres grandes categorías: Inmigración, Educación intercultural y Reconocimiento a la diversidad. Alrededor de estas se organizaron los hallazgos para percibir los modos en que las instituciones educativas, los agentes educativos y las políticas públicas abordan el fenómeno migratorio desde una perspectiva intercultural.

En primer lugar, la categoría Inmigración reflejó que la migración venezolana impactó, de forma significativa, el sistema educativo colombiano. Los entrevistados destacaron los esfuerzos realizados por las secretarías de educación para acoger a los estudiantes migrantes, aunque las condiciones institucionales resulten insuficientes para garantizar una educación pertinente, de calidad e inclusiva basada en el respeto y valoración de la diferencia. Los expertos mencionan las dificultades del acceso a cupos escolares que han enfrentado las familias migrantes por la falta de documentación regular y por el desconocimiento de sus derechos en el nuevo entorno. Además, se evidenció que los docentes y directivos carecen en muchos casos de formación y herramientas para atender las particularidades de la población en cuestión.

La segunda categoría, Educación Intercultural, evidenció los avances normativos y discursivos sobre el requerimiento de la formación intercultural, teniendo en cuenta

que en la práctica escolar persisten modelos tradicionales los cuales no reconocen plenamente la pluriculturalidad de los alumnos que asisten a las aulas. Los testimonios recogidos de los expertos mostraron que la interculturalidad se reduce a actividades puntuales aisladas, donde no existe una incorporación real y estructurada desde el currículo, el método de enseñanza y la praxis pedagógica. Lo cual enfatiza que la educación intercultural debe orientarse hacia la creación de escenarios educativos donde la multiplicidad sea catalogada como un capital y no como un problema; este tipo de inclusión amplía una visión de la diversidad. Esto último requiere, de manera prioritaria, no solo adecuaciones institucionales, sino también una transformación de las representaciones sociales y los imaginarios frente al otro.

También, se resaltó la importancia de que los procesos interculturales sean integrales y sostenibles, es decir que su planeación involucre tanto a las comunidades educativas como a las entidades gubernamentales garantes de los derechos de los inmigrantes, para que en este ejercicio se reconozcan los diferentes actores y formalicen soluciones sólidas fundamentadas en las realidades.

En la última categoría analizada del Reconocimiento a la Diversidad, en cuanto a la subcategoría de los lineamientos interculturales, los entrevistados coincidieron en que es urgente la generación de marcos normativos, los cuales orienten las prácticas institucionales desde una perspectiva intercultural. En relación con la integración social, los hallazgos mostraron como el reconocimiento de la identidad de los alumnos es fundamental para su bienestar y desarrollo holístico. Se señaló que las instituciones educativas deben ser espacios seguros y propicios para el encuentro y el aprendizaje mutuo.

Dentro de las adaptaciones curriculares, los expertos consideran la creación de una escuela para la diversidad debe avanzar progresivamente desde la escucha y participación de los estudiantes para valorar su experiencia cultural y fomentar pedagogías inclusivas, además es necesario repensar el modo en que se habita el currículo y en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para, de esta manera, generar estrategias de reconocimiento cultural y social que garanticen una calidad educativa para todos y todas indistintamente.

Capítulo 4

Componentes educativos de una educación intercultural para inmigrantes

El capítulo cuatro de este documento contiene un acercamiento al concepto de interculturalidad. En este marco se destacan los aspectos relevantes que han orientado la educación intercultural desde el contexto latinoamericano. A continuación, se reflexiona sobre los aspectos de la trayectoria educativa relevantes en el aprendizaje de los alumnos inmigrantes, hallados en el objetivo uno de esta investigación, así como su relación con elementos clave para una educación intercultural analizados en el objetivo dos. De esta manera, se consolidan los componentes que pueden implementarse en las instituciones educativas, especialmente aquellos vinculados al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.

Las descripciones correlativas que se presentan en este apartado argumentan la importancia y la pertinencia de ampliar la noción de una formación intercultural, que no esté sesgada a los grupos étnicos de una nación, sino que también incluya el reconocimiento de los inmigrantes en el sur- sur de los países latinoamericanos, quienes se han radicado en otros países por la crisis socioeconómica de sus naciones de origen. Dicho fenómeno, se ha caracterizado por los movimientos migratorios intensificados durante la última década.

La UNESCO (2017) desempeña un papel relevante en la promoción de la interculturalidad, pero aclara que las investigaciones y acciones deben continuar, para la defensa de los derechos humanos y la creación de nuevos espacios de intervención. Esto pone en primer plano la educación intercultural como una de las razones clave para reconocer que la diversidad migratoria en los últimos años en las aulas tiene el protagonismo en estudios sobre la diversidad cultural. Así, los aspectos relacionados con lo intercultural se configuran como un enfoque esencial y como resultado de las dinámicas educativas actuales.

4.1 La interculturalidad en Latinoamérica

La interculturalidad en América Latina y el Caribe se ha dado por diversos movimientos sociales presididos por grupos étnicos, entre ellos los indígenas y los afrodescendientes, quienes han luchado por el reconocimiento político, la igualdad, el respeto en las decisiones democráticas y la participación comunitaria. Pese a sus luchas, estos grupos han sido marginalizados por los sectores dominantes en los diferentes países latinoamericanos.

Particularmente, la Constitución Política de Ecuador, en su art. 1, se define como un Estado “Constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Constitución Política de Ecuador, 2008, art.1), mientras que la Constitución Política de Bolivia, también en su art.1, se establece como un “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural (...) que se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico” (Constitución Política de Bolivia, 2009, art.1).

Ambos textos constitucionales instauran el pluralismo jurídico y la autoridad indígena en condiciones de igualdad jerárquica, reforzando así el poder político y el reconocimiento de los pueblos originarios, como lo destaca Yrigoyen Fajardo (2011). Asimismo, Walsh (2008) afirmó que estos dos países asumieron la interculturalidad y la plurinacionalidad para repensar el enfoque del Estado y brindarles a los pueblos indígenas un trato más justo. De este modo, se puede afirmar que Ecuador y Bolivia lograron incorporar cambios sustanciales de una política intercultural, otorgándole valor sociopolítico desde el poder y la equidad a sus comunidades.

La interculturalidad hace alusión a una condición histórica, que busca una reestructuración radical de las relaciones históricamente marcadas por la desigualdad de riqueza y poder. Dicha disparidad ha existido entre los europeos, sus descendientes, los indígenas u otros grupos étnicos subordinados por más de quinientos años. Además, se han caracterizado por el continuo proceso de conquista, colonización, explotación y resistencia. Como consecuencia, los grupos originarios y las comunidades

afrodescendientes han luchado por crear condiciones sociales necesarias para alcanzar la igualdad cultural, política y económica que los dignifique (Medina y Sinnigen, 2009).

La conquista de América Latina acarrió un genocidio de indígenas por parte de los españoles, portugueses e ingleses que se adueñaron de sus tierras, además, violentaron a las mujeres indígenas, originando el mestizaje, y promulgaron la esclavitud de los africanos. Esta situación propagó diferentes grupos humanos, quienes son los residentes de las tierras latinoamericanas, que han resistido a los procesos de aculturación, destierro y marginación por parte de quienes han querido explotar no solo sus riquezas, sino su cultura. Bajo esta panorámica, los habitantes de los países latinoamericanos son diversos y pluriculturales.

Por otro lado, existe una marcada diferencia entre las posturas y las necesidades de la interculturalidad en los países desarrollados y los que están en proceso. En el primero, la interculturalidad es la diversidad constructivista, anti-esencialista e interseccional donde los estilos de vida, las identidades de las minorías pluriculturales se hibridizan y se mezclan sin lugar a separarse, porque se guía a los grupos culturales diferentes cómo deben interactuar en su interior y en su contexto social. Además, la lucha de reconocimiento por el género, la etnicidad, la cultura y la orientación sexual ha generado debates políticos y jurídicos desde una perspectiva multidimensional y análisis desde la interseccionalidad (Dietz, 2017).

Mientras las definiciones de interculturalidad en Suramérica se promueven desde los movimientos sociales emancipadores que buscan la descolonización del conocimiento desproporcionado de una educación eurocentrista que impuso las cosmologías, cosmogonías y las cosmovisiones distantes de lo local y propio. En este contexto, se recurre a la memoria, la historia y la transformación política, en acuerdo con la sociedad y el Estado, de igual forma la interculturalidad latinoamericana rechaza la hibridación de las culturas y promueve la reconstrucción intracultural de las comunidades (Dietz, 2017, p. 204).

Ahora bien, pese a que la base de la interculturalidad floreció en los movimientos de reivindicación de derechos de las comunidades étnicas y grupos marginados, resulta primordial reconocer que la composición social de las naciones comprende a las personas migrantes que, por voluntad propia o forzada, llegan a ocupar un espacio

social, político y económico en el país de acogida; por ende, hacen parte del colectivo social. Más aún, aquellas personas que migran hacia el sur-sur latinoamericano, en especial los venezolanos, situación que debe llevar a sus líderes a repensar la regulación de bienestar y cumplimiento de la protección de derechos fundamentales, en consecuencia, la migración ha generado prejuicios, discriminación y xenofobia por la llegada del otro.

En ese orden, es fundamental el diálogo dentro de un espacio de edificación colectiva de saberes y de interrelación empática, para Guerrero Arias (1999):

La interculturalidad no significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, ni tampoco de mera co-existencia entre ellas, no sólo declarar su reconocimiento y tolerar la insoportable diferencia del otro, o de esencializar identidades. Interculturalidad, significa “entre culturas”, es decir, relaciones, interacciones; no es la simple coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia solo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de la existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos, de significados y sentidos (...) la interculturalidad es una realidad que aún no existe, pues se trata de un proceso a alcanzar, un proceso que para que exista debe ser construido. (p. 9, 10)

A este respecto, la interculturalidad es una convivencia dialógica que permite la construcción de conocimientos de los grupos culturales que comparten un contexto, además de la aclaración y reflexión de saberes fundamentados, donde se pueden generar nuevos aprendizajes mediante la palabra y el intercambio de experiencias.

A propósito de las comunidades migrantes venezolanas asentadas en nuestro país, con quienes se compartió el mismo territorio y parte de la historia en la consolidación de los Estados, Stolle-McAllister (2007) considera: “Las políticas interculturales van más allá de reconocer que muchos grupos culturales diferentes comparten el mismo territorio e historia, proponiendo que esos diferentes grupos construyan formas significativas de interrelación” (p. 165).

En lo concerniente, a los elementos de significación compartidos entre Venezuela y Colombia están la geografía, el clima, la historia y la herencia colonial, la riqueza lingüística, las manifestaciones culturales, la gastronomía, la economía, el fenómeno migratorio binacional, entre otros aspectos que fortalecen y evidencian la relación histórica entre ambos territorios. Estas particularidades, se deben tener en cuenta para la reconstrucción intracultural del territorio nacional y sus interrelaciones con las comunidades migratorias venezolanas, donde se pueden resignificar estos elementos para favorecer la convivencia respetuosa.

Estos elementos de significación compartida permiten la creación de puentes de entendimiento mutuo y cooperación entre las culturas. De esta manera, se puede aminorar y evitar los conflictos mediante el diálogo en la visibilización de prácticas, saberes y creencias que fortalezcan la esencia e identidad de las culturas. Asimismo, dichas acciones posibilitan la integración discursiva de nuevos sentidos y expresiones entre los países.

Otro de los académicos que ha teorizado sobre la interculturalidad es García Canclini (2004), en sus análisis de las relaciones entre interculturalidad y globalización, se cuestiona la posibilidad “de construir un orden intercultural globalizado en el que las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales se reorganicen” (Canclini, 2004, p. 214). Esto implicaría, entre otros aspectos, la valoración de lo diferente, la reducción de la desigualdad y las amenazas que acarrea la diferencia, para crear conexiones constructivas globales.

Catherine Walsh (2009) expone la interculturalidad como un proyecto que: Busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. (p. 45)

A partir de esta visión, la autora sostiene que la interculturalidad se encamina en “confrontar los racismos y las desigualdades en los intercambios culturales, entre

culturas mismas y como parte de las estructuras e instituciones de la sociedad” (Walsh, 2009, p. 45); por lo tanto, señala que la interculturalidad todavía no existe pues constituye un proceso en construcción.

Este proceso, según Walsh, se desarrolla desde la política, las prácticas, los valores y las acciones sociales concretas que permiten comprender la forma de ser y estar en el mundo de las diversas culturas, mediante procedimientos formativos colectivos. En definitiva, la interculturalidad se piensa como una tramitación y proyecto social, político, ético y epistémico, que tuvo origen en el movimiento indígena ecuatoriano, con el objetivo de enfrentar el colonialismo aún presente en la sociedad y, a su vez construir nuevas y diferentes condiciones relacionales en las estructuras y los sujetos.

En las indagaciones académicas más recientes sobre la educación intercultural esta Salmerón Castro (s.f) considerándola como una propuesta pedagógica que destaca la necesidad del respeto, la equidad en la racionalidad de las diferentes culturas, además resalta que la identidad y la lengua son inherentes a la cultura de los pueblos, y por lo tanto se deben reconocer y respetar. Por otro lado, la interculturalidad sobrepasa la cohabitación, en la práctica se generan diálogos y convivencia entre desiguales que favorezcan la construcción de una ciudadanía común donde se valore la diferencia como un recurso, de allí florezca la diversidad. Además, señala que en la operatividad de la escolaridad intercultural se manifiesta en reformas curriculares, en la inclusión de saberes, conocimientos y valores de los grupos aborígenes, en el fortalecimiento de identidades culturales y en la creación de buenas relaciones entre culturas (Salmerón Castro, s.f.).

Por otro lado, Comboni y Juárez (2020) indican que:

La interculturalidad no consiste sólo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de dos mundos en presencia, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. (p. 293)

Por lo cual es un diálogo crítico y creativo entre distintas tradiciones culturales, donde se respeta y revalora la propia cultura desde la cual se educa, para reconocer de

forma pacífica las demás culturas, de esta forma de comunicación educativa simétrica, arraigada en la cultura de los pueblos, no solo se busca superar la dirección unilineal del currículo tradicional, sino modificar las organizaciones sociales, la política y la sociedad (Comboni y Juárez, 2020).

La educación intercultural como proceso integral se articula desde diferentes dimensiones: la reforma curricular, la práctica docente, los aspectos decoloniales, los cambios comunitarios, la legitimación de la lengua. Para lograr esa valoración de los saberes ancestrales y se fortalezca la identidad de deben tomar las experiencias curriculares y realizar prácticas pedagógicas autónomas que reconozcan la diversidad, la riqueza lingüística y se defienda una educación inclusiva, transformadora y crítica.

4.2 La educación intercultural para Colombia

Uno de los mecanismos que se utilizó en los países latinoamericanos para incluir la interculturalidad en la educación fue el bilingüismo. La enseñanza bilingüe intercultural se impuso a los nativos en la conquista y la colonización con el aprendizaje y uso del castellano y la prohibición de comunicarse en su lengua nativa, un proceso de aculturación, que no ha cambiado actualmente, si se tiene en cuenta que en las instituciones educativas se orienta una segunda lengua, en gran porcentaje el inglés. Pero en los territorios indígenas y afros se promueve la enseñanza y práctica de la lengua de la comunidad, como sentido de identidad y rescate de las costumbres.

La educación intercultural en Latinoamérica surge a finales del XX, mediante programas educativos focalizados en la realidad y necesidades de los

indios, donde el Estado establece unas políticas que reconocen, respetan los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos aborígenes (Dietz, 2017). Asimismo, la educación intercultural ha hecho parte de las movilizaciones ciudadanas de las poblaciones afrodescendientes y étnicas en un proceso de reivindicación de sus derechos.

En el contexto colombiano, las demandas y reivindicaciones de las minorías étnicas relacionadas con la educación se logró a través de la Ley 115 General de Educación de 1994 y el Decreto 804 de 1995 donde se reglamenta la atención

educativa para grupos étnicos, los cuales proporcionan un marco legal que respeta y promueve las particularidades culturales, la tradición popular y autóctona de cada comunidad para la conservación de su lengua y saberes ancestrales, mediante el aplicación de currículos y materiales etno-educativos que garanticen a los 115 pueblos indígenas, a los 4,67 millones de personas afrocolombianas y Rrom existentes en Colombia (DANE, 2018) una enseñanza significativa en su contexto local.

Asimismo, el Decreto 1122 de junio 18 de 1998 expide las normas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, donde se indica que los establecimientos educativos de la nación deben incluir en el proyecto educativo institucional temáticas, problemáticas y prácticas académicas relacionadas con los afrodescendientes. Esto debe se integra al grupo al área de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Ley 115, 1994, art. 23), con el fin de difundir los saberes de estos grupos y brindarles el reconocimiento por sus contribuciones a la cultura e historia de Colombia.

Aunque no existe una política educativa integral para la interculturalidad que albergue de forma nacional la diferencia de género, la orientación sexual, las personas racializadas, los grupos marginados, los excluidos, la población migrante y de frontera. Sí se han desarrollado esfuerzos aislados encaminados al reconocimiento de los derechos de estas poblaciones. Por ejemplo, la Resolución 2565 de 2003, establece los lineamientos para la prestación del servicio educativo a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) garantizando su acceso y promoviendo una integración académica y social con la colaboración de docentes de apoyo. En ese mismo aspecto, el Decreto 1421 de 2017 regula la educación inclusiva para personas con discapacidad, en el cual se establece los lineamientos necesarios que garanticen el acceso, la permanencia y la calidad de la educación de dicha población. Este decreto ordena a las instituciones educativas a implementar estrategias diferenciadas, reconociendo que los estudiantes con discapacidad aprenden de manera diferente y requieren ajustes que les garantice la calidad de la educación, en todos los niveles educativos.

El Ministerio de Educación ha planteado lineamientos para orientar modelos educativos abiertos y más generosos con la diversidad, entre los documentos publicados están: *Enfoque e identidades de género para los lineamientos de política de*

educación superior inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2012), *Lineamientos de política de educación superior inclusiva* (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y *Índice de inclusión para educación superior INES* (Ministerio de Educación Nacional, s. f.). Cabe resaltar que estos parámetros de orientación están proyectados para la aplicación diferenciada, principalmente para las entidades de formación superior en el país.

Otro documento es *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*” (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha, 2021), su contenido se focaliza en un marco teórico sobre la estimación de la diversidad y la erradicación de enfoques segregadores de la educación. También brinda orientaciones prácticas para todos los actores del sistema educativo con énfasis en el reconocimiento de la pluricultural del alumnado y con el ánimo de eliminar las barreras de exclusión o discriminación, para construir una escuela más inclusiva y participativa.

El 2 de diciembre de 2024, se presentó ante el Senado el Proyecto de Ley de Educación Rural y Campesina (2024), una iniciativa que busca establecer una política pública que garantice el derecho a la educación en los niveles de preescolar, educación media y superior para la población rural y campesina. Aunque fue aprobado el 5 de marzo de 2025 por la Comisión Sexta del Senado de la República, aún no existen acciones concretas para su implementación.

Uno de los grandes avances en el reconocimiento se logró mediante la Ley 2281 de 2023, que creó el Ministerio de la Igualdad y la Equidad, el cual ha avanzado en la promoción de regulaciones y programas de trabajo en favor de la pluralidad y la diferencia de la población colombiana, como son:

- ✓ Programa *Tejiendo Comunidad para Personas con Discapacidad*, el cual busca cerrar las brechas de desigualdad para las personas con discapacidad, fortaleciendo los servicios educativos, facilitando el derecho al trabajo, promoción del liderazgo y participación de esta población, el ideal es garantizar sus derechos.
- ✓ Programa *Jóvenes en Paz*, su objetivo es generar una ruta de atención integral que garantice el goce efectivo de los derechos de población joven entre 14 y 28

años, en situación de alta vulnerabilidad a través de un nuevo pacto con la juventud para la construcción de paz en sus territorios.

- ✓ Programa *Raíces en movimiento: programa para la migración segura y la acogida en dignidad*, tiene como objetivo avanzar en la atención, protección e integración social, económica y cultural para que la población migrante y retornada tenga una vida digna y sin discriminación. (Ministerio de la Igualdad y la Equidad, 2023, 2024, 2025)

En cuanto a las políticas educativas para la integración de los migrantes en el sistema educativo, la Circular N° 16 de 2018 emitida por Migración Colombia, Gobierno de Colombia y el Ministerio de Educación, se brinda las instrucciones para la atención de NNA procedentes de Venezuela en los establecimientos escolares, se garantiza el derecho a la educación, se orienta sobre la legalización y reporte de matrícula ante el SIMAT. De igual forma, se indica la convalidación de estudios, donde el ente encargado es el Ministerio de Educación mediante el Decreto 5012 de 2009 y para la validación de grado, se gestiona mediante valoraciones o tareas académicas en cada institución educativa.

El Decreto 1288 "Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos" (Presidencia de la República de Colombia, 2018, p. 1), dicha norma explica la regularización inmigrante, detalla el procedimiento para la validación de estudios dando potestad a los establecimientos educativos de efectuar, gratuitamente evaluaciones o actividades académicas que permitan valorar su conocimiento. Con relación a la convalidación de títulos de educación superior el Ministerio de educación, es quien orienta las medidas.

Adicionalmente, el documento *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano. Nota técnica* (Ministerio de educación, 2022) describe la reglamentación y las tácticas efectuadas en Colombia para asegurar el acceso a la escolaridad a los estudiantes venezolanos, se explica qué es la movilidad humana contextualizada en la migración venezolana, expone la ruta

para la regularización, la convalidación de grados y estudios. Además, describe la alimentación escolar, programas contra la xenofobia y la aplicación de modelos escolares flexibles.

La Circular N° 38 de 2023 brinda “los lineamientos para la atención educativa en los niveles de educación preescolar, básica, media y superior de la población migrante que garantice su acceso y permanencia”(Ministerio de Educación, 2023, p. 1) y la Sentencia T-356 de 2023 de la Corte Constitucional, este documento busca garantizar el acceso y continuidad educativa de los migrantes flexibilizando su estatus migratorio, dado el caso si no cuenta con un documento de identificación válido, para lo cual se brindará un tiempo para la regularización (Corte Constitucional de Colombia, 2023)

A nivel local, la Alcaldía de Bogotá presentó una estrategia integral para la atención de la población migrante, titulado *Política pública de acogida, inclusión y desarrollo para las y los nuevos bogotanos (población migrante internacional) 2023-2035* (Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital -CONPES D.C, 2023), en el aspecto educativo se presentan cifras de matrícula y deserción de la población migrante, los programas de asistencia escolar como la movilidad escolar, los derechos de la primera infancia, al igual que datos de caracterización registrados.

Además, el Decreto 600 de 2023 adopta “La Política Pública de Acogida, Inclusión y Desarrollo para las y los nuevos bogotanos- Población Migrante Internacional en Bogotá D.C 2023-2035” (Secretaría Jurídica Distrital, 2023) orientada a promover el acceso de la población migrante internacional a los bienes y servicios distritales para el goce efectivo de sus derechos, lo que potencia sus capacidades y su contribución al desarrollo de la ciudad. Se indican los principios que promueve esta ley, la cual tiene cinco enfoques a) Enfoque de derechos humanos, b) Enfoque de género, c) Enfoque diferencial, d) Enfoque poblacional y e) Enfoque territorial. Se estructura a partir de tres ejes: 1. Acogida e Inclusión, 2. Desarrollo Humano y 3. Cohesión social, en cada uno especifica sus correspondientes líneas de acción. En el eje dos se tiene en cuenta: “Fomentar la vinculación de la Población Migrante Internacional al sistema educativo, la permanencia y terminación de los ciclos escolares, incentivando a la educación superior” (Secretaría Jurídica Distrital, 2023, p. 26).

Por último, cada año la Secretaría de Educación de Bogotá emite una resolución en donde se indica la gestión de la cobertura para cada año, en 2024 fue la Resolución 1432 para el periodo 2024 – 2025, en el artículo 32 se establece el acceso al sistema educativo de niñas, niños y adolescentes procedentes de Venezuela, allí se garantiza la educación en todos niveles independientemente de su nacionalidad o situación migratoria, se aclara que las familias deben matricular al estudiante y gestionar la regularización del permiso de permanencia en el país, en caso de no contar con el mismo, también se indica la lista de documentos que se requieren para la formalizar la matrícula (Secretaria de educación de Bogotá, 2024).

La redefinición y el reconocimiento de los sujetos pertenecientes a las diversidades minoritarias en el contexto político y educativo colombiano son procesos relativamente recientes, que han surgido y se mantienen en una dinámica de persistencia y reivindicación de sus derechos. Para ello, estos grupos han acudido a procesos judiciales que legitimen la oportunidad, la igualdad, la promoción y aseguramiento de la diversidad en diferentes escenarios, organizaciones e instituciones públicas. Esta lucha de los diversos grupos por el reconocimiento los ha llevado a caracterizarlos de forma negativa, cuestionarlos y hasta estigmatizar sus diferencias étnicas, de género, de cultura, de orientación sexual, de condición migratoria, mediante distinciones dicotómicas positivas y negativas.

Por otro lado, la promoción de las políticas educativas para los NNA venezolanos esta focalizada en el acceso, permanencia y culminación de los estudios, también, en la orientación de regularización migratoria. Pero no se evidencia estrategias pedagógicas prácticas que reconozcan la diversidad de esta población inmersa en las aulas educativas, asimismo no se enfatiza en la valoración de sus trayectorias educativas y presaberes.

Aunque en América Latina, la migración de los habitantes de países como Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú que se han refugiado y buscado un bienestar en otras naciones de Suramérica, proceso que los ha llevado a conformar parte de las minorías culturales establecidas en las sociedades del país de acogida. Como resultado, estas transformaciones societarias llevan a la academia a profundizar en estudios antropológicos, culturales, económicos, educativos, pedagógicos, entre otras

áreas del saber, que permitan conocer los diferentes factores que estén afectando o favoreciendo el contexto sociopolítico de un país determinado y de sus nuevos ciudadanos.

En el asunto particular de esta investigación, el reconocimiento de la diversidad de los alumnos inmigrantes en las aulas educativas colombianas se debe convertir en un fundamento de las políticas y acciones educativas, como una demanda y seguridad de los derechos migratorios de los sujetos, quienes enfrentan un proceso de lucha o aculturación en el país de llegada. Por lo tanto, la educación intercultural para inmigrantes se explicita a través de una serie de elementos académicos que se incluyan en la organización educativa individual de cada institución, para transformar las interacciones de los alumnos y docentes en la construcción, remembranza y valoración de actores colectivos que forman la diversidad en las aulas. Guerrero Arias (1999) considera que la interculturalidad:

Implica la interrelación, la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, (...) con distintas representaciones y universos simbólicos y que representen distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia un escenario de conflicto. (p. 14)

Por lo cual desde la riqueza de la diversidad se construyen las sociedades interculturales genuinas, en ese sentido, la educación intercultural con población migrante está entre lo conflictivo y lo dialógico: la conflictividad, la violencia de las relaciones de los sujetos en el aula, denominados compañeros, docentes u otro miembro educativo, por lo cual necesita ser reconocida para la generación de escenarios de diálogo entre todos los miembros y grupos de la comunidad educativa, con la finalidad de construir y reconstruir conocimientos intraculturales de los venezolanos y colombianos. Debe ser el primer paso para luego generar el intercambio intercultural que permita la transformación y creación de nuevos sentidos de la existencia mediante el reconocimiento de la pluriculturalidad de las sociedades.

A este respecto, Guerrero Arias expone que el encuentro de diálogo con el otro, de tomar la posición del otro, es el momento donde se le conoce y se le reconoce. “En ese proceso afirma su existencia y su diferencia, para valorarlo y respetar su diferencia,

ya que, para su valoración y respeto, primero se le debe conocer y re-conocer como diverso, ya que a quien se ignora no se valora" (1999, p. 19).

De ese modo, la apertura dialógica de las culturas permite comprender lo diverso y lo diferente, donde no se generen posturas estereotipadas, excluyentes, prejuiciosas y racistas sobre lo diferente (el migrante es vago, ladrón, el estudiante venezolano es flojo), perspectivas que solo multiplican y normalizan los malos tratos y enneguecen la incapacidad de entender la pluriculturalidad, convivir y respetarla.

La educación intercultural como principio se basa en el derecho a la igualdad, el respeto a la diferencia y la riqueza de la diversidad, donde el camino es el reconocimiento para cambiar los prejuicios, estereotipos e imaginarios negativos de todos aquellos que son diferentes o foráneos. Para ello, es necesaria la valoración y reconocimiento mutuo entre unos y otros, ya que ignorar su existencia en las aulas es negar su reconocimiento y continuar con una educación hegemónica y dominante, que lleva a la exclusión, a la deformación de la identidad compartida. Por ende, es necesaria una educación intercultural que reconoce y valora la conformación de aulas pluriculturales.

Una educación intercultural requiere de compartir espacios físicos, experiencias e imaginarios entre estudiantes de culturas diferentes. En ese intercambio de coexistencia, el éxito se logra con la participación igualitaria en los procesos educativos. Así, el inicio en las actividades pedagógicas institucionales puede proyectarse en la consolidación de normativas que favorezcan el reconocimiento de una educación intercultural en la que exista una representación de los diversos grupos de estudiantes en las decisiones y orientaciones que emita el Ministerio de educación para guiar a los colegios en el proceso formativo.

Otro aspecto importante, en la educación intercultural, es considerar que las pluriculturalidades de las aulas no son inmóviles, tampoco se detienen, sino que son cambiantes, híbridas en el contacto con la diversidad de un mundo global. Por tanto, la educación intercultural debe velar por un equilibrio entre el conocimiento, la participación y los espacios de diálogo y permuta entre los sujetos plurales que habitan en la escuela, y de esta manera contribuyan en la formación personal, cultural, social y política.

Los aspectos clave para una educación intercultural radican en el reconocimiento y el diálogo intercultural, para el rescate de la identidad, la cultura y la erradicación de la xenofobia. Desde esta óptica, la educación intercultural se construye desde la socialización en los espacios pedagógicos de la valoración y el reconocimiento mutuo de la existencia en la diferencia en el contexto educativo.

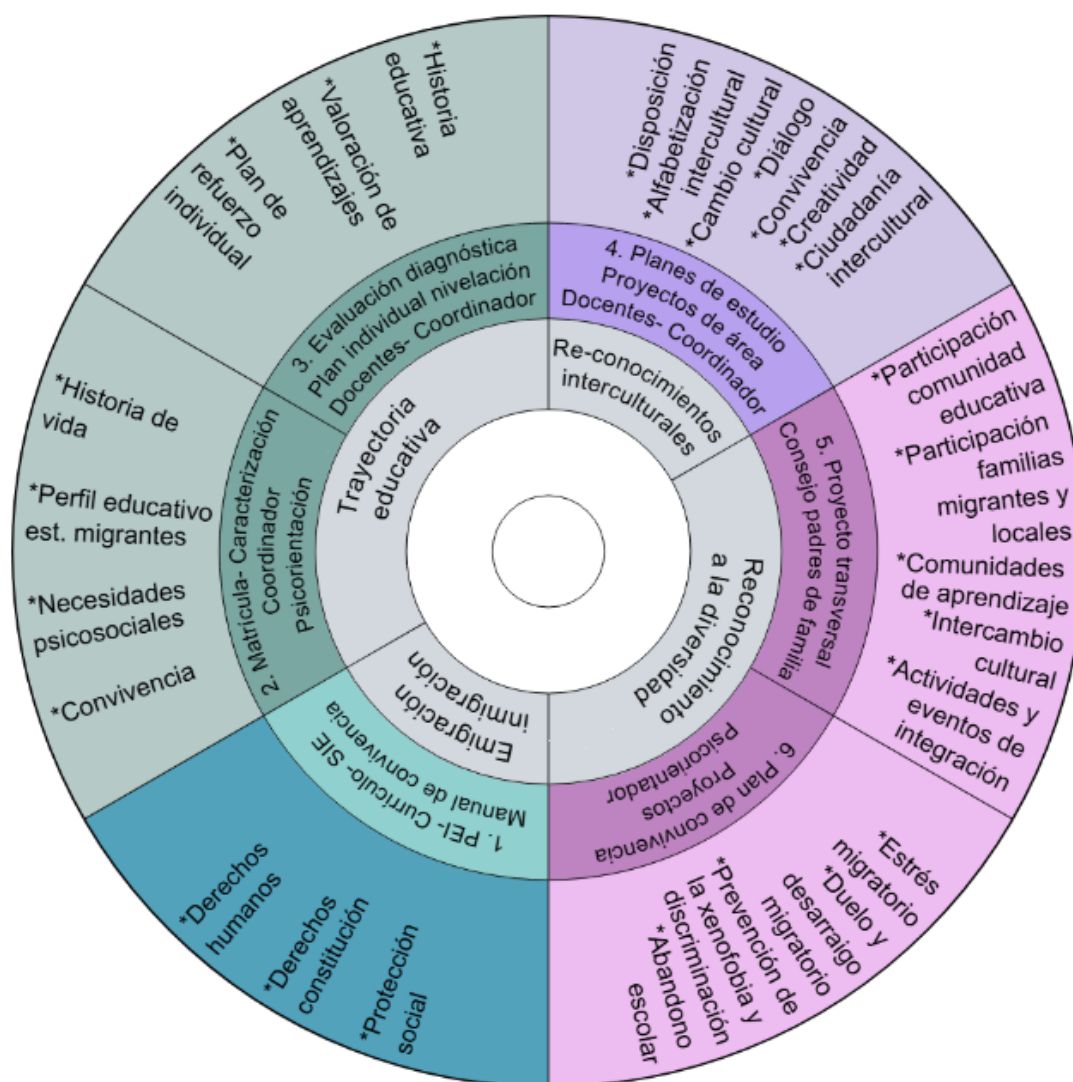
4.3 Educación intercultural: una propuesta desde el diálogo y la alteridad

Para la consolidación de esta propuesta se tuvieron en cuenta las categorías analizadas en las entrevistas aplicadas a los alumnos inmigrantes venezolanos y a los expertos en temas de migración, la educación y los derechos humanos, como el primer acercamiento dialogal. De esta manera, el acercamiento con el otro permite conocer y reconocerlo como parte de un proceso, de un proyecto de cambio que busca la integración, la valoración y el respeto del derecho a la migración, factores que no se deben ignorar en la consolidación social y en el aprendizaje.

La Figura 28 resume las cuatro categorías analizadas y los códigos discutidos en los hallazgos de las entrevistas. Es, a partir de allí, que se inicia la valoración y reconocimiento del otro con aspectos relacionados con la migración, la inmigración, la trayectoria educativa y los vacíos de una educación intercultural más incluyente con las minorías.

Figura 29.

Propuesta de educación intercultural y la dimensión organizativa que puede encargarse de cada componente.



Nota: este biómetro presenta los elementos pedagógicos y las dimensiones organizativas de la institución que pueden facilitar la implementación de la propuesta. Elaboración propia

La organización de la acción educativa desde el reconocimiento a los extranjeros no debe limitarse al conocimiento de las causas de la emigración de los estudiantes, sino que exige una alfabetización del concepto para comprender los múltiples factores

que la configuran. En ese sentido, la migración de los alumnos y sus familias es una experiencia atravesada por dimensiones sociales, políticas, culturales y emocionales que responden a contextos nacionales y globales, por lo cual, reflexionar sobre estas dinámicas de movilización implica interpretar cómo las políticas gubernamentales de los países latinoamericanos han llevado a sus ciudadanos en la búsqueda de espacios que favorezcan su bienestar.

Asimismo, conocer las realidades socioemocionales, políticas y económicas que los ciudadanos alóctonos han vivenciado en el nuevo contexto. Este aspecto incluye la información y referenciación de normativas locales, nacionales e internacionales relacionadas con los movimientos migratorios y los procesos educativos.

El segundo aspecto es reconocer el valor de la trayectoria educativa del estudiante, la cual está atravesada no solo por las vivencias y aprendizajes educativos, sino inmersa en su historia de vida, donde las situaciones sociofamiliares, las relaciones personales y los momentos significativos en su vida permiten la orientación escolar conforme a sus expectativas, necesidades y refuerzos que le permitan alcanzar el éxito escolar. Es relevante aclarar que la indagación en la historia de vida del estudiante se debe focalizar en la dimensión educativa y en las peculiaridades que favorezcan la continuidad educativa.

El tercer elemento está relacionado con el reconocimiento a la diversidad en el contexto escolar, un paso fundamental en la legitimidad socioeducativa. En ese sentido, la vivencia compartida, la aceptación y la alteridad forman parte de la cotidianidad en las instituciones educativas. Por consiguiente, recurrir a lo habitual en el reconocimiento, tanto desde lo individual como desde lo colectivo, contribuye significativamente a la composición de una sociedad más humanizada con las realidades del otro.

Dicho de otro modo, los centros educativos pueden elaborar un programa de apoyo socioemocional para los estudiantes inmigrantes desde la orientación escolar incluyendo temáticas pertinentes, como se muestra en la Figura 29. De esta forma, se facilita su proceso de adaptación e integración escolar, además de orientarlos en la gestión de sus emociones.

Esto es especialmente relevante, si se considera que la migración puede causar estrés, inseguridad y, en algunos casos, traumas, que afectan la autoestima, el aprendizaje y las relaciones interpersonales del estudiante, e incluso, en determinadas situaciones, llevarlo a la deserción escolar.

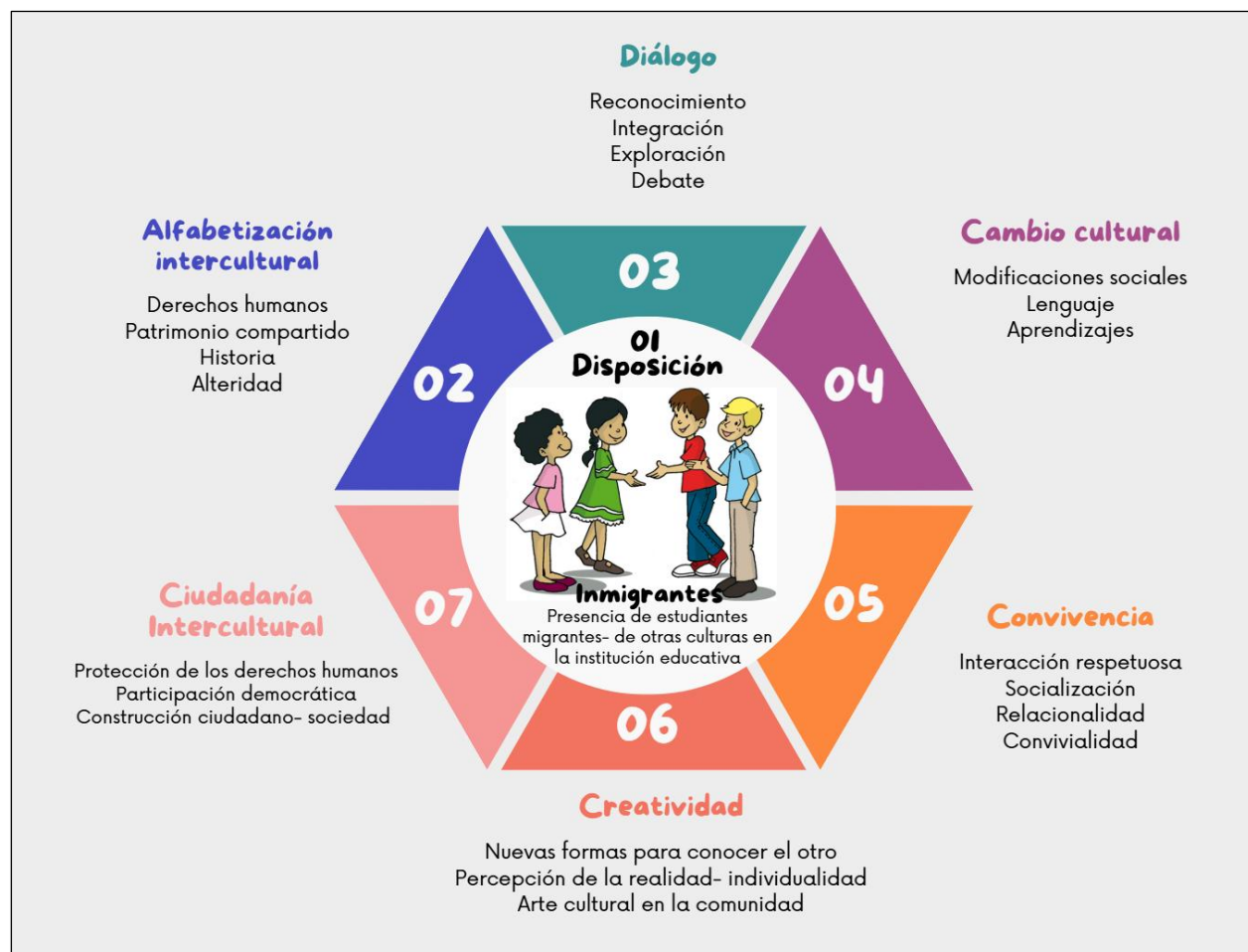
Para enfrentar esta realidad, se puede contar con la asistencia de programas que fortalecen la salud afectiva y el bienestar para los alumnos, los cuales son promovidos desde las Secretarías de Educación. Dichos programas, buscan articular los proyectos institucionales transversales para generar estrategias integrales de apoyo que robustezcan las habilidades socioemocionales de los alumnos.

El cuarto aspecto surge en la coherencia entre el reconocimiento intercultural de los estudiantes en la acción educativa, donde es necesario el conocimiento de las culturas de origen, su historia, sus costumbres, su idiosincrasia, en general todos aquellos conocimientos que se requieren para comprender la diferencia de los otros, faciliten la interacción entre pares y se respeten las opiniones en relación con un determinado tema.

Para lograr ese re-conocimiento intercultural se deben incluir en el proceso pedagógico algunos elementos formativos concretos que orienten la práctica pedagógica de la interculturalidad en las aulas, y que se pueden adaptar a las diferentes áreas del saber. Para esta investigación se identifican siete que operan en la promoción intercultural: la disposición, la alfabetización intercultural, el cambio cultural, el diálogo, la convivencia, la creatividad y la ciudadanía intercultural. Cada uno de estos aspectos no es un contenido aislado, sino que integra conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorecen la vida social en la pluriculturalidad. La Figura 30 resume estas condiciones e interacciones necesarias para que los colegios se conviertan en escenarios donde se eduque a partir de los desafíos de la migración y lo diverso.

Figura 30.

Conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la pluriculturalidad



Nota: la Figura 30 presenta elementos que se pueden incluir en las prácticas pedagógicas para reconocer la interculturalidad en la escuela. La imagen animada fue tomada de Inmigrantes: uno más (Martínez- López, 2012).

<https://alfayomega.es/inmigrantes-uno-mas/>

La disposición hace referencia a las realidades contextuales que generan una práctica, la cual se debe intervenir en caso necesario; en este sentido, la coexistencia

de estudiantes venezolanos en las aulas educativas colombianas es un motivo en el tiempo propicio para una intervención educativa que favorezca su reconocimiento.

Lahire (2017), destaca que las disposiciones no tienen las mismas condiciones de socialización; lo lleva a que su permanencia y transferencia a otros contextos sean diferentes, es decir, la variabilidad de las disposiciones puede ocasionar condiciones en las que se actualicen o se debiliten.

En concordancia con Lahire (2017), destaca que la acción, es decir, la práctica, no se realiza en un vacío, sino que la genera una disposición en un determinado contexto, como lo indica el autor: Disposiciones+ Contextos= Prácticas. En el caso de la problemática de la inmigración de estudiantes, la disposición se genera en la institución con la diversidad de los estudiantes que se albergan en las aulas, una condición contextual que lleva a los docentes y estudiantes a promover prácticas que faciliten el aprecio y valoración de la diversidad.

Esas disposiciones pueden estar marcadas por las incomprensiones, desconocimiento, la xenofobia y discriminación que, en algunas situaciones, se dan en los salones educativos. Esas disposiciones negativas socialmente no deben convertirse en una destreza de sobrevivencia para los inmigrantes, en un mundo cambiante, donde la conflictividad y la intolerancia son formas frecuentes de comportamiento individual y colectivo. Sin embargo, la repetición constante de acciones xenofóbicas en diferentes contextos y medios puede llevar a la normalización de estos comportamientos en sociedades diversas.

La alfabetización intercultural es el conocimiento que se debe adquirir de las realidades de las migraciones, tanto en el contexto nacional como suramericano, de los saberes que se transmiten en sus culturas, de la comprensión de la diversidad de estudiantes que integran las aulas. Además, es profundizar y ampliar en el conocimiento de los Derechos humanos, relacionados con la inmigración, de las normatividades internacionales y nacionales que velan por el bienestar y el respeto del flujo de las personas, teniendo en cuenta las causas que lo originaron.

La alfabetización intercultural reúne a todos los miembros de la comunidad escolar, porque la enseñanza del valor a la diversidad debe ser formal e informal, donde las narraciones desde la otredad facilitan la comprensión. En ese proceso de

conocimiento se pueden incluir los vínculos transnacionales establecidos entre Colombia y Venezuela desde la consolidación de las naciones, anexo a esto la deuda de los colombianos con los venezolanos por la migración de connacionales que se dio entre 1973 y 1983 (Deavila Pertúz, 2018); también en la década de los años de 1990 a causa del boom petrolero y el conflicto armado.

Asimismo, en la alfabetización intercultural, la construcción de conocimiento se da mediante el patrimonio compartido relacionado con los valores, prácticas y costumbres colombo-venezolanas, que caracteriza el encuentro entre los sujetos movilizados y los connacionales; desde allí el reconocimiento y la alteridad, apertura al diálogo de saberes históricos, sociales, culturales que distingue su heterogeneidad, como uno de los aspectos relevantes para una educación intercultural.

El cambio cultural destaca que las personas modifican su lenguaje y sus gestos de acuerdo con el contexto comunicativo y sus interlocutores para lograr una comunicación (UNESCO, 2017, p. 23). Aunque el español es la lengua oficial en más del 80% de las naciones latinoamericanas, existen variaciones en la lengua, que marcan diferencias connotativas en el contexto comunicativo. Algunas de las palabras, tanto en Colombia como en Venezuela, tienen significados y usos contextuales diferentes. Lo que genera que los migrantes modifiquen algunas de sus expresiones y adopten el significado en el nuevo entorno.

Sin embargo, la comprensión de los actores sociales en el cambio cultural de su lengua puede servir de pretexto para generar espacios de transformación social educativa, que no solo sea una forma de adaptación del migrante, sino una oportunidad de integración y valoración de la riqueza lingüística de una misma lengua, que puede impulsar nuevas formas de aprendizaje y participación en las aulas educativas diversas.

El diálogo es una práctica fundamental entre los sujetos para la cooperación, comprensión y reconocimiento de los otros; por ende, este proyecto destaca la importancia de lo dialógico, de llegar al conocimiento mediante la indagación, de generar soluciones compartidas. La ejecución de las entrevistas a los alumnos y a los expertos les permitió exponer su punto de vista y confrontarlo con otras perspectivas sobre las dinámicas migratorias y su relación con la educación. En la entrevista se consideran los sentidos entre los interactuantes, los sistemas de valoración del mundo y

la relación con otras formas discursivas articuladas en el contexto sociocultural (Arfuch, 1995).

Por lo tanto, el diálogo permite el debate, la interrogación, la exploración, la comparación y la construcción de sociedades diversas desde el reconocimiento. La voz activa de los estudiantes inmigrantes permite orientar las decisiones educativas de las instituciones, desde sus sentires, pensamientos, conocimientos y realidades; por ende, las prácticas educativas y pedagógicas se orientan acordes con su estilo de aprendizaje y presaberes. Esa práctica dialógica es fundamental para su validación en las aulas, la promoción y transformación del trato y apreciación de los educandos en relación con los inmigrantes.

El diálogo se debe extender entre los docentes y los entes territoriales que administran los recursos educativos, teniendo en cuenta que los maestros orientan la formación de los alumnos, conocen las necesidades, desafíos y fortalezas de estos. La posibilidad de comunicar y manifestar a las secretarías de educación esas realidades permitiría la adecuación o creación de políticas y programas de apoyo escolar favorables para una educación equitativa e intercultural, donde el impacto inicie en la coordinación de talento humano, la formación docente y programas de refuerzo académico articulados desde el sistema educativo.

La convivencia es la práctica y promoción de interacciones respetuosas entre los estudiantes en los diversos contextos de socialización, donde una buena relacionalidad influye de forma positiva en la autoestima, el fortalecimiento de la identidad y la aminoración de conflictos generados por los prejuicios y estereotipos hacia los migrantes, factores que se han promocionado por los medios de difusión y replicados en la voz a voz de algunos integrantes de las comunidades educativas.

Heil (2022) utiliza el término de convivialidad para designar al proceso cotidiano donde viven los sujetos, el cual se incorpora las inevitables fluctuaciones, los cambios y las incertidumbres, situándola en un terreno mediado por la estabilidad y la crisis; por ende, en el contexto de la convivialidad se relacionan la pacificidad, la conflictividad, el renacimiento, como características que alteran y perturban el proceso de vivir.

Todo esto genera que las diferencias y las desigualdades con las que la gente vive en su cotidianidad permanecen, reaparecen o se modifican en relaciones

jerárquicas, múltiples y cambiantes dentro de los entornos de interacción social en un mismo lugar.

En el caso colombiano, la presencia de migrantes en diferentes contextos y de estudiantes venezolanos en las aulas educativas genera que la convivencia, es decir, la convivencia en este proyecto se pueda crear desde el conocimiento, la evaluación y la valoración de las diferencias, ya que estas son una constante en las relaciones cotidianas y requieren de negociaciones participativas que favorezcan la coexistencia pacífica entre los grupos que comparten un mismo espacio.

Heil (2022) considera la necesidad de retomar y analizar aspectos vinculados con la convivencia como son el racismo y el conflicto, los cuales están inmersos en las formas actuales de vivir. Además, considera que los patrones de diferencia y desigualdad son dinámicos y maleables, por ende, existen muchas formas de abordarlos, entenderlos y manejarlos.

En ese sentido, manejar y negociar las diferencias entre los interlocutores en las aulas educativas colombianas requiere tocar temáticas como la xenofobia, la discriminación, la marginalización por las condiciones irregulares de estos grupos durante su permanencia dentro del país, factores dinámicos y maleables que resignifican el concepto de convivencia y desvanecen las resistencias a la diversidad cultural.

Giménez Romero (2005) define la convivencia como la acción de “vivir en buena armonía con los demás” (p. 8), la cual requiere del aprendizaje para convivir con el otro, exige la tolerancia desde la aceptación a la diferencia, requiere establecer normas comunes, es decir, acuerdos aceptados para la regulación y cumplimiento de todos y la resolución de conflictos.

Giménez Romero (2005) también indica que la convivencia tiene vínculos con la solidaridad entre los integrantes de un colectivo, los cuales pueden tener situaciones precarias, difíciles o injustas que se mejoran mediante la convivencia, ya que esta tiene conexiones sociales con la integración, la interculturalidad, la tolerancia y la ciudadanía, donde el elemento primordial es el reconocimiento.

La buena convivencia favorece las relaciones de toda la comunidad educativa, creando espacios de aceptación entre los inmigrantes y los connacionales, donde exista

un interés por las peculiaridades y diferencias que los caracteriza, aminorando las barreras y obstáculos para la integración y diálogo que permitan una planificación social, educativa y política más participativa de los grupos minoritarios de las sociedades.

Asimismo, para tener una buena convivencia en contextos interculturales, es necesario crear ideas innovadoras y encontrar soluciones ingeniosas a los desafíos que acontecen en las comunidades pluriculturales. Las diferencias suscitan problemáticas que afectan las relaciones entre los sujetos; en consecuencia, la creatividad genera infinidad de posibilidades y combinaciones favorables para crear una cultura de paz consensuada.

Como se ha indicado, esa creatividad para la convivencia, reconocimiento y respeto de los migrantes debe ser regenerativa en doble vía, es decir, el cambio hacia la aceptación e integración debe incluir a los migrantes y a los nacionales, para que lo mutuo genere impacto positivo a las relaciones colectivas en las instituciones educativas.

Sin embargo, esta promoción inicia desde el cuestionamiento individual del sujeto sobre la percepción de su realidad y de las posibilidades que se encuentran en él, las cuales puede utilizar para transformar o construir experiencias creativas, que impacten la particularidad y la colectividad.

Elisondo y Donolo (2014), quienes asumen la creatividad como una capacidad que se desarrolla “en diferentes entornos y situaciones a partir de las interacciones entre sujetos, objetos culturales y contextos” (p. 5), asimismo argumentan que “los desarrollos, las evoluciones y las transformaciones, individuales y colectivas, en diferentes áreas de conocimiento y contextos culturales, dependen de ideas creativas e iniciativas innovadoras” (Elisondo y Donolo, 2014, p. 5), que se construyen en estos entornos, los cuales son necesarios para la consolidación de nuevas acciones educativas que involucren y valoren las vivencias culturales diversas.

En concordancia, la apertura y presencia de la migración en las aulas educativas lleva a que la interacción con los otros es una realidad y una disposición oportuna para actuaciones creativas que inician en el diálogo y atraviesan las acciones pedagógicas. Las cuales se materializan en actividades artísticas, culturales, comunitarias y aquellas

acciones que brindan la oportunidad donde los sujetos potencialicen y generen productos creativos desde las diferentes áreas del saber, fundamentado en la vivencia de experiencias diversas, heterogéneas en los entornos educativos.

De igual forma, la creatividad debe ser una acción transformadora en el tiempo y en el espacio, de manera al ser implementadas en un proceso de educación intercultural sean acordes con las actuales prioridades de los centros educativos. Esto contribuye al avance no solo innovador sino a la comprensión de los diferentes lenguajes, conocimientos y pensamientos de los sujetos que coexisten en los contextos educativos.

Otro de los aspectos necesarios al re- conocimiento de la diversidad es la participación de los sujetos en un contexto social, la cual se enmarca en la ciudadanía intercultural, esta hace alusión a la formación de personas que viven, interactúan y relacionan con apertura y responsabilidad en entornos pluriculturales. En este caso la escuela, es el sujeto que las instituciones educativas deben formar no solo en la estimación de lo diverso y la oposición a la segregación en su contexto sino en harás al uso responsable de la comunicación mediada por la tecnología, puesto que un ciudadano intercultural respeta las múltiples identidades en contextos simultáneos que una persona puede asumir, establece diálogos considerando los derechos de los otros y promueve la paz en diferentes dimensiones (UNESCO, 2017).

En la particularidad de los migrantes, la ciudadanía se focaliza en los derechos humanos, en la búsqueda de protección humanitaria de los individuos que cruzan las fronteras. Esta ciudadanía es una forma de aminorar la vulneración y la explotación en el proceso migratorio en los nuevos países de acogida donde habitan. Por lo cual, la configuración de ciudadanos interculturales se logra mediante la participación de las minorías en las orientaciones, determinaciones y en la creación de acciones favorables en decisiones políticas que los reconozcan como sujetos habitantes en el contexto de permanencia.

Cortina (2006) defiende el liberalismo radical intercultural, el cual reconoce (1) la autonomía de los individuos como un valor imprescindible en la elección de su propia vida y (2) el diálogo intercultural como elemento fundamental para la convivencia democrática. Cortina considera que el respeto de la diferencia cultural permite su

valoración y contribución en la sociedad, y es el diálogo el mecanismo de análisis de los valores y/o costumbres que se deben reforzar, debilitar o transformar dentro de las culturas.

Por ende, la autonomía individual y el diálogo intercultural en las dinámicas cotidianas conllevan a una ciudadanía intercultural; por lo tanto, el diálogo prevalece en las vivencias diarias y no en los discursos oficiales de temas culturales, sino en la cultura propia, en sus procesos, en sus transformaciones y en las influencias compartidas que la consolidan. Su participación es vivencial, desde la convivencia con los individuos de otras culturas, en espacios favorables para el diálogo y el aprendizaje recíproco, de ahí la característica de que somos seres interculturales (Cortina, 2006).

La ciudadanía intercultural debe irse fundamentando en las instituciones educativas en la promoción de operaciones participativas que ayuden consolidando la relación horizontal y recíproca de las culturas que coexisten, donde no solo la protección de los derechos fundamentales sea prevalente, sino que el trabajo educativo dentro de una perspectiva amplia e integral incluya en sus participaciones y estamentos políticos la diferenciación como base fundamental de la identidad y diversidad cultural dentro de los colectivos.

Este ejercicio de ciudadanía intercultural radica en la colaboración real y activa de los sujetos en la consolidación y transformación de lo social. Mediante la práctica de los deberes y derechos en la vida diaria de los sujetos inmersos en sus situaciones y relaciones políticas, económicas y culturales (Gutiérrez y Bonilla, 2007, p. 10). Esta praxis es un proceso de colaboración, cogestión, autogestión y negociación desde los diferentes servicios gubernamentales y socioculturales que favorezcan la participación de los integrantes sociales para crear juntos sociedades más justas y plurales.

El proceso educativo impulsado mediante la ciudadanía intercultural ofrece a los estudiantes reconocerse como sujetos activos en las comunidades escolares, donde las decisiones y orientaciones de las organizaciones se generan desde los valores y principios políticos que reconocen la diversidad y diferencia de sus integrantes.

Por lo tanto, impulsar una ciudadanía intercultural vivencial, heterogénea, flexible y transformadora permite la construcción de puentes culturales que contribuyan a la comprensión y aminoración de focos de discriminación y xenofobia hacia la población

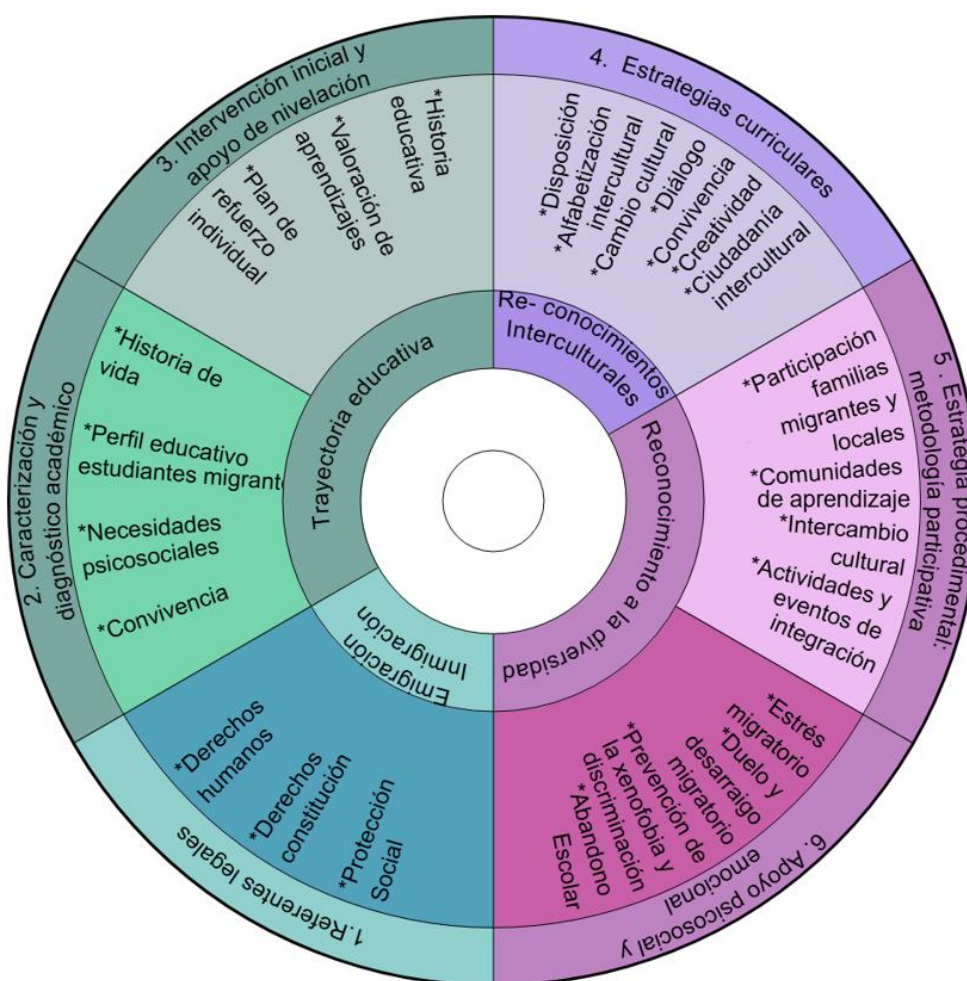
inmigrante. Asimismo, la actual pluralidad social debe ser valorada como realidades vivas que se desarrollan, evolucionan y se transforman mediante el contacto positivo con el otro.

En ese orden, las instituciones educativas deben orientar a los alumnos en el reconocimiento no solo de la diversidad en el aula, la institución o el país, sino del contexto global. En ese marco debe guardar empatía, solidaridad y respeto en las palabras, hechos, gestos y creencias que enuncia, teniendo en cuenta que las fronteras, los contextos socioculturales y geopolíticos no solo se definen en el ámbito físico, sino en el ciber mundo, donde están en una constante expansión.

Teniendo en cuenta la diversidad inmersa en el contexto educativo distrital con la población migrante venezolana y las reflexiones emergentes de las entrevistas hechas a los alumnos venezolanos y a los expertos, la Figura 31 agrupa los seis componentes educativos para educación intercultural, a partir de cuatro categorías y los aspectos que incluyen el reconocimiento como eje esencial para la enseñanza, promoción y divulgación en los espacios académicos diversos.

Figura 31.

Educación intercultural desde los seis componentes



Nota: elaboración propia teniendo en cuenta las categorías de análisis

Esta Figura 31 parte de la premisa de que, para una educación intercultural desde el reconocimiento, es fundamental conocer los motivos del fenómeno migratorio y comprender las implicaciones que conlleva inmigración. En esa misma línea, se propone indagar en la trayectoria educativa del estudiante, realizar un ejercicio interinstitucional de re-conocimientos interculturales que posibiliten el acercamiento y la

intervención pedagógica en el aula, así como incluir activamente a las familias en el proceso educativo.

Por su parte en el segundo nivel están identificados los elementos que influyen y/o se deben tener en cuenta en cada uno de los seis componentes sugeridos en esta propuesta, designados en el anillo tres. Si bien estos componentes son distintos entre sí, se encuentran nutridos por los sentires, los pensamientos, los argumentos y las sugerencias expresadas tanto por los estudiantes migrantes y como por los expertos conocedores del tema investigado.

En definitiva, la intención de la Figura 32 es presentar de manera clara las relaciones entre las ideas planteadas, partiendo de los conceptos centrales y posicionándolos dentro de una intervención concreta que responda a las realidades del contexto educativo.

Los seis componentes educativos planteados para una educación intercultural desde el reconocimiento integran:

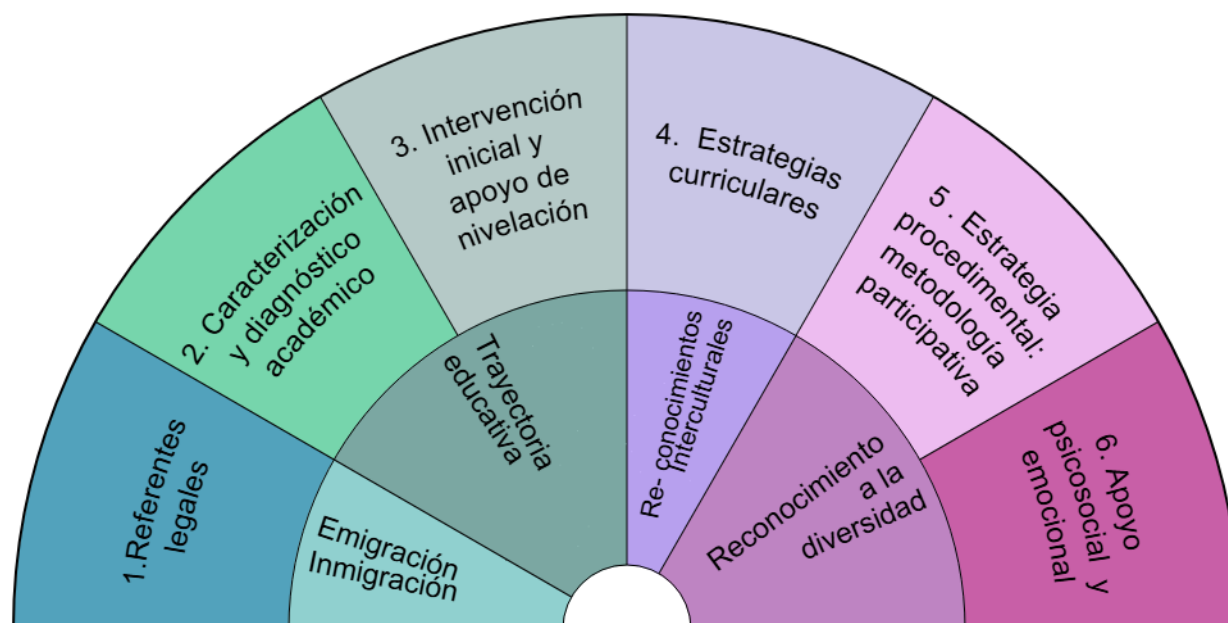
1. Referentes legales
2. Caracterización y diagnóstico académico de la población migrante
3. Proceso de intervención inicial y apoyo de nivelación
4. Estrategias curriculares
5. Estrategia procedimental: metodología participativa
6. Apoyo psicosocial y emocional (ver Figuras, 29-31).

Estos componentes se complementan; ninguno es suficiente por sí solo, ya que todos son esenciales por los elementos que se sugieren, las relaciones, las influencias y el apoyo que guardan entre sí. Es de aclarar que estos componentes para una educación intercultural se pueden ampliar desde otras disciplinas educativas y su comprensión debe extenderse a otros países suramericanos.

Además, cabe señalar que esta propuesta educativa está diseñada para las directivas y maestros de los centros educativos, ya que brinda una serie de orientaciones para la intervención educativa en contextos escolares diversos, especialmente con matrícula de población migrante venezolana.

Figura 32.

Propuesta de educación intercultural fundamentada en el reconocimiento



Nota: la Figura resume las cuatro categorías de análisis y los seis componentes que permitirían el reconocimiento de los estudiantes migrantes en la escuela.

La educación intercultural es una necesidad transformadora del sentido del sujeto, pues implica la valoración y reconocimiento de la diversidad del otro. En este contexto, se requiere del diálogo en las instituciones educativas para la construcción de sujetos interculturales, a partir de la cotidianidad y realidad de las aulas.

En coherencia con esta visión, la propuesta expone los elementos pertinentes que buscan respetar, valorar y reconocer la diferencia cultural de los estudiantes. De este modo, se pretende que, a través de su práctica en las instituciones, se proyecte una política educativa intercultural inclusiva, la cual contemple a los grupos étnicos, la población migratoria y otras formas de pluralidad. Asimismo, se aspira a que dicha política contribuya a disminuir los discursos discriminatorios y xenofóbicos que aún persisten en la sociedad.

Capítulo 5

Discusión de la investigación

La sección de discusión se presenta con el objeto de exponer las aproximaciones teóricas, que surgieron del análisis hermeneútico y empírico en cada uno de los objetivos, en los cuales se reconocen las brechas de acceso, permanencia y desempeño que vivencian los alumnos inmigrantes venezolanos al arribar al lugar de acogida, las cuales tienen implicaciones estructurales, epistémicas y afectivas. Además, se da respuesta a la pregunta que orientó la investigación indicando que la educación intercultural es una manera de garantizar el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural como a la pluralidad epistémica que surge en los contextos escolares. En este capítulo se aborda, en primer lugar, la relación de los resultados y el problema de investigación, en segundo lugar, la coherencia entre los hallazgos y el marco teórico adoptado, en el tercer aspecto la relación entre los resultados y los objetivos específicos, posteriormente se contrastan la propuesta con los estudios previos en el estado del arte y finalmente se consideran las implicaciones prácticas y teóricas que surgieron en esta propuesta de educación intercultural.

5.1 Relación entre los resultados y el problema de investigación

El problema de la investigación se fundamentó en las desigualdades de escolaridad, la extraedad, la falta de legalización, la deserción, la reprobación y el bajo rendimiento académico que han enfrentado los educandos migrantes por la carencia de una educación intercultural que los reconozca como una población activa en el sistema educativo. Teniendo en cuenta estas brechas se formuló la pregunta central de este estudio, ¿Cuáles son los aportes de una propuesta de educación intercultural para el reconocimiento de la población inmigrante venezolana en Bogotá? con la intención de orientar la indagación de los aspectos fundamentales para una educación intercultural que reconociera la población migrante establecida en las aulas escolares, a través de

los diferentes actores y las dimensiones organizativas que constituyen las instituciones educativas.

Los hallazgos mediante el análisis de contenido, la revisión normativa y las entrevistas semiestructuradas evidencian que las instituciones educativas desconocen los protocolos de atención a los estudiantes migrantes, reproducen prácticas excluyentes que invisibilizan las trayectorias educativas y saberes de los alumnos, lo cual amplía que la importancia del reconocimiento a las instancia administrativa, curricular, emocional y epistémica. En ese sentido, la educación no puede limitarse a garantizar el acceso al sistema, sino en promover condiciones reales de participación, aprendizaje y dignificación de las poblaciones migrantes en las aulas. Esta problemática permite repensar las instituciones educativas desde la pluralidad, la afectividad y la democracia.

En los resultados se identificaron seis componentes clave que abordan (1) las barreras estructurales de legalización y diagnóstico académico, (2) las barreras pedagógicas al proponer estrategias de inclusión en el currículo y la integración participativa de los hogares inmigrantes en la escuela y (3) las barreras emocionales mediante proyectos de apoyo psicosocial, lo cual permite construir una teoría emergente fundamentada en las experiencia de los alumnos, en la voz de los expertos y en las normativas educativas, ofreciendo así una estrategia pedagógica integral y contextualizada al problema. Además, esta propuesta reconoce a los estudiantes migrantes como sujetos de derecho, al compartir sus saberes mediante la participación en el proceso de formación.

5.2 Relación entre los resultados y los objetivos

En cuanto al primer objetivo específico, en la interpretación de las entrevistas a los estudiantes migrantes se identificaron que las trayectorias educativas interrumpidas, la extraedad escolar, las dificultades de integración y el bajo rendimiento académico son aspectos que inciden desfavorablemente en el proceso de formación. También compartieron sus experiencias de desarraigo, adaptación y duelo migratorio, lo que permite comprender que la inmigración transforma el contexto educativo y la

subjetividad del estudiante, donde la escuela debe ser un pilar en la comprensión de sus expectativas y en el sentido de pertenencia, teniendo en cuenta que la función de la educación es la formación integral contextualizada.

En el contraste de los sistemas educativos de Venezuela y Colombia se evidenciaron brechas de equivalencia y diferencias curriculares que no están mapeadas, ni contempladas en estudios previos a esta investigación. En ese orden, el énfasis hermenéutico captó los sentidos y las barreras vividas por los estudiantes en relación con los procesos de adaptación y comprensión de nuevos saberes en el país de residencia actual, que en algunas circunstancias requieren de una mejor contextualización por parte de los maestros.

En el acceso al sistema escolar colombiano han mejorado las condiciones para que los educandos continúen su formación sin contratiempos por la legalización de documentos, pero se ha visto afectada por la inestabilidad económica de las familias al llegar a un nuevo contexto, situación que las lleva a condiciones de movilidad forzada en la ciudad. En el caso de la permanencia académica se ve perjudicada por los retornos temporales o definitivos a Venezuela, factor que genera una discontinuidad en la trayectoria educativa, rezagos académicos y dificultades para la adaptación de la dinámica escolar. Estos flujos constantes vulneran a esta población en el derecho a una educación continua y de calidad.

Con relación al segundo objetivo específico, se lograron conocer las percepciones de los expertos en relación con la inmigración, la formación intercultural y el reconocimiento de la diversidad desde su experiencia en el ámbito laboral, donde reconocer no puede limitarse a la inclusión formal en el sistema escolar, sino que debe traducirse en praxis pedagógicas que valoren la variación lingüística, cultural y los saberes. El hecho de que no exista una preparación profesoral en temáticas de interculturalidad, migración y diversidad, asimismo la rigidez de los currículos en las instituciones muestra que el sistema educativo no ha adoptado todavía una perspectiva amplia del reconocimiento a la pluralidad.

En respuesta al tercer objetivo, se consolidó la formulación de un modelo de educación intercultural, compuesto por seis elementos articulados: referentes legales, caracterización académica, nivelación, estrategias curriculares, metodología

participativa y apoyo psicosocial. El cual partió de la comprensión de la interculturalidad otorgada en el contexto latinoamericano, y cada componente se construyó desde los hallazgos empíricos y teóricos respondiendo de una forma concreta a las barreras identificadas. Con esta propuesta se interpretó la realidad migratoria de los estudiantes, para proponer una transformación educativa desde el reconocimiento mutuo.

En general los tres objetivos específicos guardaron relación y coherencia con la investigación brindándole rigurosidad, pertinencia y una orientación de cambio, que vincula la teoría, la experiencia de los estudiantes migrantes y el conocimiento de expertos en migración y educación para interpretar y discutir las problemáticas y las barreras identificadas, y así consolidar los aspectos necesarios la propuesta de educación intercultural basada en el reconocimiento mutuo y con proyecciones hacia una transformación educativa.

5.3 Relación entre los resultados y el marco teórico

Los resultados de esta tesis dialogan con el marco teórico propuesto, desde las tres corrientes: la teoría crítica, la teoría del reconocimiento y el enfoque intercultural. Cada uno de estos postulados orienta la construcción metodológica y la interpretación de los datos desde una perspectiva contextualizada.

A partir de la Teoría Crítica los resultados muestran que las aulas educativas colombianas reproducen estructuras de exclusión que afectan a los estudiantes inmigrantes venezolanos. La falta de reconocimiento de sus saberes, la carencia de adecuación curricular, la ausencia de protocolos de integración académica y socioafectiva para su integración exponen la perpetuación de desigualdades replicadas en diferentes niveles de estudio. En ese sentido, la propuesta de una educación intercultural planteada en esta tesis se alinea con la interpretación crítica de sus realidades, para diseñar una propuesta emergente desde la participación de los sujetos, el conocimiento co-construido y las prácticas relacionales, lo cual permite la reconfiguración de las aulas educativas desde la valoración, el respeto y el reconocimiento pluricultural de los estudiantes.

En relación con la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth (1997) las trayectorias educativas de los estudiantes y el análisis de las prácticas institucionales evidencian que el reconocimiento, no solo es el acceso a la educación, sino que implica ser valorado y respetado en la diferencia. La propuesta integrada por los seis componentes promueve tres tipos de reconocimiento el afectivo desde la valoración de la familia, el jurídico como sujeto de derecho y el social desde la aceptación y valoración en el contexto educativo. Por lo tanto, el reconocimiento es una condición indispensable para la construcción de vínculos subjetivos dignos en las aulas diversas.

La interculturalidad entendida según Walsh (2005) como el proceso ético, político y epistémico que confronta las desigualdades estructurales, además de ser un intercambio dinámico e inacabado, que va más allá de cuestionar las jerarquías y narrativas coloniales. En esta investigación se comprende que una propuesta teórica de interculturalidad situada y contextualizada se define como el reconocimiento mutuo de los sujetos en la articulación legal, pedagógica y afectiva para direccionar los procesos educativos a partir de las realidades locales. Una posición que dialoga con los principios de Walsh (2009) y las sugerencias normativas de la UNESCO (2017), en las cuales se fomenta apreciar la diversidad desde el respeto mutuo, la adaptación cultural y la alteridad.

En ese sentido, los seis componentes propuestos en los resultados de esta investigación con una metodología participativa y el apoyo psicosocial concuerdan en una práctica educativa que reconoce la pluralidad de las aulas, promueve el diálogo de saberes en los espacios escolares, para incorporar las experiencias de los migrantes como fuentes conocimiento y transformación social. Lo cual está en concordancia con García Canclini (2003) desde el enfoque comunicativo, teniendo en cuenta que la cultura es ese espacio híbrido, resultante de las interacciones entre desiguales, donde se realizan negociaciones simbólicas y mediaciones comunicativas. Desde esta posición, el enfoque comunicativo en la educación intercultural es el puente de sentido que se crea en las diferentes culturas y grupos, de esta forma educar no se limita a enseñar códigos lingüísticos. En el caso particular de los estudiantes venezolanos, se trata de reconocer en sus prácticas comunicativas propias la forma en que estas interactúan con los imaginarios y las prácticas de la sociedad receptora.

El aporte comunicativo intercultural en esta propuesta radica en que permite visibilizar y articular las voces de los estudiantes inmigrantes como productores de significados y no solo como receptores pasivos en el sistema educativo, y no se repliquen esas prácticas asimilacionistas. Para lo cual, la educación intercultural debe abrir espacios de diálogo sobre relatos de vida, prácticas culturales y los modos de narrar el mundo de los estudiantes venezolanos se conviertan en insumos pedagógicos. Bajo la premisa de que la comunicación como interacción simbólica (García Canclini, 2003) se facilita que los estudiantes inmigrantes se reconozcan y sean reconocidos en su diferencia y así construyan sentidos compartidos con sus pares colombianos.

De igual manera, los componentes de esta propuesta se articulan desde lo legal, lo pedagógico y lo emocional, aunque no se modifican las políticas públicas, proyecta elementos valiosos para su transformación, lo que configura a la interculturalidad como un eje fundamental de la educación que parte del reconocimiento en contextos de movilidad. De esta manera se amplía la perspectiva crítica, que parte del cumplimiento de la normativa y se logra la atención de la población migrante, brindándole apoyo y asistencia, desde un proceso de reconocimiento recíproco en las instituciones educativas.

Por otro lado, esta propuesta de educación intercultural no se limita a confirmar el marco teórico, sino que ofrece herramientas aplicables en los centros escolares, orienta la capacitación de maestros y brinda estrategias en la transversalización del diseño curricular, las cuales pueden ser reproducidas y adecuadas a otros contextos escolares con dinámicas migratorias. Reconociendo que la educación intercultural es una necesidad ante lo diverso de las aulas. El reconocimiento, la dignificación y la transformación; no es una apuesta radical, ni una propuesta que obliga a una implementación inmediata, sino que busca establecer los fundamentos teóricos transferibles y adecuados para las instituciones educativas aun carentes de lineamientos interculturales consolidados.

5.4 Relación entre la propuesta y el estado del arte

Dentro de las investigaciones que conforman el estado del arte prevalecen en análisis de políticas públicas que exponen la regularización de los migrantes y el acceso a la educación como lo exponen Bedoya Bedoya (2020), Tovar *et al.* (2022), Pelacani Gracy (2022) y Quintero *et al.* (2023), quienes afirman que el sistema educativo garantiza el acceso a la educación. Pero autores como Brito *et al.* (2020), Acuña-Choque *et al.* (2023) en Perú y Uribe *et al.* (2024) consideran que no se brinda una adecuada integración a los migrantes, en esta misma concordancia los hallazgos de esta investigación identificaron que en las instituciones educativas el derecho a la educación se cumple, pero no implica un proceso de integración ni reconocimiento de sus trayectorias educativas reales.

Además, otros estudios cualitativos, como los de Valdés *et al.* (2022), incluyen la implementación de protocolos durante la matrícula escolar para ayudar a los educandos a comprender el PEI y los manuales de convivencia. Autores como Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021), Morales (2024) y Quintero Ramos (2023) mencionan que se desconoce la normativa vigente sobre matrícula escolar, pues se piden documentos que no están incluidos en la misma. En este contexto, la incorporación de referentes legales y el diagnóstico académico durante el proceso de matrícula es una estrategia que posibilita crear directrices adaptadas a las necesidades del alumnado, a través de un protocolo establecido en la matrícula para evaluar sus conocimientos y validar los grados escolares. Por lo tanto, la aplicación fragmentada de políticas migratorias disminuiría las diferencias en términos de acceso y permanencia.

Sanhueza *et al.* (2021), Gelbert *et al.* (2021) y Pincheira Muñoz (2021) coinciden al considerar que la capacitación de docentes en competencias interculturales y la comprensión de la migración es una necesidad de las entidades educativas, teniendo en cuenta que los maestros desempeñan un papel como mediador o creador de obstáculos, lo cual impacta el aprendizaje de los alumnos, a través de las actitudes negativas y estereotipos relacionados con la migración que ellos repliquen. En esta particularidad se reflexiona que los maestros no cuentan con herramientas pedagógicas ni cuentan con la formación suficiente para atender a la diversidad cultural.

La participación de familias migrantes es una necesidad que se plantea en esta propuesta, lo cual corresponde con Sanhueza *et al.* (2021), Barquín *et al.* (2021) y Martínez-Carmona, M. J., y Martínez-Carmona, I. (2021) quienes documentan los efectos positivos de la colaboración de las familias migrantes en la escuela no solo desde el proceso de adaptación, sino en el alcance del logro educativo. lo cual para esta propuesta es un factor positivo para la integración de sus conocimientos en el contexto educativo y el reconocimiento en el aprendizaje de sus hijos.

En el componente de apoyo psicosocial y emocional los planteamientos de Guzmán *et al.* (2020) y Uzcategui *et al.* (2018) consideran que la migración venezolana tiene una dimensión afectiva, cultural y educativa que requiere atención, lo cual se alinea con los postulados de esta tesis donde se destaca que el ámbito emocional es una condición indispensable para la integración cultural y la enseñanza de los inmigrantes desde la comprensión del desarraigo y el duelo migratorio. De igual forma, contrarrestar los problemas de xenofobia y discriminación que se puedan presentar (Millán, *et al.* 2021).

Por otro lado, se ha considerado clave considerar la interculturalidad en los manuales de convivencia y en el PEI, pese a que en las investigaciones aparece solo de forma tangencial, Cares Geoffroy (2020) y Aliaga *et al.* (2022) exponen la necesidad de incluir un proceso de inclusión intercultural desde las normativas institucionales, como bien se ha indicado en esta propuesta es importante contar con la gestión y apoyo del equipo directivo de las instituciones para la implementación de iniciativas educativas.

Para Frades y Ureña (2021) y Rodríguez Garrido (2021) es importante que los marcos normativos integrales superen la visión simple de los problemas migratorios en la escuela, para lo cual es relevante integrar aspectos sociales, laborales y políticos que reconozcan las expectativas de las poblaciones migrantes. En ese sentido, esta propuesta busca la integración de diversos actores y entidades que reconocen a los sujetos en situación migratoria para generar cambios estructurales tanto en la escuela como en el ámbito sociocultural.

Tanto esta investigación como los estudios realizados por Bedoya, (2020); R4V, (2023) y Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) coinciden en que los estudiantes

migrantes venezolanos enfrentan dificultades para adaptarse, rezago escolar, extraedad, deserción y bajo rendimiento en pruebas estandarizadas. Por lo cual desde la voz de los participantes en la investigación se reconoce que estas brechas no son solo académicas, sino también estructurales, legales y emocionales.

En la perspectiva de la teoría emergente de la educación intercultural situada, relacional y transformadora desde el reconocimiento, aunque integra algunos elementos expuestos en otras investigaciones difiere de las posturas teóricas, ya que estas se han focalizado en la conexión de elementos educativos y las competencias interculturales (Fuentes *et al.* 2020), en la valoración del patrimonio cultural (Morales *et al.* 2021), en la generación de un modelo de competencia intercultural desde las emociones (Malvar y Fernández, 2017), en intervenciones socioeducativas fundamentadas en el duelo migratorio (García y González, 2022), el tratamiento de la diáspora venezolana desde la intersubjetividad y la alteridad (Rodríguez, 2024), en la fundamentación de la educación desde los fondos de conocimiento en contextos interculturales (Lamas-Aicón y Bachmann, 2024)

Otros estudios se han focalizado en la investigación acción desde dinámicas pedagógicas reales y situadas en el clima escolar, la sensibilidad intercultural, la expresión corporal, las prácticas docentes en el aula como factores que permiten la integración intercultural desde iniciativas propias de los docentes, en el contexto educativo hispanoamericano, las cuales pueden ser replicadas en entornos de diversidad cultural.

Sin embargo, esta investigación se posiciona en los debates de la educación intercultural y la migración, y trasciende al ofrecer una propuesta teórica, metodológica y práctica del reconocimiento de los estudiantes migrantes en las aulas educativas. En la contrastación con el estado del arte, se evidencia que esta investigación confirma resultados previos y aporta una nueva ruta para la acción educativa en contextos con población migrante mediante fases operativas y transferibles, que son coherentes y sensibles a la movilidad humana.

5.5 Contribuciones teóricas y prácticas de la investigación

Esta tesis doctoral es una contribución al campo de la educación en contextos migratorios, además tanto su enfoque teórico como su propuesta práctica se construyeron bajo una mirada crítica, situada y transformadora de la realidad educativa de los estudiantes inmigrantes venezolanos. La cual integró la teoría crítica, la teoría del reconocimiento y el enfoque intercultural para construir su base epistemológica. Esta articulación de la migración y la educación la convierten en un referente para la comprensión de la exclusión escolar desde la perspectiva práctica y política educativa, con la intención de repensar desde la lógica sociocultural la estructura pluricultural de las sociedades colombianas.

Esta propuesta teórica se construyó desde el análisis inductivo de los datos mediante el método de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la codificación abierta, axial y selectiva generó categorías emergentes desde lo empírico y materializó una propuesta de seis componentes a partir de la comparación constante del análisis, en la que se incluyen: referentes legales; caracterización y diagnóstico; nivelación inicial; estrategias curriculares; metodología participativa; y apoyo psicosocial, aspectos que responden a la brecha entre la norma y la práctica, aportando una hoja de ruta replicable en diferentes contextos educativos, mediante una ruta de intervención específica. Además, el análisis y sistematización de los datos a partir de la Teoría Fundamentada generó categorías de análisis inéditas sobre la extraedad y las trayectorias educativas discontinuas en contextos educativos migratorios.

Los referentes legales visibilizan los derechos y las normativas aplicables a los estudiantes migrantes y sus familias como sujetos a quienes se les reconoce el derecho a migrar, independientemente de las razones que lo llevaron a radicarse en un espacio diferente a su lugar de origen. En concordancia con la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Organización de las Naciones Unidas, 2018) y el documento *No dejar a ningún migrante atrás* (Mosler-Vidal, 2021) lo que se busca es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Mosler-Vidal, 2021, p. 60). Por lo tanto, considerar las desventajas de los estudiantes inmigrantes en los centros educativos es primordial para los procesos de acceso y permanencia escolar.

El diagnóstico académico no solo permite ubicar al estudiante migrante según su trayectoria real educativa, como lo plantea Terigi (2009), sino considerar aquellos factores que han desviado el curso de sus procesos formativos, de esta manera se pueda incorporar una nivelación académica, de acuerdo con la caracterización, saberes previos y condiciones particulares de su trayectoria educativa.

Esta nivelación y diagnóstico de entrada no solo son el soporte académico de los estudiantes, sino que son instrumentos de reconocimiento jurídico y pedagógico, que implican un cambio profundo en la forma de evaluación y valoración de saberes. Los cuales se pueden registrar mediante instrumentos que permitan identificar las brechas de aprendizaje y diseñar rutas de nivelación ágil.

Dentro de los lineamientos implica el fortalecimiento de la formación docente en fenómenos migratorios y diversidad educativa, para brindarle herramientas que mitiguen la exclusión, estigmatización y desconocimiento de las trayectorias educativas de los migrantes. No solo basta con la divulgación normativa de reconocimiento sino en procesos de seguimiento institucional que visibilicen su cumplimiento.

En el diseño curricular se propone integrar estrategias que promuevan el diálogo de conocimiento, saberes, proyectos integradores y flexibilización de contenidos que valoren en la praxis pedagógica la experiencia y conocimiento de los migrantes, lo cual fortalece el sentido pertenencia y promueve el aprendizaje significativo. En este marco, integrar la interculturalidad como eje transversal implica revisar los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje postulados por el Ministerio de Educación, además de adaptar los manuales de convivencia, el PEI y el currículo en las instituciones para visibilizar la diversidad de las aulas escolares.

Por otro lado, la construcción de comunidades educativas interculturales se fortalece en la convivencia y en los vínculos entre estudiantes, docentes y las familias, mediante espacios de participación, diálogo y reconocimiento mutuo, porque la interculturalidad no es un contenido, sino una forma de vivir la escuela, donde la diversidad se dignifica en la historia de cada miembro, migrante o no, en un espacio donde los docentes son agentes clave de cambio.

La integración del apoyo psicosocial en la educación intercultural invita a ampliarla hacia un enfoque biopsicosocial, donde el estudiante migrante sea entendido

en su totalidad, teniendo en cuenta que los factores biológicos, psicológicos y sociales hacen parte del contexto en el que interactúa, además invita a que los docentes asuman roles empáticos, reflexivos y transformadores que reconozcan a los estudiantes inmigrantes como sujetos de derechos y saberes. Por lo cual el apoyo psicosocial para el manejo de afecciones emocionales como el desarraigo, la ansiedad, la exclusión y el duelo migratorio desde tutorías afectivas, círculo de palabras y acompañamiento emocional es crucial y debe ser incorporado en el proceso educativo.

Esta propuesta de educación intercultural reconoce la pluralidad, promueve el diálogo de saberes, dignifica las trayectorias educativas de los migrantes, para convertir la educación en un espacio integración de conocimiento, de cultura y transformación social. Que mitiga las barreras legales, curriculares y simbólicas evidentes en el sistema educativo colombiano con relación a las necesidades de integración de los alumnos migrantes. Asimismo, considera que las políticas públicas educativas inician en la promoción de estrategias pedagógicas emanadas por los actores educativos y que cuentan con el apoyo de las directivas en la gestión escolar, en estas iniciativas de reconocimiento intercultural por las dinámicas migratorias se gestan los procesos de valoración.

Esta propuesta tiene un alcance explicativo y orientador para los contextos escolares con población migrante, el cual busca impactar en el currículo, en la gestión educativa, en la práctica pedagógica y en la política educativa desde un enfoque del reconocimiento. Además, es una respuesta a una necesidad pedagógica, que plantea una alternativa política para la construcción de una escuela que no solo enseñe, sino que dignifique la migración venezolana como una realidad estructural que transforma la composición social del país. En ese sentido, la migración ya no es una emergencia, sino que hace parte de la construcción de una escuela plural, justa, democrática y cohesionada a las realidades.

Es de aclarar que la educación intercultural no puede ser responsabilidad exclusiva del sector educativo, los hallazgos indican que la legalización, la asistencia médica, y el apoyo psicosocial tienen una repercusión directa en la educación de los estudiantes migrantes. Por lo tanto, es necesario la coordinación de trabajo entre

Migración Colombia, el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, el ICBF y las entidades sociales para garantizar una atención integral a la población inmigrante.

En suma, esta tesis doctoral logró articular, de manera coherente, distintos elementos que configuran el proceso educativo de la población migrante venezolana, a través de la interpretación de datos empíricos que mostraron las tensiones estructurales, culturales y políticas que atraviesan las aulas educativas en contextos de movilidad humana, lo que permitió construir una teoría emergente situada, crítica y transformadora, basada en las experiencias migratorias de los actores escolares, el análisis comparativos de marcos normativos y trayectorias educativas. Esta educación intercultural orienta las prácticas escolares y promueve una política educativa democrática y plural.

Capítulo 6

Conclusiones

La educación intercultural para inmigrantes es un tejido de componentes, sujetos e instituciones que convergen para reconocer la diversidad de los individuos en las aulas educativas. Este reconocimiento recíproco inicia en el respeto por el derecho a migrar, en la búsqueda de mejores oportunidades. En ese sentido, la educación intercultural es un proceso transversal que parte del reconocimiento y compromete diferentes dimensiones del quehacer educativo, desde la planificación hasta la evaluación, con el objetivo de lograr que los migrantes formen parte activa de la sociedad de llegada.

Esta concepción dialoga con los planteamientos de Taylor (1993) y Honneth (1997), quienes sostienen que el reconocimiento mutuo es la base para una relación social justa y es el fundamento de la autorrealización humana (Tubino y Flores, 2020). En el ámbito educativo, reconocer al otro no solo implica admitir su presencia, sino validar sus experiencias, saberes y trayectorias como parte constitutiva de la comunidad escolar y como elementos que permiten orientar la ejecución de planes o proyectos acordes a la realidad.

En relación con lo anterior, la educación intercultural en Colombia todavía no hace parte de la política estructural, sino que es una serie de prácticas impulsadas por la iniciativa y voluntad de algunos docentes. Por lo tanto, institucionalizar la interculturalidad como eje transversal en las prácticas pedagógicas es una necesidad para responder a la diversidad presente en las aulas. Desde Walsh (2005), esta situación refleja una interculturalidad funcional y, en Tubino (2019), son acciones afirmativas, que aún no se transforman en un proyecto político-educativo crítico capaz de cuestionar las estructuras de exclusión y de construir nuevas formas de convivencia democrática. Para lograr dicha articulación, se requiere del compromiso administrativo, institucional y comunitario; no basta que solo unos docentes impulsen la iniciativa.

El cumplimiento del primer objetivo permitió comprender que la inmigración incide significativamente en las trayectorias educativas de los estudiantes venezolanos, al entrelazarse las características estructurales de los sistemas educativos venezolano

y colombiano con las vivencias personales y familiares del proceso migratorio. Con relación a la comparación entre los sistemas educativos, existen diferencias estructurales, curriculares, evaluativas y de enfoque que repercuten en los desempeños y adaptaciones de los alumnos inmigrantes, afectando su trayectoria educativa.

Según la teoría crítica de Horkheimer (2000), estas desigualdades muestran cómo las estructuras educativas mantienen relaciones de poder que afectan las oportunidades de las personas. Por eso, el análisis no debe ser solo técnico, sino que debe buscar cambiar estas estructuras a través de la acción educativa. El currículo venezolano mantiene una orientación nacionalista, en contraste con el modelo educativo colombiano, el cual es descentralizado y se caracteriza por la autonomía a nivel institucional y local.

Estas divergencias exigen una revisión en los procesos de integración escolar, ya que existen situaciones que afectan la adquisición de algunos aprendizajes en áreas como inglés, matemáticas y ciencias, así como su evaluación, teniendo en cuenta el desconocimiento del contexto previo de los estudiantes migrantes. Por lo tanto, el reconocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con antelación es esencial para garantizar una formación acorde con sus necesidades. En coherencia con Terigi (2008, 2009) y Briscioli (2017), comprender las trayectorias reales no lineales de los migrantes implica asumir que los procesos de escolarización son diversos. Además, deben interpretarse desde la biografía de los sujetos y los contextos que los atraviesan, no como desviaciones de una norma idealizada. De igual forma, se pueden implementar estrategias de nivelación que consideren los saberes previos de los escolares, así como los ajustes pertinentes al currículo.

Factores como la sobreedad, la deserción escolar y las condiciones económicas deficientes de algunos de los estudiantes inmigrantes los sumergen en condiciones de vulnerabilidad educativa. Por ende, desde las instituciones educativas y gubernamentales deben promoverse enfoques diferenciales, permitiendo la inclusión de estrategias concretas de acompañamiento académico, psicosocial y comunitario, para que la interrupción de las trayectorias educativas a causa de la migración se entienda de forma contextualizada y no de manera discriminatoria y punitiva. Esta comprensión coincide con la ética de la otredad de Levinas (2002), quien plantea que la relación con

el otro exige una responsabilidad ética ante su vulnerabilidad; por tanto, el acto pedagógico frente al migrante no puede ser neutral, sino que debe encarnar hospitalidad y justicia educativa.

De igual forma, la diversidad de procedencias geográficas de las familias migrantes, los niveles educativos de los padres de los estudiantes y las variadas estructuras familiares, más allá de la familia nuclear, conforman un mosaico socioeducativo y cultural. Esto plantea la necesidad de cuestionar la atención homogénea que se ofrece en muchas escuelas y sugiere la implementación de estrategias diferenciadas e inclusivas que reconozcan la pluralidad. Como lo advierte García Canclini (2004), las culturas contemporáneas son híbridas y en constante transformación; por tanto, la escuela no debe pretender homogeneizar, sino generar espacios de diálogo intercultural que reconozcan esas hibridaciones como potenciales pedagógicos. Asimismo, Tubino y Flores (2020) resaltan el diálogo como el medio de acercamiento para acordar transformaciones sociopolíticas.

En esa misma línea, se evidenció que la migración venezolana es un fenómeno multicausal en el que convergen factores políticos, económicos, sociales y humanitarios. Por tanto, requiere la integración de estrategias pedagógicas en el sistema escolar colombiano y políticas públicas educativas argumentadas desde los derechos humanos. Esto se debe a que no se trata de una circunstancia temporal, sino de una realidad permanente, en la cual la movilidad educativa de estudiantes migrantes venezolanos es una constante. Esta perspectiva reafirma la necesidad de una educación intercultural crítica (Tubino y Flores, 2020), que asuma la migración no como una emergencia, sino como una condición estructural de nuestras sociedades, demandando respuestas institucionales basadas en el reconocimiento y la equidad.

El tiempo de permanencia en el país de destino de los inmigrantes está correlacionado con el nivel de integración escolar, ya que los estudiantes con mayor antigüedad en el sistema educativo colombiano tienden a tener trayectorias educativas más estables y con mejores resultados académicos. Este factor indica que la continuidad y el éxito académico de los NNA migrantes están influenciados en considerable medida por factores como la estabilidad residencial y laboral de sus padres. En consecuencia, las políticas migratorias deberían avanzar en el cumplimiento

de sus derechos, puesto que una integración social sólida contribuiría a forjar sociedades más equitativas y justas. En términos de reconocimiento solidario (Honneth, 1997), esto significa crear condiciones estructurales para que los migrantes sean valorados por sus aportes y potencialidades, y no definidos por sus carencias.

En las narrativas de los estudiantes migrantes emergieron subjetividades de su proceso migratorio, donde se evidenciaron sentimientos de duelo, extrañamiento y desarraigo. Aspectos que afectan a algunos estudiantes en su desempeño académico y en sus relaciones interpersonales. Por tanto, reconocer estas vivencias en las instituciones educativas puede ser una herramienta clave en la consolidación de estrategias de acompañamiento adecuadas. Desde la ética levinasiana, el rostro del otro, en este caso el migrante, interpela al educador, lo obliga a responder con sensibilidad y compromiso; esto convierte a la escuela en un espacio de responsabilidad ética, donde la alteridad se traduce en acción pedagógica justa y humana. Además, la escuela como escenario de socialización tiene la responsabilidad ética y pedagógica de aminorar esas consecuencias subjetivas del desarraigo identitario que surgen en el proceso migratorio. Una de esas formas es el reconocimiento de su trayectoria educativa y la promoción de la memoria cultural.

Sin embargo, otros estudiantes en sus relatos mostraron actitudes de resiliencia escolar y un manejo adecuado de situaciones adversas, gracias a sus experiencias positivas escolares, entre ellas las buenas relaciones con los docentes y con sus compañeros, además de la empatía en sus interacciones. De igual forma, los estudiantes entrevistados manifestaron que la clave para incluirse en los contextos es simular las actitudes de los demás y no mostrar extrañamiento en situaciones concretas. Estas manifestaciones de adaptación y resiliencia pueden leerse como formas de agencia intercultural. En ellas, el sujeto migrante no solo se ajusta al entorno, sino que lo transforma desde su experiencia. En ese sentido, la educación intercultural se convierte en un espacio de reciprocidad y no de asimilación (Tubino y Flores, 2020).

El reconocimiento de la variación lingüística, gastronómica, cultural e histórica en las instituciones educativas es una estrategia de inclusión, la cual permite crear espacios pedagógicos críticos, que fomentan la reflexión de las relaciones de poder y los diálogos interculturales. Para lo cual la comunidad educativa se debe comprometer

con el respeto y apreciación de la diferencia, así como con la promoción de la justicia social. Así, la escuela, al propiciar espacios de aprendizaje intercultural, lograría que la presencia de comunidades diversas sea visibilizada, valorada y resignificada. En última instancia, una educación intercultural basada en el reconocimiento mutuo, como proponen Taylor (1993) y Honneth (1997), y en la ética de la responsabilidad frente al otro, como plantea Levinas (2002), se constituye en una ruta para la construcción de ciudadanía intercultural y de sociedades más humanas y democráticas.

Por otro lado, la voz de los estudiantes migrantes es un instrumento fundamental como fuente primaria y auténtica de conocimiento. Esta visión coincide con la perspectiva de Tubino (2007), quien concibe que las acciones afirmativas deben trascender a acciones transformativas, considerando la participación de los desfavorecidos como un proceso dialógico que fomenta la ciudadanía intercultural. En este sentido, dar voz a los migrantes es una práctica de reconocimiento que legitima sus experiencias y las convierte en fuente de saber pedagógico; su participación en la indagación, planeación y ejecución de iniciativas educativas interculturales facilita la construcción colectiva de saberes. De igual forma, incorporar sus narrativas en el discurso educativo es un reconocimiento a la diversidad cultural que pasa de una dimensión subjetiva a una práctica pedagógica cotidiana para la formación de ciudadanos integrales que contribuyen en la transformación socioeducativa.

El análisis del segundo objetivo permitió comprender que la educación intercultural para la población venezolana en Colombia es un campo en construcción, tensionado entre el discurso normativo y la práctica cotidiana.

Aunque existen avances institucionales, normativos y lugares que brindan orientación y atención a migrantes, como los Centros Intégrate, los permisos de regularización, el acceso a la educación, la inclusión real depende en gran medida de la voluntad de los docentes y de acciones aisladas que no están contempladas en la institucionalidad.

Esta distancia entre el discurso y la acción es un reflejo de lo que Walsh (2005) denomina una “interculturalidad funcional”, en Tubino (2007) acciones afirmativas y en Bonilla los desafíos del sincretismo ético político para reconocer la pluralidad; es decir, existen respuestas adaptativas que reconocen la diversidad, pero no cuestionan si las

estructuras tienen una participación efectiva de las pluralidades para generar cambios equitativos y justos de amplio impacto. Por lo tanto, los hallazgos evidencian la necesidad de superar la dependencia de esfuerzos individuales y avanzar hacia una política educativa que institucionalice la interculturalidad como eje transversal del sistema.

Asimismo, el reconocimiento a la diversidad cultural se consolidó como una categoría transversal en las voces de los expertos, quienes coincidieron en que toda propuesta pedagógica con enfoque intercultural debe partir del respeto por la identidad cultural del otro. Este reconocimiento no puede reducirse a celebraciones o gestos simbólicos, sino que debe traducirse en condiciones materiales, curriculares y pedagógicas que aseguren la dignidad de los estudiantes migrantes. Desde la teoría del reconocimiento de Honneth (1997), esta exigencia implica validar a los sujetos en tres dimensiones: el amor, el derecho y la solidaridad. En el contexto educativo, esto se traduce en crear espacios donde los migrantes sean acogidos afectivamente, reconocidos jurídicamente y valorados socialmente, lo cual constituye la base de una integración educativa justa y humana.

En este mismo sentido, las narrativas de los expertos revelaron cómo las instituciones educativas colombianas, aunque han mostrado capacidad de adaptación, todavía carecen de una política clara y sostenida que oriente la atención intercultural. Los procesos de acompañamiento articulado, desarrollados junto a entidades como ACNUR o el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, se presentan como experiencias valiosas pero fragmentadas. La teoría crítica de la educación (Horkheimer, 2000) ayuda a entender que las limitaciones de estas experiencias no son solo administrativas, sino estructurales, al reproducir un sistema escolar que tiende a homogeneizar. Desde esta mirada, la educación intercultural debe ser entendida como una práctica transformadora que cuestione las jerarquías culturales y promueva un diálogo entre saberes que rompa con la lógica de la asimilación. En consecuencia, se requiere de una institucionalidad que acompañe a los docentes y consolide una pedagogía crítica de la diversidad.

De igual manera, el reconocimiento de las narrativas migratorias emergió como una práctica significativa para resignificar la identidad de los estudiantes venezolanos en las opiniones de los expertos. En términos de Levinas (2002), escuchar al otro es un

acto ético que funda la relación educativa, ya que el rostro del otro interpela y exige una respuesta responsable. Las experiencias de los estudiantes que han debido ocultar su acento o su procedencia reflejan los efectos del desarraigo identitario y del no reconocimiento. Frente a ello, la escuela tiene la responsabilidad ética de convertirse en un espacio de hospitalidad, donde las memorias y trayectorias de los migrantes sean visibilizadas como parte del patrimonio común. Reconocer estas voces implica transformar la escuela en un lugar de encuentro, donde la diversidad se perciba como una posibilidad de aprendizaje colectivo.

Los hallazgos también demostraron que la interculturalidad debe vincularse con una transformación curricular y comunitaria. Las adaptaciones curriculares que integren los saberes, lenguajes y experiencias de los estudiantes migrantes constituyen un camino hacia una escuela para la diversidad. Como lo plantea García Canclini (2004), las culturas son híbridas y dinámicas; Bonilla (2017) la pluralidad social es una realidad; por ello, la educación no puede sostenerse en un currículo monocultural, sino que debe abrirse al diálogo entre saberes y experiencias locales y transnacionales. Asimismo, la interculturalidad no se puede dar en la homogeneidad (Tubino, 2004), entonces la integración curricular democratiza la producción de saber pedagógico, haciendo que las aulas se conviertan en espacios de intercambio cultural permanente.

Los testimonios de los expertos y los hallazgos de la investigación ratifican que la educación intercultural, entendida desde el reconocimiento, no es únicamente una estrategia pedagógica, sino un proyecto ético y político. En sintonía con Tubino (2020), la interculturalidad crítica debe asumirse como una política de reconocimiento que trascienda el discurso de la tolerancia y se consolide como un compromiso de justicia social. Esto implica que el sistema educativo colombiano debe avanzar hacia una interculturalidad estructural, donde el reconocimiento no sea concesión, sino principio fundamental para la convivencia. En síntesis, el reconocimiento de la diversidad, la participación activa de los migrantes y la transformación institucional son los pilares para construir una educación intercultural.

En el objetivo 3, la revisión de la interculturalidad en América Latina mostró que este concepto ha cambiado de un enfoque que busca compensar a uno crítico y transformador. En sus inicios, la interculturalidad fue entendida como una política

dirigida a pueblos indígenas, centrada en el reconocimiento cultural y lingüístico, pero sin cuestionar las estructuras de desigualdad. Sin embargo, autores como Walsh (2009) y Tubino (2016, 2020) plantean una interculturalidad crítica, que no se limita al reconocimiento simbólico de las diferencias, sino que busca transformar las relaciones sociales, económicas y políticas que sostienen la exclusión. Desde esta mirada, los sistemas educativos latinoamericanos están convocados a repensar sus prácticas, pasando del discurso de la inclusión a la construcción de espacios donde el diálogo de saberes sea un principio estructural de la enseñanza y del aprendizaje.

En el caso colombiano, los hallazgos muestran que el desarrollo de la educación intercultural ha estado históricamente vinculado a los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que ha dejado por fuera otras formas de diversidad cultural, como la migratoria. Las políticas educativas, si bien reconocen la diversidad, no han logrado consolidar un modelo intercultural transversal en el sistema escolar. Bonilla (2017) señala que esta limitación se debe a que el debate sobre la interculturalidad ha sido guiado por ideas dominantes sobre cultura y conocimiento, y no como una filosofía intercultural que tome en cuenta las cuestiones éticas, políticas y de conocimiento relacionadas con la diversidad.

Por lo tanto, los estudiantes migrantes venezolanos no siempre son vistos por sus identidades culturales y experiencias, sino por etiquetas administrativas o de vulnerabilidad. Esto genera desigualdad y restringe las oportunidades para un verdadero encuentro educativo intercultural.

Esta investigación no se limitó al diagnóstico de la situación educativa de los estudiantes migrantes. Avanzó hacia la construcción de una estrategia pedagógica fundamentada en seis componentes educativos concretos, que buscan transformar las prácticas escolares y generar un aporte sustantivo a la creación de políticas educativas inclusivas. Siguiendo a Walsh (2009) y Tubino (2020), Bonilla (2017) afirma que la educación intercultural no puede ser entendida solo como un conjunto de prácticas compensatorias, sino como un proyecto ético-político que busca la transformación de las estructuras sociales y educativas que reproducen la exclusión.

En coherencia con este enfoque, el diseño de la propuesta se fundamentó en el reconocimiento, entendido como la base para el encuentro con el otro y para la

construcción de una educación más justa y equitativa. Los seis componentes referentes legales, caracterización, nivelación, currículo, metodología participativa y apoyo psicosocial articulan teoría, análisis crítico y acción pedagógica, orientando un modelo que vincula la dimensión ética con la práctica educativa cotidiana.

El desarrollo de esta propuesta constituye un aporte teórico y práctico en el campo de la educación intercultural, al ofrecer una respuesta concreta al vacío existente en el sistema educativo colombiano respecto a la atención de la población migrante. Desde la teoría del reconocimiento de Taylor (1993) y Honneth (1997), una sociedad justa es aquella que garantiza a todos sus miembros el derecho a ser valorados en su diferencia. De ahí que una educación basada en el reconocimiento no solo tolere, sino que promueva activamente la diversidad como principio constitutivo. La propuesta es transferible y adaptable a otros contextos latinoamericanos, en tanto se sustenta en una comprensión crítica de la interculturalidad como proceso relacional, abierto y contextual. Tubino (2016) advierte que las acciones afirmativas auténticas nacen en el diálogo y el compromiso para lograr acciones transformativas de la realidad; esta propuesta invita a construir comunidades educativas donde la reflexión y la acción sean procesos colectivos de reconocimiento y convivencia.

Esta propuesta consolidó un aporte práctico y teórico en el campo del conocimiento, que responde a un vacío del sistema educativo colombiano, la cual puede ser replicada y adaptada a otros contextos educativos latinoamericanos, con la finalidad de contribuir en la transformación social y a la formulación de políticas públicas. Asimismo, se recomienda que, en esta propuesta de educación intercultural, en su proceso de ejecución, se sistematicen los impactos generados en aspectos como la convivencia escolar, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los alumnos migrantes. De igual forma, debe ser evaluada de manera periódica, ya que estos procesos permiten tener seguimientos adecuados y hacer la implementación de mejoras continuas.

Por otro lado, en esta iniciativa se identificaron prácticas pedagógicas que pueden ser incorporadas de forma transversal en el currículo, para mejorar el diálogo, la convivencia, la creatividad y la alfabetización intercultural en los estudiantes y docentes. En general, se reafirma que la interculturalidad es una responsabilidad colectiva, que

requiere el compromiso de las instituciones encargadas de movilizar la política social y educativa, como el Ministerio de Educación, secretarías y otros entes rectores a nivel nacional, así como de organismos internacionales de cooperación educativa, como la UNESCO y la CEPAL; coinciden en que el reconocimiento de la diversidad debe situarse en las políticas públicas educativas.

6.2 Aportes a la línea de investigación

Este trabajo enriquece a la línea de investigación Educación, Cultura y Sociedad al incorporar el análisis y la interpretación de la migración venezolana como un fenómeno social que impacta los procesos pedagógicos de los alumnos migrantes y de los escenarios educativos, lo que genera un espacio de significación simbólica, reconocimiento y transformación cultural, teniendo en cuenta la pluriculturalidad de las sociedades actuales. Igualmente, permitió cuestionar cómo las estructuras culturales y los imaginarios sociales configurados en la escuela pueden reproducir factores de exclusión, al no reconocer la diversidad de saberes, lenguajes y experiencias que traen los migrantes, y que hoy conforman las aulas educativas de las escuelas.

En el ámbito cultural y social, esta investigación fortalece el tejido de la convivencia de los sujetos en contextos atravesados por la movilidad. Donde el reconocimiento por el otro es un ejercicio cotidiano que co-crea nuevas formas de identidad, pertenencia y ciudadanía en medio de la diferencia. En ese encuentro cultural, se fortalece la construcción de las sociedades; se refuerza la alteridad, el respeto y la empatía, como formas de ampliar los horizontes éticos y políticos de las comunidades. Esta perspectiva interpela a la sociedad a avanzar de las soluciones de tipo asistencial a ciudadanías interculturales, que participen y valoren la diversidad como principio de cohesión social.

En el campo educativo, esta propuesta fundamentada en el reconocimiento, la ética de otredad y la justicia educativa, busca transformar las prácticas escolares hacia un encuentro intercultural y diálogo entre saberes, abandonando los mecanismos homogéneos y convirtiendo el aula en un espacio de reciprocidad, de transversalidad

que promueve esa inclusión efectiva de los inmigrantes y potencializa sus trayectorias de vida.

La propuesta de una educación intercultural desde el reconocimiento, articulada desde las trayectorias educativas, la experiencia migratoria y las prácticas escolares, promueve una educación transformadora, en la cual la escuela reconoce, escucha, dialoga, valora y respeta la pluralidad y la diferencia de los grupos de personas. Además, la pluriculturalidad de las aulas es la base de la interculturalidad, y esta se logra mediante la implicación del reconocimiento en las acciones.

6.3 Limitaciones y dificultades

Pese a los aportes significativos alcanzados en esta investigación, se presentaron algunas limitaciones metodológicas. El estudio se centró exclusivamente en dos instituciones educativas de la ciudad, debido a que la solicitud de intervención a otros colegios fue negada por las directivas, argumentando la prevención ante las implicaciones legales que se pueden presentar en el acercamiento de personas ajenas a la institución con los menores de edad. Esta eventualidad impidió ampliar resultados a nivel urbano. Por otro lado, esta investigación tiene claro que las dinámicas migratorias y las prácticas pedagógicas pueden variar en otros territorios y en las zonas de frontera, hecho que tampoco se tuvo en cuenta en la recolección y análisis de la información.

La investigación se concentró en las voces de dos actores: la de los alumnos migrantes y la de expertos en migración y educación, lo cual permitió comprender las trayectorias educativas, las experiencias migratorias y la realidad de la educación intercultural en Colombia. Sin embargo, la no inclusión de docentes, directivos y familias migrantes limitó la posibilidad de contrastar los hallazgos desde diversas miradas y así enriquecer la interpretación incluyendo diversos actores del proceso formativo.

Aunque se identificaron dificultades estructurales en los sistemas educativos tanto colombiano, como venezolano, no fue posible realizar un análisis detallado de aspectos relevantes en el proceso y políticas públicas educativas. Esto se debió a la carencia de acceso a información institucional del Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela, teniendo en cuenta que en este

país existen restricciones al acceso a los datos de internet, vigilancia de las comunicaciones y bloqueos de sitios web, lo cual repercutió en la recolección y análisis de la información.

6.4 Vacíos en la investigación

En el desarrollo de la investigación se identificaron aspectos importantes para la comprensión del éxodo migratorio en el contexto educativo, que no fueron agotados completamente, lo que se constituye en vacíos y oportunidades para futuras investigaciones. Aunque se destacaron las barreras educativas en las instituciones y en el sistema educativo, no se indagó en el manejo de las dinámicas internas y prácticas pedagógicas de cada establecimiento. Quedó pendiente analizar cómo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los manuales de convivencia y la gestión escolar abordan la diversidad cultural. Aspecto, irresoluto por estudiar es cómo se reconoce o no la interculturalidad en las políticas y prácticas escolares cotidianas, un aspecto que ayudaría en la comprensión de la temática investigada.

Además, la investigación dejó por fuera del análisis la educación inicial (preescolar) y la media técnica, lo cual limita una exploración de la problemática en todos los niveles educativos. Sin embargo, se reconoce que estas etapas educativas tienen desafíos y características particulares, en relación con el acceso, la adaptación social y la apropiación curricular para los estudiantes migrantes, especialmente aquellos alumnos que inician su proceso de formación en Colombia o llevan más tiempo de residencia en el país.

También, existió una limitada indagación sobre la función de las familias de los alumnos migrantes en el proceso formativo. Ya que no se exploraron las estrategias de acompañamiento a sus hijos, limitantes o las dificultades con el sistema escolar colombiano. Este es un vacío que reduce la posibilidad de interpretar socioculturalmente las vivencias educativas de los estudiantes migrantes.

6.5 Proyecciones a futuras investigaciones

Realizar la validación empírica de la propuesta de educación intercultural a través de la implementación de estudios piloto en diferentes colegios receptores de población migrante, para valorar la pertinencia, aplicabilidad y alcance transformador de los seis componentes que la integran en contextos reales educativos. De esta manera se evidenciaría cómo las prácticas docentes, las normas institucionales y la interacción escolar contribuyen al reconocimiento e inclusión de los inmigrantes, y así llevar a cabo los ajustes pertinentes en base a las realidades de la diversidad.

Profundizar en el impacto de las variaciones lingüísticas del español venezolano y colombiano en contextos comunicativos diversos, procesos de comunicación, aprendizaje y socialización dentro del aula. Para lo cual es relevante, valorar la lengua como el vehículo que facilita la inclusión o exclusión social.

Hacer un análisis de vivencias de discriminación estructural, de discriminación sistémica y de microagresiones en la población migrante, factores que visibilizan las diversas formas de exclusión que persisten en los espacios sociales, incluyendo los escenarios escolares. Dichas prácticas, afectan el bienestar emocional y el rendimiento académico de los alumnos migrantes.

Realizar estudios de seguimiento sobre las trayectorias educativas de los migrantes. Lo que permitiría el análisis de la evolución educativa de los estudiantes en el contexto colombiano, y así como observar las transformaciones, logros y desafíos persistentes en sus experiencias con el sistema educativo colombiano. Comprender las consecuencias emocionales, identitarias y sociales que han vivenciado los NNA venezolanos en el proceso migratorio, de esta manera explorar cómo los orientadores de las instituciones educativas pueden diseñar proyectos focalizados en el duelo migratorio y la construcción del sentido de pertenencia desde un acompañamiento psicosocial.

Integrar la voz de los docentes y directivos mediante un ejercicio de validación y contraste donde se incorporen sus percepciones en torno a la aplicabilidad, pertinencia y barreras relacionadas con los seis componentes de la propuesta de educación intercultural. Teniendo en cuenta que la interculturalidad en los contextos escolares ha dependido de iniciativas individuales de los docentes, lo que evidencia un déficit

estructural relacionado con la ausencia de apoyo institucional. Por lo tanto, sus voces son cruciales para garantizar la cohesión institucional y la sostenibilidad pedagógica de la propuesta.

Profundizar en el análisis de documentos institucionales como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los manuales de convivencia, el PEI, si se abordan o se invisibilizan la diversidad, la diferencia cultural y los fenómenos migratorios. La identificación de vacíos en estos documentos sobre las estrategias de inclusión resulta más diciente que la formalidad en los discursos. Este análisis es relevante por los altos índices de xenofobia y discriminación presentados en los contextos escolares, ya que los reglamentos de convivencia establecen los parámetros de inclusión migratoria e intercultural, orientados a prevenir prácticas excluyentes.

Explorar el origen y el papel que juegan las familias migrantes en el proceso escolar del estudiante, a través del diseño de estrategias orientadas para identificar las barreras sociofamiliares que enfrentan los padres inmigrantes, sus formas de acompañamiento en el nuevo sistema escolar y las posibles desconfianzas recíprocas en la interrelación con las familias autóctonas, puede ayudar a fortalecer los componentes de Apoyo Psicosocial y Estrategia Participativa, al ofrecer una comprensión amplia de por qué las migraciones colombo-venezolanas dieron origen a muchas de las familias con doble nacionalidad o retornadas. De igual forma, resaltar aquellos aspectos que nos unen y comprender la trayectoria histórica-institucional que nos diferencia.

Mediante un estudio comparativo, analizar cómo los países latinoamericanos han abordado la educación intercultural en los centros educativos con la presencia de alumnos venezolanos. Esta posible comparación enriquecería la discusión local desde aspectos prácticos y políticas exitosas de integración, además pueden servir de referente para la formulación de propuestas de inclusión.

Explorar cómo las familias venezolanas participan y se integran en la enseñanza de sus hijos, así como conocer las estrategias que usan para acompañarlos en su trayectoria educativa, permitiría mostrar, desde la orientación de los colegios, el aporte del colectivo migrante en los procesos educativos y en la constitución de sociedad. Igualmente resulta necesario indagar en las prácticas pedagógicas, creencias y

necesidades formativas que los docentes consideran fundamentales para trabajar con población migrante. Además, es importante conocer cuáles son las condiciones institucionales que facilitan o dificultan su labor como agentes de transformación social, de modo que se puedan proyectar programas de capacitación profesoral que favorezcan el reconocimiento de la diversidad en las escuelas.

En conclusión, esta investigación visibilizó la complejidad del fenómeno migratorio en dos instituciones educativas colombianas, considerando los retos y las oportunidades que brinda la interculturalidad en las aulas. Los hallazgos mostraron que el reconocimiento y la inclusión de los inmigrantes demanda la responsabilidad ética de las directivas institucionales, de la práctica pedagógica de la comunidad educativa y de la proyección de políticas públicas. A pesar de las limitaciones, los seis componentes de una educación intercultural expuestos son un avance en el reconocimiento de la diversidad contextualizada y de la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2017). ¿Cuál es la importancia de la educación en el siglo XXI?
https://eacnur.org/es/blog/la-importancia-la-educacion-siglo-xxi-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst#:~:text=En%20%C3%BAltimo%20t%C3%A9rmino%20C%20la%20importancia,nos%20proporciona%20el%20mismo%20contexto
- Actividad económica de la Guajira (s.f).
<https://unaguajiraturistica.wordpress.com/actividad-economica-de-la-guajira/>
- Achotegui (2007). El duelo por la lengua en el síndrome de Ulises. *Centro Virtual Cervantes*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/tices/achotegui.htm>
- Achotegui (2008). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Psicopatol. salud ment.* 2008, 11, 15–25.
<https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>
- Agreda- Sigindioy., T. M. (2024). Transformando la educación: El papel de la formación docente intercultural en la integración del alumnado extranjero inmigrante. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223–234.
<https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Acuña-Choque, K., Bazan-Joaquin, B., Malvaceda-Espinoza, E. L., y Monroy-Velasco, I. R. (2023). Representaciones sociales sobre la migración en inmigrantes venezolanos residentes en Lima Metropolitana, Perú. *Migraciones Internacionales*, 14. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2568>
- Aguilar-Barreto, A.J., Aguilar-Barreto, C.P. y Aguilar-Bautista, Y. A. (Eds.), (2018). *La migración: el desborde de un fenómeno masivo*. Universidad Simón Bolívar.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://hdl.handle.net/11441/45289>
- Aliaga-Sáez, F., De la Rosa-Solano, L., Baracaldo-Amaya, P., y Romero-Soler, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. *Foro de Educación*, 20(2), 159–184.
<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/15/12>

- Álvarez-Valencia, J.A., Murcia-Yalí, J.H., y Henao-Mejía, E. A. (2024). Política educativa y apropiación de la dimensión intercultural: un estudio exploratorio sobre las licenciaturas de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 25 (2), 91–104. <https://doi.org/10.14483/22487085.19472>
- Andréu-Abela, J. J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1–34. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Apitz de Parra, A. (2009). Geografía de la división político-territorial del país. Estado de Zulia. En *GeoVenezuela* (Vol. 7, pp. 490–629). Fundación Empresas Polar. https://bibliofep.fundacionempresaspolarg.org/media/1378337/gv_t7_c59_p490_631_zulia_lres_single_preview.pdf
- Arfuch, L. (1995). *El espacio biográfico. La entrevista una invención dialógica*. Ediciones Paidós. Barcelona. <https://seminarioytallerescritura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/la-entrevista-una-invencion-dialogica-arfuch0.pdf>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Arguedas-Ramírez, A., y Camacho-Oviedo, M. (2021). Integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su implementación en dos cursos de formación docente en el área de Educación Primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13410/22549>
- Arguello, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU, Revista de Investigación Educativa*, 15, 27-47.
- Armijos-Robles, A. R. (2021). *Interculturalidad: un desafío pedagógico* (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). Quito, Ecuador.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*.

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2001). *Ley Orgánica sobre Refugiados o Refugiadas y Asilados o Asiladas*. Gaceta Oficial N° 37.296 del 3 de octubre de 2001.

https://data.globalcit.eu/NationalDB/docs/Venezuela_Organic%20Law%20on%20Refugees%20and%20Asylum%20Seekers%201999_ORIGINAL%20LANGUAGE.pdf

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929 de 15 de agosto de 2009.

Asociación Civil Con La Escuela. (2014). Red de observadores escolares.

<https://www.conlaescuela.com/>

Asociación Médica Mundial. (1964). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*.

<https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Baena Robledo, Natalia, & Cardona Zuleta, Elvigia. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista IUS*, 15(47), 325-342. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.675>

Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>

Baldrice- Luna, E., Barrera-Sopó, G., Benavides-Arcos, M., Mera Morales, D., Solano Urrego, P. y Vargas Cuida, A. (2022). *Informe final capstone - Barómetro de xenofobia hacia migrantes venezolanos*. Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.6088>

Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio

- cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89–105.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.428521>
- Bedoya-Bedoya, M. R. (2020). Migración venezolana hacia Colombia respuestas del Estado (2015 -2019). *Revista Internacional De Cooperación Y Desarrollo*, 7(2), 9–28. <https://doi.org/10.21500/23825014.4554>
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, A., y Lafuente, J. C. L. (2022). Danzas del mundo. Unidad didáctica para la integración del alumnado extranjero. *EmásF: revista digital de educación física*, 75, 53-73.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Abrahão, M. H., Christiann L. F., y Barreiro, A *Nova Aventura (Auto) Biográfica* (Tomo I, pp. 251–287). Porto Alegre: Edipucrs.
https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf
- Bonilla, A. (2007). Ética, mundo de la vida y migración. En: Salas Astrain, R. (Ed.), *Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual* (pp. 27–58). EUCSH.
- Bonilla, A. B. (2015). *Identidad, intersubjetividad e interculturalidad en el mundo de la vida urbana neocolonial*. XI Jornadas de Fenomenología y Hermenéutica. Circulo peruano de fenomenología. Perú. <https://textos.pucp.edu.pe/texto/Identidad-intersubjetividad-e-interculturalidad-en-el-mundo-de-la-vida-urbana-neocolonial>
- Bonilla, A., B. (2017). La Filosofía Intercultural como diálogo crítico necesario en el cambio de época. Desafíos epistemológicos y ético-políticos. *Cuadernos del CEL*. 2(3), 8–23.
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/cel/article/view/2049/4042>
- Bonilla, A. (2021a). *Las ciudadanías interculturales emergentes y el necesario reconocimiento de los derechos culturales*. En Actas del XIX Congreso Nacional de Filosofía, Asociación Filosófica de la República Argentina (AFRA) (pp. 178–185). Mar del Plata.
- Bonilla, A. B. (2021b). “De intellectus emendatione”: Una discusión filosófica intercultural sobre el canon. En Rosero, J. R. (Ed.), *Desafíos para una filosofía*

- intercultural nuestroamericana* (pp. 47–94). Universidad del Cauca.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2cmr9g0.6>
- Borzone, A. M. (2021). *¿Escribir a mano en el siglo 21? Debate mano-teclado*. Estudios del procesamiento del lenguaje. Universidad Nacional de Córdoba.
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(2), 81–94
<https://aufop.es/wp-content/uploads/2021/01/rifop-33-agosto2019.pdf>
- Bracho Pérez, K. J. (2020). Integración Intercultural de Niños Inmigrantes en Edad Escolar de la Zona de la Frontera. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 175–182.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 17(3), 1–30.
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Brito-Rodríguez, S., Basualto-Porra, L. y Urrutia-Arroyo, R. (2020) Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Perspectivas*, 36, 109–142.
<https://doi.org/10.29344/07171714.36.2537>
- Carballo de la Riva, M. (2017). La agenda de migración y desarrollo en el marco internacional de las Naciones Unidas. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 130, 15–44.
- Cárdenas-Pila, B. Y. (2023). Entre letras ¿es necesario elegir? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5026–5044.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4814
- Cares- Geoffroy, M. J. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar: una nueva etapa para la comunidad escolar chilena. *UCMaule*, 58, 35–57.
<https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/474/606>
- Carrasco, D. (2022). Venezolanos en Colombia emprenden con sabores zulianos y del mundo. *En el Pitazo*.
<https://storage.googleapis.com/qurium/elpitazo.net/migracion-pareja-venezolana-emprende-en-colombia-con-todos-los-sabores-de-su-pais.html>

- Castiblanco- García, J. P. (2022). *Xenofobia en Colombia contra los migrantes venezolanos, una mirada desde las representaciones sociales a través de una indagación documental*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/51483/jpcastiblancog.pdf>
- Comboni-Salinas, S. y Juárez-Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=4>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Panorama social de América Latina 2019*. CEPAL.
- Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación. (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación*.
<https://www.wcrif.org/guidance/singapore-statement>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (23 de noviembre de 2018). CONPES 3950 de 2018. *Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (11 de julio de 2022). CONPES 4100 de 2022. *Estrategia para la integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo para el país*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4100.pdf>
- Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital. (septiembre de 2023). CONPES D.C. *Decreto Distrital de Política Pública. Política pública de acogida, inclusión y desarrollo para las y los nuevos bogotanos (población migrante internacional) 2023–2035*.
https://sistemas002.sdp.gov.co/sites/default/files/decretos-conpes/dts_pp_migrantes_def.pdf
- Constitución Política del Estado plurinacional de Bolivia. (2009). Gaceta oficial de Bolivia 7 de febrero de 2009.
<https://www.refworld.org/es/leg/legis/pleg/2009/es/130183>

- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Art. 7, 67.
<http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Asamblea Nacional Constituyente. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860, 30 de diciembre de 1999.
https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bénard Calva Silvia. *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- Cordoliani, S. (2013). 7 Fiestas Tradicionales de Venezuela. Fundación Empresas Polar.
https://bibliofep.fundacionempresaspoler.org/media/16583/coleccion_7de7_fiestas_lw.pdf
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Quinta de Revisión. Sentencia T-356 del 12 de septiembre de 2023. Exp. T 8.977.661.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/t-356-23.htm>
- Cortina- Orts, A. (2006). Ciudadanía intercultural. *Philosophica*, 27, 7–15.
https://www.pdcnet.org/collection/fshow?id=philosophica_2006_0014_0027_0007_0015&pdfname=philosophica_2006_0014_0027_0007_0015.pdf&file_type=pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). Sage.
- Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J. L., Flores Limo, F. A., y Balmaceda Flores, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- DANE. (2018). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV 2018*.

- <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/607>
- DANE. (2021). *Encuesta Pulso de la Migración Ronda no. 1: julio- agosto 2021*.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/pulso-migracion/presentacion-ext-pulso-migracion-jul21-ago21.pdf>
- DANE. (2023). *Encuesta Pulso de la Migración Ronda no. 6: agosto-septiembre 2023*.
[https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/encuesta-pulso-de-la-migracion-epm#:~:text=Informaci%C3%B3n%20sexta%20ronda%20\(%20agosto%20%2D%20septiembre%202023\)&text=La%20recolecci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n%20para,6.239%20personas%20mediante%20entrevista%20telef%C3%B3nica](https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/encuesta-pulso-de-la-migracion-epm#:~:text=Informaci%C3%B3n%20sexta%20ronda%20(%20agosto%20%2D%20septiembre%202023)&text=La%20recolecci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n%20para,6.239%20personas%20mediante%20entrevista%20telef%C3%B3nica).
- DANE. (2024). *Encuesta Pulso de la Migración Ronda no. 7: abril- mayo 2024*.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/encuesta-pulso-de-la-migracion-epm?highlight=WyJwdWxzbylsInB1bHNhZG9zliwchHVsc29zIl0>
- Da Silva, M. y Martin, L. (2022). Migración, diferenciación y afectos: Rastros de inequidades en una escuela pública de Montevideo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1–11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2490>
- Deavila-Pertúz, O. C. (2018). Lazos transnacionales: la migración colombiana a Venezuela y el desarrollo de la vivienda popular en Cartagena, 1973-1983. *Revista Palobra " Palabra Que obra&Quot*, 18, 66–81.
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2184>
- De Corso, G. (2023). *Breve historia de las migraciones colombo-venezolanas: un pasaje de ida y vuelta*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (14 de diciembre de 2017). Decreto 2105.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=84673>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Edwards, J. (2011). *Challenges in the social life of language*. Palgrave MacMillan.

- <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230302204>
- Elisondo, R., y Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 41. <https://revistas.um.es/red/article/view/234491>
- Escarbajal, A., Essomba, M.A. y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79–99. <https://ddd.uab.cat/record/201354>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. (Trad. Tomás del Amo y Carmen Blanco). Morata.
- Frades, S. E., y Ureña, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta. *ETD Educação Temática Digital*, 23 (3), 641–657. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664152>
- Fuentes-Vilugrón, G. A., y Arriagada-Hernández, C. R. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11 (1107). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107
- Gaitán (julio 24 de 2022). Venezolanos: lo que no nos dice Migración Colombia. Razón Pública. *Razón pública: Para saber en serio lo que pasa en Colombia*. <https://razonpublica.com/venezolanos-lo-no-nos-dice-migracion-colombia/>
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa.
- García-Mendoza, J. O., Estupiñán, C. M., y Avendaño-Castro, W. R. (2022). Imaginario y representaciones sociales sobre la migración y la importancia de su inclusión a la educación. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 534–552. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1701>
- García, S. G., y González, T. (2022). Análisis de la inmigración en el sistema educativo español. Una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión. *RES: Revista de Educación Social*, 34, 222–245.
- Garrote-Rojas, D., Arenas-Castillejo, J.A., y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326–345. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2580>

- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gelber, D., Ávila-Reyes, N., Espinosa-Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa-Miralles, J., y Castillo-González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Giménez-Romero, C. (2005). Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis. En *Puntos de vista. Cuaderno del observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid*, 1, 7–31.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1742-2021-11-22-C.%20Gim%C3%A9nez.%202005%20Convivencia.%20Castellano.pdf>
- Gobernación del Cesar (2016). Perfil económico.
<https://cesar.gov.co/d/es/nosotros/el-departamento/perfil-economico>
- Gobernación de la Guajira (s.f). División Política Administrativa.
<https://www.laguajira.gov.co/LaGuajira/Paginas/Division-Politica-Administrativa.aspx>
- Gobernación de Miranda Dirección General de Educación. (2012). Encuentro de Directores y Docentes febrero 2012.
<https://jfernandar.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/pisa-miranda.pdf>
- Gómez-Chaparro, S. y 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>
- González-González, R. A. (2024). Tendencias y desafíos en la escolarización de los migrantes venezolanos: una lectura regional. *Revista Diálogo Educativo*, 24 (81). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS05>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM). (2022). *Monitoreo de retiros del sistema escolar y brechas de cobertura escolar en NNA refugiados y migrantes 2021 -2022*. <https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-monitoreo-de-retiros-del-sistema-escolar-y-brechas-de-cobertura-escolar-en>

- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM). (2022). *Identificación de la atención educativa de población refugiada y migrante venezolana en Colombia*. https://www.r4v.info/es/search-global?search_text=educaci%C3%B3n
- Guerrero-Arias, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura: Notas sobre interculturalidad”. En: *Reflexiones sobre interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericanos de Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural”*. Ediciones Abya Yala.
<https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/handle/123456789/33426?show=full>
- Gutiérrez, N. y Bonilla, M. (2007). Hacia una ciudadanía intercultural. En Castillo, C., McLean Herrera, G., *Manual de educación ciudadana intercultural y autonómica*. Modulo 5, 7–21. Managua: URACCAN.
https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/modulo_05.pdf
- Guzmán-Guerra, W., Uzcátegui-Pacheco, R. y Bravo-Jáuregui, L. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 6. <https://doi.org/10.25965/trahs.2314>
- Heil, T. (2022). Convivialidad al borde. En Flamand, L., Muller, G., Segura, R., *Convivencialidad desigualdad, Explorando los nexos entre lo que nos une y lo que nos separa* (pp. 63–107). Mecila: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169355/1/Convivialidad-Desigualdad.pdf>
- Hernández-López, D. (2013). La Escuela de Frankfurt. Un acercamiento a su metodología de investigación y su filosofía del poder. *Sincronía*, 63, 1–20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851569008>
- Hernández, M. L., García-Sojo, G., y Martes, D. (2021). *Entre Táchira y Cúcuta: Informe sobre la frontera Colombo- Venezolana*. Estudio y defensa en Derechos Humanos. Sures.
<https://sures.org.ve/wp-content/uploads/2022/07/ENTRE-TACHIRA-Y-CUCUTA.pdf>
- Hernández-Mella, R., y Pacheco-Salazar, B. (2011). La sobre edad escolar: de la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*, 36(1), 163–182.
<https://doi.org/10.22206/cys.2011.v36i1.pp163-182>

- Herrera, G., y Sorensen, N. N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: Miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos (Presentación del dossier). *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 58.
<https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2695>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón: historia y actualidad de la Teoría Crítica*. (Trad. G. Mársico). Katz.
- Horkheimer, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2024). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. <https://www.icfes.gov.co/icfes-internacional/erce/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2024). *Nota de política educativa. Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/06/03222024-NOTA-POLITICA_MIGRANTES.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA*.
<https://www.icfes.gov.co/icfes-internacional/pisa/>
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (Trad. Tomás del Amo y Carmen Blanco). Morata.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica: Segundo informe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO*. Andros Ltda. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/PERCE-2doInforme.pdf>
- Lacomba, J. (2001). Teorías y prácticas de la inmigración: De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios. *Scripta Nova*, 94.
- Lahoz i -Ubach, S., y Cordeu-Cuccia, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en estudiantes de educación primaria y secundaria de la

- Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 131–147. <https://doi.org/10.6018/rie.415921>
- Lahire, B. (2017). Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen? *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7 (2).
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8173/pr.8173.pdf
- Lamas-Aicón, M. A., y Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1–24.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/39524>
- Lamas-Aicón, M., y Thibaut, P. (2021). Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 41–54.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Lentino, M. y Esclasans, D. (2005). Áreas importantes para la conservación de las aves en Venezuela. En *Áreas Importantes para la Conservación de las Aves en los Andes Tropicales*. *BirdLife International* (pp. 621–730). Imprenta Mariscal.
<https://datazone.birdlife.org/publications/reas-importantes-para-la-conservacin-de-las-aves-en-los-andes-tropicales>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Trad. Daniel E. Guilloit). Sígueme.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Congreso de la Republica. Diario Oficial No. 41.214. Art. 1, 4, 14, 22, 23, 77.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 146 de 1994. (15 de julio de 1994). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 41.444. Art. 30.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37815>
- Ley 1029 de 2006. (14 de junio de 2006). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 46.299.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20465>
- Ley 1098 de 2006. (8 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de la Republica. Diario Oficial No. 46.446. Art. 28.

<https://www.icbf.gov.co/bienestar/ley-infancia-adolescencia>

Ley 1581 de 2012. (17 de octubre de 2012). Congreso de la República. Diario Oficial No. 48587 de octubre 18 de 2012.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

Ley 2281 de 2023. (1 de abril de 2023). Congreso de la República. Diario Oficial No. 52.267 del 04 de enero de 2023.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=200325>

Ley de Fiestas Nacionales (1971). Congreso de la República de Venezuela. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Art. 1, 22 de junio de 1971.

<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-de-ref-20220411140820.pdf>

López-Villamil, S., Rodríguez-Lizarralde, C., González, L. D. A., y Barriga-Durán, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Revista ojos ablas*, (16), 10–26

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749406>

Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro-Lashayas, M. Á., Santibáñez-Gruber, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119–140.

<https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-maiztegui-villardon-navarro-santibanez>

Malvar-Méndez, ML, y Fernández-Tilve, MD (2017). El papel de la escuela en la migración: buscando buenas prácticas desde las competencias saber ser y saber estar. *Revista Lusófona de Educação*, (37), 197–211.

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

<https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>

Martínez-Carmona, M. J., y Martínez-Carmona, I. (2021). La educación intercultural. Infancia, familia y escuela: análisis de la cultura familiar en relación con la cultura escolar. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 12(2), 58–70.

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1122>

- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., y Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67–83.
<https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Martínez- López. M. (2012). Inmigrantes: una más. Alfa y Omega.
<https://alfayomega.es/inmigrantes-uno-mas/>
- Marzorati, R., y Marconi, G. (2018). Gobernar la migración y la diversidad urbana en la ciudad de México. Una reflexión crítica a partir de la ley de interculturalidad. *REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 26(52), 149–166.
<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005209>
- Mayring, P. (2000). Análisis Cualitativo de Contenido. *Foro Foro Cualitativo Sozialforschung: Investigación social cualitativa*, 1(2).
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Medina, L, A., y Sinnigen, H. J. (2009). Interculturality Versus Intercultural Competencies in Latin America. En Deardorff, D., K., *The handbook of intercultural competence* (Cap.13, pp. 249–263). Sage.
https://www.academia.edu/25178327/Interculturality_Versus_Intercultural_Competencies_in_Latin_America
- Melella, C. E. (2021). Estrategias de inserción de la migración venezolana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 27. <https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/po/article/view/143>
- Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1). 39–57. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/v55-n1-mico-cava-buelga>
- Migración Colombia. (2024). *Informe de migrantes venezolanos en Colombia*.
<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.

- Millán-Otero, K. L., Durán-Palacio, N. M., Rodríguez-Marín, L. A., y García-Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1–15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Ministerios de Educación y Deportes Coordinadora Nacional de Cultura. (noviembre 2004). República Bolivariana de Venezuela. *Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad*.
http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea2007/Simoncito,%202004.PDF
- Ministerio de Educación Nacional. (5 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Art. 33.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/86240:Decreto-1860-de-Agosto-3-de-1994>
- Ministerio de Educación Nacional (mayo 18 de 1995). Decreto 804. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Ministerio de Educación Nacional (septiembre 11 de 1997). Decreto 2247.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425277>
- Ministerio de Educación Nacional (junio 18 de 1998). Decreto 1122. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Ministerio de Educación Nacional (octubre 24 de 2003). Resolución 2565. Diario Oficial 45357 de octubre 31 de 2003.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/85960:Resolucion-2565-de-Octubre-24-de-2003>
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009. Diario Oficial. Año CXLIV. No. 47322.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de diciembre de 2009). Decreto 5012 de 2009. Diario Oficial. No. 47577. Art. 14.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1554818>
- Ministerio de Educación. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075 de 2015. Diario Oficial. No. 49523. Art. 2.3.3.1.6.1

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

<https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha. (2016). *Índice de inclusión para Educación superior (INES)*. Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (agosto 29 de 2017). Decreto 1421. Diario Oficial No. 50340 del 29 de agosto de 2017.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Ministerio de Educación Nacional. (10 de abril de 2018). Circular Conjunta N°16 de 2018. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-368675_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica.*
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica.*
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf
- Ministerio de educación. (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano.* Nota técnica.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf
- Ministerio de educación. (noviembre 3 de 2023). Circular N° 38 de 2023.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_81.pdf
- Ministerio de Igualdad y Equidad. (2023). *Jóvenes en Paz.* Manual operativo.
https://www.sucop.gov.co/formulacion_/Procesos/Norma%201700505189147/Manual%20Operativo%20-%20J%C3%B3venes%20en%20Paz%20-%20885bb9bc.pdf
- Ministerio de Igualdad y Equidad. (2024). *Raíces en movimiento: programa para la migración segura y la acogida en dignidad. Manual operativo.* Documento técnico de formulación de Programas Estratégicos Oficina de Saberes y Conocimientos Estratégicos.
<https://www.minigualdadyequidad.gov.co/raices-movimiento-programa-migracion-segura-acogida-dignidad>
- Ministerio de Igualdad y Equidad. (2024). *Tejiendo Comunidad para Personas con Discapacidad.* Documento técnico de formulación de Programas Estratégicos Oficina de Saberes y Conocimientos Estratégicos.
<https://www.minigualdadyequidad.gov.co/programa-tejiendo-comunidad-personas-discapacidad>
- Ministerio del Poder popular Para la Educación. (septiembre de 2007). *Currículo Nacional Bolivariano.* Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.
http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Nacional%20Bolivariano%20-%20MPPE%202007.pdf

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). La Evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano. *EDUCERE*, Educación Bolivariana, sección no arbitrada, 12(40), 196–206. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art24.pdf>
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (junio de 2017). Áreas de formación en educación media general. Currículo Nacional Bolivariano de la educación media general.
<https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20%C3%81REAS%20DE%20FORMACI%C3%93N%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%20GENERAL.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Primeras orientaciones para el proceso evaluación del desempeño estudiantil en las instituciones de Educación Media General Sistema de Evaluación. Área de Formación Orientación y Convivencia*. Viceministerio de Educación Media. Resolución N°2996. Gaceta Oficial N° 41.199 de fecha 25/07/2017.
[http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/1era%20Orientacion%20para%20la%20evaluacion\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/1era%20Orientacion%20para%20la%20evaluacion(1).pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (24 de agosto de 2017). Resolución N° DM/0033 de 23 de agosto de 2017. Plan de Estudio para la Educación Media General. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 41.221 de agosto 24 de 2017.
<https://www.ghm.com.ve/wp-content/uploads/2017/08/41221.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2022). Dirección General de Currículo. Áreas de formación y énfasis curriculares.
<https://www.mppe.gob.ve/gestion-curricular/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2024). Calendario escolar 2024- 2025.
https://www.mppe.gob.ve/media/filer_public/e8/66/e866c4f2-a43b-4e12-b13a-36902be5e3e7/calendario_escolar_me_2024-2025.pdf

- Ministerio de Relaciones Exteriores. (1 de marzo 2021). Decreto número 216 de 2021.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/decreto_0216_2021.htm
- Ministerio de Salud y Protección Social. (octubre 4 de 1993). Resolución 8430.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección social. (7 julio de 2021). Resolución 971 de 2021.
 Diario Oficial No. 51728.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-971-de-2021.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). Documento metodológico Observatorio Nacional de Migración y Salud.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/documento-metodologico-onms.pdf>
- Montes-Giraldo, J. (1982). El español de Colombia: propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 37 (1), 23–92.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/th_37_001_023_0.pdf
- Morales-Acosta, G., Valenzuela-Yañez, F., y 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/10.19053/01227238.10827>
- Morales-Mendoza, K. R., Sanhueza-Henríquez, S., Friz-Carrillo, M., Sumonte-Rojas, V., y Berlanga, M. J. (2022). Caracterización del alumnado extranjero y la valoración del patrimonio cultural como contenido descolonizador para la educación intercultural. *Diálogo andino*, 67, 68–78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100068>
- Mosler-Vidal, E. (2021). *No dejar a ningún migrante atrás: La Agenda 2030 y el desglose de datos*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Ginebra. https://publications.iom.int/system/files/pdf/Migrants-in-the-SDGs-ES_0.pdf

- No Gutiérrez, M. P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E. M., y Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(13). <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Novoa-Rodríguez, Z. y Valle-Franco, A. (2021). Retos de la educación intercultural de niños y niñas inmigrantes en el Ecuador. En Yurrebaso Macho, A.; Seixas Vicente, I.; Cabezas Vicente, M. (eds.). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género IV: Interculturalidad y derechos humanos*. Ediciones Universidad de Salamanca (pp. 109–124). <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-558-0/5999/7477-1>
- Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar. (2023). *Boletín trimestral No. 2– Matrícula en cifras (2023)*. <https://oape.educacionbogota.edu.co/buscador/matriculas>
- Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar. (2024). Boletín mensual No. 12– Matrícula en cifras (diciembre de 2024). <https://oape.educacionbogota.edu.co/buscador/matriculas>
- Observatorio de Acceso y Permanencia Escolar. (2025). Boletín mensual No. 04– Matrícula en cifras (abril de 2025). <https://oape.educacionbogota.edu.co/buscador/matriculas>
- Oficina para la Convivencia Escolar (2022). *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos* Versión 5.0. Comité Distrital de Convivencia Escolar. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Protocolos_SED_%20V5.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural. (1990). Resolución 05 de 1990. <https://www.refworld.org/es/leg/trat/oig/1990/es/130231>

- Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural. (1990). Resolución 01 de 2019.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/convenioandresbello_0.pdf
- Organización Internacional de Migración. (2019). *Derecho internacional sobre migración N°34 - Glosario de la OIM sobre Migración*.
<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Ministerio de Educación, Gobierno de España. (2009). Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer, Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Vol. I. Santillana Educación.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/12/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_g1g114e2/9789264174900-es.pdf
- Palomeque-Quiñonez, Y. (2023). El aula intercultural: la experiencia de docentes colombianos con estudiantes migrantes de Venezuela. *Línea imaginaria*, 2(16).
<https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i16.2234>
- Pelacani, G. (2022). Niñez migrante en Colombia: grises del aclamado estatuto temporal de protección. *Foro: Revista De Derecho*, 37, 33–51.
<https://doi.org/10.32719/26312484.2022.37.2>
- Pincheira-Muñoz, L. (2021). Desafíos de la convivencia escolar en la escuela municipal con diversidad cultural. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 136–155.
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V). (2023). *Brecha: deserción escolar según territorio 2018 – 2022*.
<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f36ff29c-0878-46cc-878c-a0724cbdeab6/page/NbsUD?s=oGDPBsvRI6M>
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V). (2023). *Brecha: Extraedad escolar (2023) en NNA estudiantes refugiados y migrantes venezolanos*. https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/11b4e9fb-7523-458f-b558-3dfa7c311f7f/page/p_iaaq5lewbds?s=jLG-oRXddfU
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V). (2023). *Brecha preparación académica: Análisis de resultados del examen de estado de*

la educación media, ICFES – Saber 11 (2022) En población escolar refugiada y migrante de Venezuela. <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/f6d7befc-31a4-4940-81a7-8179331c9a6a/page/OXVND>

Plummer, K. (2001). *Documento of life 2: An Invitation to Critical Humanism*. Sage.

Poblete-Melis, R. (2006). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181–200.

Presidencia de la República de Colombia. (Julio 25 de 2018). Decreto 1288 de 2018. Diario Oficial No. 50673 del 02 de agosto de 2018.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87780>

Proyecto de Ley 195. (28 de agosto de 2024). Congreso de la Republica Colombia. Por medio del cual se fomenta la educación campesina y se garantiza el derecho a la educación del campesinado colombiano.

<https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2024%20-%202025/PL%20195-24%20DERECHO%20A%20LA%20EDUCACION%20CAMPESINA.pdf>

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83800907>

Quintero-Ramos, M., Almanza-Vides, K., y Díaz-Arrieta, I. M. (2023). Gestión y políticas públicas del Estado colombiano para la integración de la migración. El caso de la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(102), 514–526.

<https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.5>

Ramírez Martínez, C. (2017). Interacciones de una subregión fronteriza.

En Mazuera-Arias, R., Coromoto-Albornoz Arias, N. C., Ramírez-Martínez, C., Morffe-Peraza, M. A., *Norte de Santander y Táchira: más que un límite fronterizo, subjetividades construidas en el territorio* (pp. 25–33). Universidad del Zulia.

Ramos-Hernández, R. R. (2022). Convivencia intercultural: Un desafío democrático en la educación del siglo XXI. *Revista Dialogus*, 6, 67–83.

<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.418>

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). [veneco, -a]. En *Diccionario de americanismos*.
<https://www.asale.org/damer/veneco>
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (15 de septiembre de 1999).
 Presidencia de la República de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999.
<https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf>
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.162>
- Reig, A. Norum, R. (2019). *Migrantes*. Ediciones Ékare.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II (Trad. Pablo Corona). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rincón-Leal, O. L., Contreras-Manrique, R. de B., y Contreras-Manrique, L. (2021). Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación colombiana. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 526–543. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1459>
- Ríos-Olarte, N. (2023). Percepción de docentes frente a la inclusión de migrantes en el sistema educativo público en la localidad de Kennedy. *Horizontes pedagógicos*, 25(2), 25–36. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/2743>
- Rodríguez-Cancio, M. (2005). *Concepto de diversidad*. VIII Actas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía. U. d. Minho. Portugal.
- Rodríguez-Fernández, J. E.; Ramos-Vizcaíno, A.; Gigirey-Vilar, A. (2021). La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 433–444.
- Rodríguez-Garrido, P., (2021). Desafíos y oportunidades del sistema educativo ante la inmigración y la diversidad cultural. *ETD Educação Temática Digital*, 23(3), 626–640. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664049>
- Rodríguez-Gómez, H. M., Restrepo-Gil, A., y Villalba-Mojica, L. (2024). Educación inclusiva desde un enfoque diferencial y de género: a propósito de los gestos y el

tacto pedagógico en un contexto migratorio. *El Cardo*, 20, 1–19.

<https://doi.org/10.33255/18511562/1740>

Rodríguez, J. y Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005. Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/19202393-20f9-4514-b42f-401b71f31e2b/content>

Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S., y Barrera-García, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1–27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5123>

Rodríguez-Rojas, P. (2024). Realidades e intersubjetividades de las diásporas. Aproximación a la Identidad del Docente Migrante. *Espacio abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 33 (4), 101–121.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.13887543>.

Rojas Niño, N. (2016). Enlace Sociales 9. Educar Editores.

Romero-Pérez, C., y Sánchez-Lissen, E. (2022). Narrativas científicas en el estudio de la gestión del tiempo estudiantil: una revisión crítica. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 11(2), 60–86.

<https://doi.org/10.17583/rimcis.10322>

Rueda-Garcés, H. (2021). Identificación de prejuicio de los docentes en estudiantes migrantes venezolanos en Perú: un abordaje interpretativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 25(1), 102–127. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1390>

Salas-Astrain, R. (2016). Justicia e interculturalidad. Conflictos y desafíos jurídico-políticos en el Wallmapu (Chile). *Justicia e Interculturalidad, análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Centro de Estudios Constitucionales – Tribunal Constitucional del Perú.

Salmerón-Castro, F. I. (s.f). Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (DIFE). *[Educación-Intercultural]*. Secretaría de Educación Pública.

<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>

- Sandoval, E (1993). *Migración e Identidad. Experiencias del exilio*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sanhueza-Henríquez, S., Cardona-Moltó, C., y Friz-Carrillo, M. (2021). La sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y el estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 4(6). https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/07/03_6796_Com_Sanhueza_v46n6_9.pdf
- Sánchez, N. (2014). *Historia mínima de la población en América Latina*. Turner.
- Secretaría de educación de Bogotá. (julio 31 de 2024). Resolución 1432 de 2024. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2024-07/resolucion-no1432-de-2024.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá. (mayo 2024). Memorando I- 2024-60880. Director General de Educación y Colegios Distritales de Bogotá. <https://colegioeljazminied.edu.co/images/CircularcuidadoNNA.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2023). *Documento Diagnóstico. Política de acogida, inclusión y desarrollo de los nuevos bogotanos y bogotanas*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico_pp_migrantes.pdf
- Secretaría Jurídica Distrital. (diciembre 15 de 2023). Decreto 600. Registro Distrital No. 7885.3 del 18 de diciembre de 2023. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=152188>
- Serván, C. (2021). *Educación Intercultural a través de las experiencias de vida de personas migrantes*. Libro de actas Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa XXI de la Asociación de Maestros de Educación Infantil (CIMIE21 de AMIE). España. <https://amieedu.org/actascimie21/>
- Serván-Melero, C. (2023). Educar en Derechos Humanos a través de vidas migrantes. *International Journal of New Education*, (11), 67–77. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16575>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Stolle-McAllister, J. (2007). Constructing interculturality in Ecuador: Challenges to the humanities. *International Journal of the Humanities*, 5(6), 163–169.
<https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v05i06/42138>
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161–178). Santillana.
- Terigi, F. (2008). *Detrás está la gente*. Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar, Seminario Virtual de Formación. Argentina. https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Detras_esta_la_gente-_Terigi.pdf
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación Argentina.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano-Hernández, J., y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7–36.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200002&lng=es&tlng=es
- Tovar-Flórez, M. Ángel, Vanegas-Niño, L. K., y Sanvicén-Torné, P. (2022). Política migratoria colombiana 2010-2020: barreras emergentes y retos en educación. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1–21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.pmcB>
- Tubino, F. (2006). Perú: educación, interculturalidad y buen gobierno. *Revista Futuros* 14 (4).
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En, Ansion, J., Tubino, F., Alfaro, S., González, M. E., Mujica, L., Segato, R., Villasante, M.

- Educación en ciudadanía intercultural. *Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). PUCP.
<https://doi.org/10.18800/9789972427893>
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo: Anuario de filosofía argentina y americana*, 33(1), 69–77.
<https://bdigital.uncu.edu.ar/12491>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum historiae iuris*, 27. <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). Interculturalidad crítica como política de reconocimiento. PUCP.
- UNICEF. (2020). *Trayectorias educativas*. <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Una visión, una Plataforma Conceptual, un Semillero de Ideas, un Paradigma nuevo*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montréal, Québec. Canadá.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>
- Unidad administrativa especial migración Colombia. (28 de abril de 2023). Resolución 1054 de 2023. Diario Oficial No. 52.379.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion_uaemc_1054_2023.htm
- Uribe-Lotero, C. P., Merchan-Naranjo, J. D., Matamoros-Pérez, M. G., Ojeda-Garcés, A., y Balda-Herrera, D. (2024). Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: Experiencias de escolarización en Educación General Básica-Guayaquil, Ecuador. *Pucara Revista De Humanidades y Educación*, 1(35), 59–68.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.06>

- Uzcátegui-Pacheco, R., Guzmán-Guerra, W. y Bravo-Jáuregui, L. (2018). El proceso migratorio y el vaciamiento de la institucionalidad educativa escolar en Venezuela *Revista REDIES. Red de Investigación Educativa en Sonora*, X, 20–49.
<https://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/10872/20678/1/REDIES%20num%20esp%20OCT%202018.pdf>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), 29–41.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2334>
- Valledor, L., Garcés, L., y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, 52, 49–80. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Van Strahlen Polo, L. K. (2022). Inmigrantes en la escuela: percepción del profesorado frente a la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español. *Revista Perspectivas Educativas*, 11(1).
<https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2444>
- Vera-Álvarez, N, y Riquelme-Sandoval, S. (2022). Trayectoria y tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–21.
<https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.1.5079>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación Perú.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) UNICEF.
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152.
<https://doi.org/10.25058/20112742.343>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). “Raza”, mestizaje y poder: las bases estructural-discursivas de la sociedad ecuatoriana. En Walsh, C, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. Quito. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yrigoyen-Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En Rodríguez Garavito, C. *El derecho en América Latina Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Siglo veintiuno. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27969.pdf>

Ficha de caracterización estudiantes migrantes



FORMATO DE CARACTERIZACION DE ESTUDIANTES INMIGRANTES

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO:	COLEGIO:										GRADO:										JORNADA:	M	T
<u>INFORMACION GENERAL</u>																							
NOMBRE Y APELLIDO:					EDAD:																		
SEXO:	M	F	CURSO:	C.C.	T.I.	NUIP	NIP	R.C.	C.E	PA	SC	PEP	PPT	NUMERO DE DOCUMENTO:									
FECHA DE NACIMIENTO:					LUGAR DE NACIMIENTO:					PAIS DE NACIMIENTO:													
PAIS DONDE VIVE:					LOCALIDAD:					NOMBRE DEL BARRIO:													
TELEFONO:					CORREO:																		
NOMBRE DEL ACUDIENTE:					TELEFONO:																		
Lugar de procedencia del grupo familiar					¿Cuánto tiempo hace que llegó a Bogotá?																		
Estado					Pais																		

INFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL HOGAR

[illegible]

Anexo B.

Matriz de datos- Ficha de caracterización estudiantes migrantes

DATOS FICHA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES MIGRANTES													
ESTUDIANTE	GRADO	EDAD	SEXO	LOCALIDAD	BARRIO	PROCEDENCIA	TIEMPO DE PERMANENCIA	Nº Residentes habituales	PARENTESCO	PROMEDIO DE EDAD MAYORES	PROMEDIO DE EDAD MENORES	NIVEL EDUCATIVO MAYORES	NIVEL EDUCATIVO MENORES
1	6	11	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Zulia	24	5	Padres, hermanos, tía, primo	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
2	6	15	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Zulia	60	6	Madre, padrastro y hermanas	18-45 años	1- 10 años	Universitario Bachiller	Primaria
3	6	14	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Lara	36	3	Padres y hermano	18-45 años 46 a60 años		Bachiller	
4	6	11	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Mérida	24	4	Padres y hermanos	18-45 años	1- 10 años 10- 17 años	Bachiller	Básica secundaria
5	6	12	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Falcon	36	6	Madre, hermana, tíos, primos	18-45 años	10- 17 años	Bachiller	Primaria
6	6	11	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Carabobo	24	4	Padres y hermanos	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
7	6	12	F	Kennedy	Patio Bonito	Miranda	36	7	Madre, hermanos, abuelos, tías	18-45 años 46 a60 años	10- 17 años	Básica secundaria	Básica secundaria
8	6	13	M	Kennedy	Patio Bonito	Margarita	6	2	Padre y madrastra	18-45 años		Básica secundaria	
9	6	12	M	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	36	3	Madre, padrastro, hermano	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Preescolar
10	6	11	F	Kennedy	Patio Bonito	Táchira	24	4	Madre, padrastro, hermanos	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
11	6	13	M	Kennedy	Dindalito	Zulia	60	3	Madre, hermanos	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
12	6	13	F	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	36	3	Madre, hermanos	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
13	7	13	M	Kennedy	Villanueva	Táchira	24	2	Madre y hermano	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
14	7	17	F	Kennedy	San Andrés	Valencia	60	4	Padre, madrastra, abuela, tío	18-45 años 46 a60 años		Universitario Bachiller	Primaria
15	7	14	M	Kennedy	Floralia	Zulia	72	2	Madre y hermana	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
16	7	15	F	Kennedy	Carvajal	Barinas	7	2	Madre y hermano	18-45 años	10- 17 años	Primaria	Bachillerato
17	7	12	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Delta Amacuro	13	4	Padres, hermana, tío	18-45 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
18	7	14	M	Kennedy	Carvajal	Mérida	14	4	Abuelos, hermana, tío	60 y más 18-45 años	1- 10 años	Primaria Universitario	Primaria
19	7	14	F	Kennedy	Patio Bonito	Miranda	24	2	Madre y hermana	18-45 años	10- 17 años	Bachiller	Básica secundaria
20	7	14	M	Kennedy	Patio Bonito	Lara	48	4	Padres y hermanos	18-45 años	1- 10 años 10- 17 años	Bachiller	Preescolar Bachiller
21	7	13	M	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	12	5	tíos y primos	18-45 años	10- 17 años	Primaria	Básica secundaria
22	7	14	M	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	60	4	Padres, abuela, hermana	18-45 años 46 a60 años	1- 10 años	Bachiller	Primaria
23	7	12	M	Kennedy	Patio Bonito	Yaracuy	48	4	Padres, hermanos	18-45 años	1- 10 años 10- 17 años	Primaria	Básica secundaria y media
24	7	13	F	Kennedy	La Rivera	Táchira	60	3	Padre, madrastra, hermana	18-45 años	1- 10 años	Universitario	Primaria
25	8	16	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Aragua	60	4	Madre, padrastro y hermanos	18-45 años 46 a60 años	10- 17 años	Universitario	Básica secundaria

26		8	15	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Mérida	60	3	Padres y hermano	18-45 años	1-10 años	Básica secundaria	Primaria
27		8	14	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Táchira	84	5	Padres, hermano, primos	18-45 años	10-17 años	Bachiller	Básica secundaria
28		8	14	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Táchira	72	5	Padres, hermanos, tío	18-45 años	10-17 años	Básica secundaria	Básica secundaria
29		8	15	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Caracas	60	3	Madre, padrastro y hermana	18-45 años	1-10 años	Bachiller	
30		8	14	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Portuguesa	36	3	Padres y hermano	18-45 años	10-17 años	Básica secundaria	Básica secundaria
31		8	15	F	Kennedy	Dindalito	Táchira	30	3	Madre, padrastro, hermana	18-45 años	10-17 años	Bachiller	Primaria
32		8	15	M	Kennedy	Patio Bonito	Caracas	36	8	Madre, hermana, abuelos, tías	18-45 años 46 a 60 años	10-17 años	Bachiller	Básica secundaria
33		8	13	F	Kennedy	Patio Bonito	Anzoátegui	24	3	Padre, madrastra, hermana	18-45 años	1-10 años	Primaria	Jardín
34		8	13	M	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	8	5	Padres, abuelos, hermano	18-45 años 46 a 60 años	1-10 años	Universitario	Jardín
35		8	14	M	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	48	4	Padres, hermanos	18-45 años	1-10 años	Universitario	Primaria
36		8	15	F	Kennedy	Patio Bonito	Zulia	18	4	Madre, padrastro, hermanos	18-45 años	1-10 años	Básica secundaria	Básica secundaria
37		9	16	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Mérida	24	3	Madre y hermano	18-45 años	10-17 años	Bachiller	Primaria
38		9	14	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Zulia	48	5	Padres y hermanos	18-45 años	10-17 años 1 año	Bachiller	Básica secundaria
39		9	15	F	Kennedy	Floraria	Mérida	11	4	Madre, tía, primos	18-45 años	1-10 años 10-17 años	Bachiller Universitario	Primaria Básica secundaria
40		9	17	M	Kennedy	Alquería de la Fragua	Zulia	48	5	Padres y hermanos	18-45 años	1-10 años 10-17 años	Bachiller	Básica secundaria
41		9	15	M	Kennedy	New York	Zulia	48	2	Madre y hermano	18-45 años	10-17 años	Bachiller	Secundaria
42		9	15	F	Kennedy	Alquería de la Fragua	Mérida	72	3	Padres y hermano	18-45 años		Bachiller Universitario	Secundaria
43		9	15	F	Kennedy	Tintalito	Zulia	60	1	Madre	46 a 60 años		Universitario	
44		9	15	F	Kennedy	Patio Bonito	Falcon	60	3	Padre, madrastra, hermana	18-45 años		Bachiller Universitario	Secundaria
45		9	17	M	Kennedy	Dindalito	Caracas	8	6	Padres y hermanos	18-45 años	10-17 años	Bachiller	Secundaria

Anexo C.

Formato entrevistas a estudiantes inmigrantes



Entrevistas a estudiantes inmigrantes venezolanos



Fecha:

Entrevista N.º:

Colegio:

Dirección:

Nombre del entrevistador:

Objetivo: Identificar los aspectos que inciden en la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos, a partir de su historia de vida y proceso de inmigración.

Preguntas:

1. ¿A cuáles escuelas asistió en Venezuela? ¿A qué edad inicio su proceso de educación? ¿Hasta qué grado estudio en su país?
2. ¿Cómo era la relación con sus compañeros en la escuela? ¿Qué es lo más recuerda de sus compañeros?
3. ¿Cómo era la relación con sus profesores en la escuela? ¿Qué es lo más recuerda de sus maestros?
4. ¿Cuáles materias veías en Venezuela? ¿Cuáles materias no se dictan en Colombia de las que cursabas? ¿Cuáles eran sus materias favoritas? ¿Por qué?
5. ¿Qué materias no le gustan de su actual escuela? ¿Por qué?
6. ¿De qué manera su familia le colaboraban con las tareas escolares?
7. ¿Qué hacía luego de terminar su jornada educativa? ¿Cuáles actividades realizabas los fines de semana?
8. ¿Qué es lo más extraña de su país?
9. Mencione las personas a las que considere importantes en su vida ¿Qué hicieron esas personas para ocupar ese lugar?
10. Al viajar a Colombia, ¿Trajo consigo algún objeto de valor sentimental que aún conserve? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles han sido esos objetos que simbolizan una parte importante de su vida y dejó en su país?
12. Estando en Colombia ¿Cuáles han sido los desafíos culturales, lingüísticos o socioeconómicos a los que se ha tenido que enfrentar?
13. ¿Qué cosas disfruta hacer en su tiempo libre? Al estar en Colombia ¿Qué actividades realizas acá y antes no hacías en tu país?

Anexo D.

Formato entrevista a expertos



Entrevistas a expertos



Fecha:

Entrevista N.º:

Institución:

Nombre del entrevistador:

Objetivo: Indagar sobre las estrategias del servicio educativo para reconocer, valorar y respetar a los estudiantes inmigrantes desde una educación intercultural.

Preguntas:

1. ¿Cuáles han sido las principales causas de migración de las familias venezolanas a Colombia?
2. ¿Cómo describe la normatividad relacionada con la migración venezolana en Colombia? ¿Cree que ha sido efectiva?
3. ¿Cómo afecta a las instituciones educativas públicas la presencia de estudiantes inmigrantes venezolanos?
4. ¿Qué tipo de adaptaciones se han realizado al sistema educativo colombiano para brindar una educación de calidad a los inmigrantes?
5. ¿Cómo se manejan las diferencias culturales en los colegios desde el nivel académico y convivencia?
6. ¿Cuáles serían las causas de la reprobación escolar en las instituciones educativas de los migrantes?
7. ¿Conoce usted proyectos o programas de nivelación educativa formal para los inmigrantes en Colombia?
8. ¿En qué medida el sistema institucional de evaluación de los estudiantes tiene en cuenta los niveles y necesidades educativas de los migrantes venezolanos para valorar su ingreso y progreso educativo?
9. ¿Cómo cree que la migración afecta la construcción de la identidad de las personas que migran?
10. ¿De qué manera la identidad cultural de los estudiantes migrantes venezolanos puede reconocerse-respetarse en el entorno educativo?
11. ¿Qué significa para usted el reconocimiento cultural y cómo se podría practicar en la educación intercultural de los estudiantes?
12. Los maestros y el personal educativo no reciben una formación pedagógica para facilitar una educación intercultural de inmigrantes ¿Cuál sería la ruta administrativa para lograr un proceso de capacitación que fortalezca las habilidades y conocimiento de los docentes en interculturalidad y diversidad cultural?
13. ¿Cómo las políticas gubernamentales podrían abordar mejor los desafíos del fenómeno migratorio y la educación intercultural de los migrantes desde el reconocimiento?

Anexo E.

Aprobación Comité de Ética- Universidad Santo Tomás



EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante doctorando en educación, Leydi Yoana Ramírez Ocampo, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 25 de julio de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: “Educación intercultural para inmigrantes venezolanos en instituciones educativas de Bogotá”, presentado por segunda vez. Se hace constar en el Acta No. 15 de 2024.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 31 de julio de 2024.

LINA MARÍA FONSECA ORTIZ

Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología

JOHANNA LIZETH GONZÁLEZ DEVIA

Secretaria del Cebic