

Migración en el Contexto Escolar.

**Jeffrey Adrián Garzón Lasprilla.
Cód. 2018287536.**

**Directora
Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia.
Grupo de Investigación Educación y Cultura Política.**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá
2021**

A Alba, Franyouwell y Dérek.

Por sus recorridos de esperanza en tierras extrañas.

los arrimados, los mendigos, los
marihuaneros,
los guanacos hijos de la gran puta,
los que apenas pudieron regresar,
los que tuvieron un poco más de suerte,
los eternos indocumentados,
los hacelotodo, los vendelotodo, los
comelotodo,
los primeros en sacar el cuchillo,
los tristes más tristes del mundo,
mis compatriotas,
mis hermanos.

Roque Dalton, *Poema de Amor*.

Agradecimientos

A Violeta y Adriana por su comprensión a lo largo de este arduo camino en el cual conté con su apoyo incondicional en momentos de ausencias involuntarias. A mi padre y mi madre por respaldar mis caminos académicos a lo largo de mi vida.

A Piedad Ortega por mantener vivo el calor del diálogo y la pasión por la investigación en tiempos de encierro. A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, a las profesoras y profesores de de la Maestría en Educación y del grupo de investigación Educación y Cultura Política, particularmente a Jeritza Merchán Díaz y José Manuel González quienes labran en maestros y maestras los caminos de dignidad necesarios para sembrar semillas de resistencia.

A los compañeros y compañeras del Colectivo Magisterial TJER por ser una muestra invaluable de disciplina, compromiso, pero, sobre todo, de solidaridad, en cada espacio de lucha. A la comunidad educativa del Colegio La Gaitana IED y su multiplicidad de rostros y voces que pintan de hermosos matices los salones y pasillos. A la amistad de Juan Gabriel Pineda, Alexandra Horta y Héctor Ortiz quienes me abrieron sus hogares para alimentar con aportes, observaciones y comentarios este trabajo investigativo.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Políticas Públicas en la Atención a la Población Migrante Venezolana	21
Lineamientos de derechos humanos asociados a la migración.....	25
Comprensiones y trayectoria sobre la migración.....	30
Políticas educativas en torno a la migración venezolana en Colombia	44
<i>Brechas en el derecho a la educación.....</i>	46
<i>Acciones gubernamentales de atención a la migración.....</i>	48
<i>Implementación de políticas distritales.....</i>	52
<i>Problematizaciones en el acceso a la educación.....</i>	54
Capítulo 2. Migración en la escuela: Dinámicas y debates.....	56
Trabajos académicos sobre la migración	57
<i>España.....</i>	58
<i>Chile.....</i>	59
<i>Argentina.....</i>	61
<i>Ecuador y Perú.....</i>	63
<i>Colombia.....</i>	65
La migración en el ámbito escolar: Tensiones y perspectivas.....	70
Debates sobre interculturalidad y la inclusión	75
Capítulo 3. Cartografías de la migración en el Colegio La Gaitana, IED.....	81
Una aproximación a los contextos: entre la diversidad y la desigualdad	83
<i>Localidad 11 de Suba.....</i>	84
<i>Fotopalabras de la población estudiantil.....</i>	89

Escolares migrantes venezolanos y dinámicas de recepción	93
<i>Proyecto Educativo Institucional, PEI</i>	94
<i>Currículo</i>	99
<i>Evaluación</i>	103
<i>Convivencia</i>	105
Capítulo 4. La escuela y sus prácticas de acogida	111
La escuela como territorio de paz	113
Imágenes vinculadas con el sujeto migrante.....	120
<i>El Extraño: Formas de ver la Otredad en espacios escolares</i>	123
<i>El Extranjero: El acercamiento del Otro en espacios de distanciamiento</i>	128
<i>La Frontera: Otras posibilidades desde las diferencias</i>	134
Relaciones de Alteridad entre Migración y Escuela.....	138
Reflexiones Finales.....	144
Referencias.....	150

Lista de abreviaturas

ACNUR.....	Agencia de la ONU para los Refugiados
CIDH.....	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CODHES.....	Consultoría para los Derechos Humanos y desplazamiento
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
DNP.....	Departamento Nacional de Planeación
FARC	Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FIP.....	Fundación Ideas para la Paz
GEM.....	Grupo Especial Migratorio
IPPDH.....	Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR
KAS.....	Fundación Konrad Adenauer
LGTBI.....	Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex
MEN.....	Ministerio de Educación Nacional
NES.....	Número Establecido por la Secretaría de Educación
NRC	Consejo Noruego para los Refugiados
OBIMID.....	Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo
OCDE.....	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OIM.....	Organización Internacional para las Migraciones
ONG.....	Organización No Gubernamental
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEP.....	Permiso Especial de Permanencia
RAMV.....	Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos
RMRP	Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela
SED.....	Secretaría de Educación Distrital
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIRE.....	Sistema para el Reporte de Extranjeros

Índice de tablas

Tabla 1 Ejes temáticos y categorías de la investigación.....	15
Tabla 2: Principales Instrumentos Internacionales en materia de Derechos Humanos de los migrantes.....	26
Tabla 3: Principales Organismos Internacionales (OI) y Organismos No Gubernamentales (ONG) con presencia en Colombia que acompañan la población migrante venezolana.....	28
Tabla 4: Sistema de visado para extranjeros en Colombia	36
Tabla 5: Equivalencias entre el Sistema Educativo de Colombia y Venezuela del Convenio Andrés Bello	50
Tabla 6: Producciones investigativas de España y Latinoamérica sobre migración en la escuela revisada.	69

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Portada de la revista La Primera titulada “La Invasión Silenciosa”	63
Ilustración 2: Nube de marca MAXQDA, de las 30 palabras más frecuentes en las producciones internacionales y nacionales revisados.	71
Ilustración 3 Localización Espacial de la localidad de Suba por Unidad de planeación Zonal (UPZ) y Territorios.	85
Ilustración 4 Cartel de arriendo ubicado en miscelánea del Barrio La Gaitana.....	89
Ilustración 5 Contexto familiar descrito por medio de fotografías.	90
Ilustración 6 Lugares de origen descritos a partir del contexto histórico familiar.....	91
Ilustración 7 Contexto económico-social: Actividades económicas de familiares.....	92

Introducción

flamencos vuelan huyendo del frío, año tras año, y nadan las ballenas en busca de otra mar y los salmones y las truchas en busca de sus ríos. Ellos viajan miles de leguas, por los libres caminos del aire y del agua.

No son libres, en cambio, los caminos del éxodo humano.

Eduardo Galeano (2004)

Este trabajo de investigación aborda el tema de la migración en la escuela y tiene como propósito dar cuenta de los lugares que ocupa la población migrante venezolana en políticas de atención educativa, producciones investigativas y particularmente en el contexto del Colegio La Gaitana IED. A lo largo del texto hablo desde la perplejidad que siento como maestro de Ciencias Sociales ante la llegada de estudiantes de origen venezolano a una escuela actualmente disminuida por el predominio de pedagogías despojadas de su sentido reflexivo en medio de una sociedad caracterizada históricamente por la búsqueda del control, expulsión o eliminación de todo aquello que le resulta extraño, foráneo o disidente.

Migrar, aquel acto humano tan antiguo como la historia de la humanidad, es un fenómeno complejo de comprender cuando se forma parte de la comunidad receptora. Las migraciones, por ejemplo, nos hablan de circunstancias inherentes a la guerra. Durante el siglo XX fuimos testigos de numerosos pueblos condenados al desarraigo, comunidades forzadas a dejar sus territorios, grandes flujos de caminantes en búsqueda de asilo o refugio, e intelectuales y sobrevivientes políticos condenados a vivir en el exilio. Pero también, en el mismo siglo la migración fue un efecto colateral del modelo de consumo que exige el libre mercado. Un mundo globalizado interconectado, sin fronteras y desregularizado por donde las ciudadanías pueden transitar libremente. Pero esa imagen oculta las profundas brechas de desigualdad de países pobres que obliga a miles de personas cada año a buscar en lugares lejanos mejores condiciones de vida.

Estas configuraciones de la migración confluyen en la realidad de nuestro país vecino. Venezuela, muestra uno de los mayores movimientos migratorios del mundo, producto de una crisis multidimensional vinculada a la inestabilidad geopolítica en la región. Para algunos analistas políticos, la coyuntura política, social y económica que los está expulsando de su nación

está cercanamente relacionada a las medidas coercitivas que Estados Unidos le ha instaurado a Venezuela como parte de una estrategia de guerra de cuarta generación, descrita por Atilio Borón, como la combinación de todas las formas posibles de confrontación por la verdad recurriendo a ofensivas diplomáticas y mediáticas que dejan lo militar en segundo plano (citado por González et al., 2020). Ser un país poseedor de la mayor reserva de petróleo a nivel mundial, además, de recursos estratégicos como el gas, oro y coltán, resulta estratégico para países como Estados Unidos que tiene un alto nivel de consumo energético.

Este bloqueo sin precedentes en la región distinguido por el desabastecimiento selectivo, sabotaje estructural, sanciones financieras y auspicios a un gobierno paralelo autoproclamado entraña una arremetida cruel y perversa por parte de los países imperialistas y sus aliados en contra de los pueblos que contraponen a sus intereses sin responsabilidad alguna con la vida de sus territorios¹. En Venezuela, el hambre y la miseria son labradas por una hiperinflación inducida que, desde hace cuatro años, ha sufrido seis devaluaciones. Aunada a esta realidad, la sociedad venezolana presenta el mayor índice de vulnerabilidad de los trabajadores asalariados, con un sueldo mínimo que equivale a 0,92 dólares y una economía dolarizada de hecho.

Pero, más allá del colapso económico incitado por Estados Unidos, resulta necesario señalar el desplome del proyecto de gobierno bolivariano que ha ido afectando aceleradamente el tejido social. El Centro de Justicia y Paz (Cepaz) denuncia en su informe 2020 que Venezuela vive un estado de excepción dictaminado por el gobierno central desde hace cuatro años y agudizado por un decreto de estado de emergencia que ha servido para vulnerar una serie de derechos tales como el debido proceso, participación política, libre asociación, respeto a la integridad física, libertad de expresión y manifestación. Según el informe, apoyados en esta normativa ha sido posible aplicar mayores restricciones a los líderes de oposición, integrantes de Ongs, defensores de DDHH, gremio de la salud, comunicadores, líderes vecinales y sindicales y hasta la población de migrantes retornados.

Otra gran problemática es el castigo judicial a los disidentes, críticos y opositores. El director de Foro Penal, Alfredo Romero, indicó que durante 2020 hay en Venezuela la cifra de

¹ El exembajador de EE. UU. en Venezuela y Colombia, William Brownfield aseguró que la mejor vía para salir de la crisis humanitaria en Venezuela “sería acelerar su colapso, aunque produzca un periodo de sufrimiento mayor, por un periodo de meses o quizás años”. Fazio, C. (2021, 8 marzo). *Biden, remedo de Trump*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/08/politica/biden-remedo-de-trump-20210308/>

386 presos políticos. Esto la hace la nación con mayor cantidad de personas detenidas por razones políticas en toda Latinoamérica. En algunos casos, como el del líder sindical Rubén González, una de las principales críticas es el uso de justicia militar para juzgar civiles. Según esta ONG, 15.000 venezolanos han sido encarcelados por razones políticas durante el mandato del chavismo.

Este es apenas un breve vistazo sobre algunos de los factores coexistentes dentro de Venezuela, que constituyen una debacle social de tal magnitud que transformó a una nación tradicionalmente receptora de extranjeros, en un país que expulsa a sus residentes por todas las vías posibles, en lancha, en avión y la más terrible de ellas, que ocupa la cámara de las grandes corporaciones de comunicación, a pie. La continuidad en el tiempo de todas estas problemáticas simultáneas hace predecir que el caso migratorio venezolano no va a cesar por los próximos años.

Mientras tanto, Colombia, tradicionalmente conocido a nivel mundial por ser una nación expulsora, ahora se convierte de manera abrupta en receptor de un afluente constante de venezolanos que han encontrado en suelo colombiano un lugar que puede ofrecer mejores oportunidades de trabajo, empleo y vida, a pesar de ser un país atravesado históricamente por el conflicto social y la violencia política que ha desencadenado una multiplicidad de injusticias y dinámicas de opresión de los sectores más vulnerables. La migración no debería entrañar riesgos para la vida, la dignidad y los derechos humanos de ninguna persona. Pero la realidad colombiana es otra. En el marco de la consolidación de la derecha en la administración actual de Iván Duque, parece que la fragmentación material y simbólica en sectores populares donde la miseria y la injusticia se afianzan cada vez más fruto del fracaso en la implementación del acuerdo de paz, la reactivación sistemática de la guerra en las regiones y el paquete de reformas tributarias que afectan las condiciones de vida de la clase trabajadora.

Colombia ha adoptado un discurso de “brazos abiertos” en la comunidad internacional a la luz del éxodo venezolano. Una postura congruente ante la migración si se toma en consideración los múltiples tratados internacionales de derechos humanos firmados y el significativo aporte económico que Estados Unidos, la Unión Europea, el Banco Interamericano de Desarrollo, BID y el Banco Mundial BM, destinan a instituciones y a ONGs para atender la población venezolana como un asunto humanitario. Pero la realidad es otra, la movilidad humana

reclama muchísimos ángulos de acción y políticas que no están siendo consideradas al interior de la estructura socioeconómica, política, cultural de un país que continúa tomándolo desprevenido ante la presencia de procesos sociales tan complejos, pero de larga trayectoria como el desplazamiento forzado, el asesinato sistemático de líderes sociales, las violencias de género, etnia o clase. La falta de preparación del Estado Colombiano siembra profundos interrogantes acerca del grado de instrumentalización de la migración venezolana por la clase política dominante.

A propósito de lo anterior, resulta vergonzante ver el retorno de la idea de enemigo interno personificada en la figura del sujeto migrante. Desde los medios de comunicación colombianos, se ha moldeado una percepción negativa de la población que relaciona la presencia de ciudadanos venezolanos en el país con los problemas de seguridad e inestabilidad laboral. Narrativas negativas y estereotipadas de la migración que incitan a las clases populares a considerar a personas de origen venezolano como una amenaza, desatando así, una cadena ininterrumpida de actitudes xenófobas que exacerban el nacionalismo y justifican las prácticas discriminatorias.

Estas lógicas de discriminación han calado, incluso, en gobernantes que dicen ser cuidadores de los sectores menos favorecidos. Por ejemplo, la alcaldesa de Bogotá Claudia López, en julio 2020 aseguró en redes sociales que hubo una disminución de conductas delictivas en esa fecha, pero relacionó la nacionalidad venezolana a la comisión de delitos, generando una ola de rechazo y xenofobia manifiesta en las opiniones de colombianos en Twitter. Su comentario específico fue el siguiente: “No quiero estigmatizar a los venezolanos, pero hay unos que, en serio, nos están haciendo la vida de cuadritos. Aquí el que venga a trabajar bienvenido sea, pero el que venga a delinquir deberíamos deportarlo inmediatamente”².

Contrario al lenguaje restrictivo y expulsor de la alcaldesa, las cifras manejadas por organizaciones como la fundación Ideas Para La Paz resaltan un aumento en la victimización de este grupo poblacional. La tasa de homicidios de personas venezolanas presentó un aumento durante el 2018 del 37%, las lesiones personales aumentaron en un 123%, la tasa de víctimas de

² López, C [@ClaudiaLopez] (29 de octubre del 2020) *No quiero estigmatizar a los venezolanos, pero hay unos que, en serio, nos están haciendo la vida de cuadritos. Aquí* [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/Bogota/status/1321975798170062850?s=20>

delitos sexuales de nacionalidad venezolana aumentó un 125% y las víctimas de hurto aumentaron en un 75%. Por otra parte, empresas cuestionadas por promover la precarización laboral, como Rappi, han encontrado en la migración la fuerza de trabajo apropiada para acumular riqueza. El 59% de su personal domiciliario es de nacionalidad venezolana, trabajan sin afiliación a un régimen de pensión o salud con jornadas entre 10 y 12 horas para alcanzar un ingreso mínimo diario.

Ante este panorama de incertidumbre marcado por las situaciones de expulsión y eliminación de ciudadanos venezolanos en muchas calles y barrios populares de Bogotá, en especial de aquellos que viven y habitan en condiciones de pobreza y miseria, la inquietud central que moviliza este trabajo se inscribe en la escuela. La educación es un reflejo de los cambios económicos, culturales y políticos que configuran una sociedad, por lo que su funcionamiento está mediatizado por relaciones de poder. Así que el sentido de escuela, ese lugar de encuentro con el otro, situado en un contexto donde circulan saberes, se disputa entre su capacidad de transformar o perpetuar el *statu quo* (Mejía, 2011).

El migrante, ese “otro” irreductible en su singularidad, es mencionado en lineamientos, currículos y cátedras como un rasgo de la diversidad étnica nacional o como sujeto de inclusión, pero no tiene mención alguna cuando su rostro retrata las injusticias y sufrimientos provocados por el capitalismo, y en el marco del flujo migratorio venezolano en Colombia de los últimos seis años, parece darse una política de atención a la población migrante que no se altera ante las crudas desigualdades que padecen la mayoría de los migrantes por su condición de clase. Estas contradicciones sociales no están aisladas a las problemáticas escolares. En los colegios públicos estatales de Bogotá acontecen y se reproducen las actuales formas de exclusión y discriminación que están afectando a la población migrante venezolana sin encontrar atención alguna desde la institucionalidad educativa gubernamental y distrital. No obstante, tampoco son espacios paralizados por el sosiego ni se encuentran inertes ante el llamado compasivo de sujetos vulnerables que demandan gestos hospitalarios de acogida y responsabilidad (Ortega, 2020).

Particularmente, en el Colegio La Gaitana, institución educativa pública estatal de la localidad de Suba en Bogotá, circulan entre maestros distintas reflexiones acerca de las formas escolares más adecuadas para atender a la presencia de estudiantes migrantes venezolanos. Como un péndulo, algunas posiciones se inclinan hacia la normalización, homogenización y el

ordenamiento de las diferencias con el fin de garantizar valores como la igualdad, obediencia y respeto a la institucionalidad, en contraste, aparecen otras experiencias que logran interpelarse ante la singularidad de la migración y buscan responder desde lo político, lo ético y lo afectivo al horizonte de expectativas de los estudiantes de nacionalidad venezolana a través de su práctica pedagógica.

Estas dinámicas acontecen en medio de un sistema educativo donde predominan las presencias de discursos educativos de corte tecnócrata y neoliberal que reducen la reflexión pedagógica, las ausencias políticas en relación con la financiación de la educación pública escolar y la dignificación de su magisterio, y los encuentros controlados con valores cívicos como la tolerancia para asegurar una convivencia sin conflicto.

Todas estas tensiones vinculadas a la migración y sus resonancias en el ámbito escolar, particularmente en el contexto situacional del Colegio la Gaitana IED, dio sustento a la formulación de las siguientes preguntas problematizadoras:

- ¿Qué políticas con respecto a la migración se han formulado en Colombia?
- ¿Qué producciones sobre la migración en la escuela se registran en América Latina y en Colombia?
- ¿Qué dinámicas pedagógicas se han desplegado en el Colegio la Gaitana IED para la atención de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanas?

Estas preguntas a su vez derivaron en la formulación de los siguientes objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación:

- Caracterizar los lineamientos de política que se dan en Colombia sobre la problemática de la migración.
- Reconocer las producciones investigativas, teóricas y documentales que se han escrito sobre la migración.
- Develar las dinámicas pedagógicas de carácter curricular, evaluativo y convivencial que el colegio construye para atender a niños, niñas y jóvenes migrantes en el Colegio la Gaitana.
- Comprender los rostros del sujeto migrante a partir de tres imágenes narrativas presentes

en la escuela.

En coherencia y consistencia con las preguntas generadoras y los objetivos, la estructura categorial construida específicamente para la presente investigación emergió a partir de las reflexiones y debates en seminarios de la línea de Pedagogía Crítica y Alteridad del Grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, pero a su vez, conforme interactuaba como profesor de Ciencias Sociales con estudiantes de nacionalidad venezolana que hicieron parte durante el 2018 de los grados octavo y noveno del Colegio La Gaitana IED jornada tarde. La siguiente tabla da cuenta de los ejes temáticos y las principales categorías que dotan de sentido el trabajo de investigación:

Tabla 1
Ejes temáticos y categorías de la investigación

Ejes temáticos	Categorías
Políticas de Atención a la Migración	<ul style="list-style-type: none"> • Migración, derechos humanos y organizaciones acompañantes • Características de la población migrante venezolana • Política migratoria colombiana orientada a la educación
Dinámicas de la migración en el contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas de la migración en contexto escolar latinoamericano. • Aportes y debates académicos en Colombia en torno a la migración en la escuela. • Problemáticas contextuales de la migración venezolana situadas en el Colegio La Gaitana IED
Prácticas de Acogida en la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela como territorio de paz • Retratos del sujeto migrante en la escuela. • La acogida como práctica pedagógica

Fuente: Elaboración Propia

La perspectiva teórica asumida a lo largo del texto se posicionó desde las pedagogías críticas en diálogo con el contexto. De manera que las referencias de autores como Peter McLaren y Piedad Ortega Valencia sobre la pedagogía crítica y Silvia Duschatzky en relación con la escuela, constituyeron una brújula de sentido a lo largo de las reflexiones presentadas en torno a la migración en el contexto escolar. Tomo distancia de los enfoques pedagógicos catalogados como “críticos” que buscan promover determinadas habilidades y competencias sin

cuestionar “las realidades que rodean al educando” (Freire, 1989 en Ghiso, 2018). Por el contrario, asumo el planteamiento de Ortega (2018) al considerar la pedagogía crítica como

... un campo interdisciplinario que, desde diferentes perspectivas críticas, reconoce la dimensión ética y política de la educación. Su campo de estudio se inscribe en preocupaciones situadas tanto en escenarios escolares como no escolares y en asuntos temáticos y problemáticos referidos a sus fundamentos epistemológicos, el lugar de la crítica en la pedagogía, su perspectiva política y ética, configuraciones culturales, los procesos de construcción de conocimiento, formación en ciudadanía, memoria histórica, y por supuesto una pregunta permanente por el sujeto desde sus trayectorias existenciales (p. 128).

Por lo anterior, la estructura categorial se puso en diálogo con diferentes aportes de autores que hablan desde la teoría crítica, el pensamiento posestructuralista y la filosofía de la educación. En perspectiva crítica, el trabajo de investigación se asumió como parte de un proyecto ético y político que se propone como una relación con el otro, basada en el respeto y la hospitalidad (Ortega et al., 2018), y que reconoce las vulnerabilidades del sujeto, en este caso, la población migrante venezolana, como repercusiones de las desigualdades estructurales perpetuadas por el modelo económico y político del capitalismo a nivel global y local. Por ello, resultó importante recordar el llamado que nos hace McLaren (2003) a los maestros de escuela para reconocernos como sujetos políticos y asumir el reto de mantener el vínculo entre la realidad macrosocial y las relaciones microsociales que ocurren al interior de nuestras aulas de clase. Así, la lectura de las condiciones geopolíticas, económicas y culturales que han configurado el entorno internacional y regional de la población migrante venezolana en los últimos seis años, al igual que las historias de estudiantes, las experiencias de maestros y mi reflexión como profesor, todos integrantes de una escuela pública de un sector popular, permitieron levantar las cartografías de la migración situadas en el contexto escolar.

Desde este punto de vista, del sentido de la escuela que se buscó abordar va más allá de sus muros y sus definiciones institucionales como parte del sistema educativo. Reconocemos la comprensión de escuela de Duschatsky (1999) cuando expresa que

Las escuelas a la que aludimos son las escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente, sino por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia. Entonces, más que indagar los modos en que la escuela realiza su papel integrador o diferenciador, más que detectar las maneras en que las tecnologías

de poder operan en los discursos educativos, pretendemos capturar los "usos" simbólicos que se producen no interior de un sistema controlado y prescriptivo. Nuestra mirada pone entre paréntesis la función de la escuela para detenerse en la experiencia educativa (p. 21).

Se habla desde la complejidad, de una escuela como un espacio vivo, en conexión con el territorio, tejida por la pluralidad de experiencias, prácticas y significados de las comunidades y sujetos que la concurren. Quienes hacemos parte de la trama escolar, no podemos renunciar a la posibilidad de transformar el mundo y no solamente contemplarlo. En Colombia, la reactivación de la violencia política, la consolidación de nuevas políticas educativas neoliberales, la despedagogización de la práctica docente, la homogenización de las diferencias en currículos y planes de estudio, y los silencios sociales ante los actos de discriminación, atentan día a día contra los vínculos, afectos y valores escolares. Sin embargo, es a partir de estos aspectos que podemos encontrar desde la pedagogía crítica claves interpretativas a los problemas que afectan la escuela, pero también, nos permite construir sentidos de resistencia y transformación.

En cuanto el desarrollo metodológico del trabajo se situó desde la investigación cualitativa, bajo la perspectiva del enfoque hermenéutico; en tanto intentó reconocer, develar y comprender, por un lado, las formulaciones de la política educativa de atención a la población migrante y sus efectos en los espacios escolares, y por otro, los sentidos de la migración en un contexto situado a partir de imágenes narrativas presentes en la escuela. A tales fines se optó por un estudio de caso, puesto que constituye una estrategia de investigación cuya aplicación permite obtener una mayor comprensión de un fenómeno concreto a partir del estudio de las características básicas, la situación actual, e interacciones con el medio de una o unas pocas unidades tales como individuos, grupos o comunidades. Según Galeano (2004), cuando se hace referencia al término estudio de caso se habla de un proceso de recolección, análisis y presentación de información detallada y ordenada acerca de las dinámicas de un individuo, grupo o institución inscritas en un espacio y tiempo particular. “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (p.66).

Se asumió el estudio de caso para tener un acercamiento a las realidades de la población migrante venezolana y su correlación con las dinámicas de recepción de un espacio escolar concreto por tres aspectos que permiten dar cuenta de los objetivos de investigación. En primer

lugar, el estudio de caso se centra en la singularidad para construir un marco sociocultural de manera creativa y estructurada; segundo, busca recrear la experiencia y focaliza su indagación en las prácticas y acciones de los seres humanos a partir de sus relaciones internas y externas, y tercero, su carácter holístico, permite analizar el caso desde diferentes perspectivas y en todas sus dimensiones (Galeano, 2012). De modo que el estudio de caso al ser una estrategia de investigación global estuvo presente en todos los momentos del trayecto investigativo. Para llevar a cabo su materialización se tomó la decisión de organizar el trabajo en cuatro capítulos de carácter descriptivo-interpretativo. A continuación, se detallan el alcance de cada uno:

En el Capítulo I titulado *Políticas Públicas en la Atención a la Población Migrante Venezolana* se hizo una revisión de las formulaciones de las políticas públicas colombianas referidas a la migración. Se efectuó un análisis de informes de organismos internacionales (OI), listando los instrumentos de DDHH vigentes e identificando cuáles de esos organismos y ONG tienen presencia y actividad en Colombia, enfocados a la atención de la población migrante venezolana. Así mismo, se hizo una revisión profunda de tres documentos de políticas públicas nacionales relacionados con la atención a la niñez extranjera dentro del sistema educativo colombiano. Se exploró también en ese primer capítulo el sistema de visado vigente para los extranjeros en la República de Colombia. Construimos un perfil de la población migrante y finalmente estructuramos un cuadro comparativo de equivalencia entre los dos sistemas educativos de las dos naciones involucradas.

Ya en el Capítulo II *Migración en la escuela: Dinámicas y debates*, se efectuó un análisis profundo de producciones documentales referidas a la migración en el ámbito de la escuela, que se han registrado en diversos países, tales como España, Argentina, Chile, Ecuador y Colombia. Se plantea entonces una discusión derivada de las investigaciones en lo que respecta a las políticas educativas enfocadas en los escolares migrantes, los procesos de inclusión desde las distintas perspectivas que el término convoca, el nombramiento de la diversidad cultural en currículos y planes de estudio, y las prácticas educativas que se tensionan entre la homogenización y el respeto de la diferencia. En este capítulo se abrió un apartado que amplía las discusiones teóricas que nombran la educación desde la interculturalidad e inclusión desde trabajos académicos de tres universidades públicas del país que cuentan con líneas de investigación relacionadas con grupos de la población vulnerable.

Los sentidos de la migración situados en un contexto escolar, fue el eje central del Capítulo III titulado *Cartografías de la migración en el Colegio La Gaitana, IED*. El relato fue trazado a través de las voces de estudiantes y educadores, cuyas vivencias y reflexiones fueron entretejidas con la experiencia del investigador en el campo. Se puntualizó el contexto y la realidad circundante de la escuela La Gaitana, revisando su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios que la rige, su sistema de evaluación, el currículo, y agrupando una serie de reflexiones de los profesores respecto a las prácticas hospitalarias ofrecidas por los profesores a los estudiantes extranjeros, para atender su fragilidad, desarraigo, separación familiar y estigmatización.

Las formas de acogida que acontecen en la escuela fue la premisa que orientó la escritura del capítulo IV nombrado *La escuela y sus prácticas de acogida*. En este, se asumió a la escuela como un territorio de paz, constructora de sentidos y lugar de nucleamientos colectivos y agenciamiento de experiencias desde lo común. También como una forma de política cultural, cuyo estado deseable es que esté dispuesta a pensar con conciencia crítica, que sea sensible al sufrimiento y que denuncie las injusticias. De esta forma, se posibilita el encuentro de saberes, sentimientos y acciones para que sea un espacio vinculante y esperanzador. Por tanto, se analizó las prácticas de recepción en la escuela para con los niños, y las niñas migrantes, los cuales son diferentes, comparte vulnerabilidades, afecciones potencialidades y experiencias con la población estudiantil colombiana.

Tres de las figuras narrativas primordiales que sustentan este capítulo son las imágenes del Otro, El Extraño y la Escuela de Frontera, como formas de ver y comprender el sujeto migrante en el contexto escolar. Otro eje importante de análisis fue la acogida como práctica pedagógica y la evidente necesidad de crear andamiaje pedagógico para posibilitar una relación de compromiso con la niñez que llega a la escuela.

Y como modo de dar cierre a este trabajo investigativo doy cuenta de un relato reflexivo acerca de las distintas realidades de discriminación que experimenta los migrantes venezolanos en Colombia. Reflexiones que hablan desde tres lugares que recogen el sentido de indignación ante las formas de exclusión social y segregación que someten a estudiantes migrantes y sus familias en lugares cotidianos como el barrio o la escuela, pero también se expresan esperanzas de cambio social frente a una población vulnerable que requiere la atención de amplios sectores

académicos y políticos que trabajan por los derechos de los marginados.

En relación con las técnicas de recolección de información manejadas fueron: revisión documental, cartografías, fotolenguajes y entrevistas semiestructuradas. La revisión documental, entendida por Galeano (2012), como el rastreo, ubicación, selección y de información por medio del análisis de contenido y visual de documentos y material bibliográfico, está presente en todos capítulos y predominan los informes de organismos gubernamentales, ONGs y entidades que describen detalladamente la situación de la migración venezolana en el contexto regional y local, los documentos de política migratoria y educativa de atención a la población migrante a nivel nacional y distrital, y producciones investigativas, teóricas y documentales que abordan la migración en el contextos escolar. Las cartografías y foto lenguajes son técnicas interactivas que, al mapear la experiencia humana y sus entornos, permiten la ubicación, interpretación comprensión o explicación de acciones, prácticas y significados históricos y culturales que están detrás de las interacciones sociales (Quiroz et al., 2002) ambas técnicas fueron empleadas en clave de caracterización del Colegio la Gaitana IED y sus entornos. Por último, la entrevista semiestructurada, técnica que privilegia la flexibilidad y el dinamismo de la conversación con el entrevistado, se realizó con tres maestros de básica secundaria que interlocutan en la cotidianidad de sus prácticas educativas con estudiante inmigrantes de origen venezolano.

Capítulo 1.

Políticas Públicas en la Atención a la Población Migrante Venezolana

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común. Esta perspectiva sobre la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que moverse libremente, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en algo menos que en seres humanos —en seres superfluos— comenzaron con desposeerles de su derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar.

(Mèlich y Bárcena, 2000)

Desde hace cinco años, en las carreteras y calles de Colombia acontece un fenómeno social inédito en el país: la movilización a pie de grandes grupos de personas provenientes de Venezuela, transitando por los espacios donde transcurre la cotidianidad de la vida nacional. De acuerdo con la data de Migración Colombia, al 31 de diciembre de 2020, dentro del territorio nacional están más de un millón 729 mil migrantes venezolanos, de los cuales más de 966 mil, (cerca del 56%), se encuentra en condición irregular. Esta ola incesante de migrantes está ingresando a la nación en búsqueda de mejores condiciones de vida para ellos y sus familiares cercanos. En Colombia, país que registra más de 8 millones de desplazados forzados³ como resultado del conflicto armado interno que ha atravesado las últimas seis décadas, la población vulnerable tanto migrante como desplazada ha tenido que vivir situaciones de pobreza, miseria y exclusión en medio de una clase dirigente, la cual prioriza la lógica del mercado sobre el sufrimiento humano. No obstante, desde distintas instituciones, organizaciones y otros sectores de la sociedad se ha buscado garantizar los derechos fundamentales de los grupos menos

³ De acuerdo con la Agencia de la ONU para los Refugiados, ACNUR (2019), después de Siria, Colombia es el país con el mayor grupo de desplazados forzosos en el mundo. Aunque la cifra de 8 millones de desplazados forzosos es alta, cabe resaltar que estos datos corresponden al acumulado de registros realizados por la Unidad de Víctimas desde 1985, por lo que la cifra es mucho más alta si tenemos en cuenta la historia reciente de la violencia política colombiana.

favorecidos vinculando la responsabilidad del Estado colombiano con los tratados internacionales de Derechos Humanos y demás compromisos suscritos en la región, para atender sus necesidades en el marco de la implementación de políticas públicas. La población venezolana compuesta en su gran mayoría por sujetos que migran en situación de informalidad y pobreza, llegan a un país al cual históricamente le ha costado reconocer y atender a los grupos excluidos como sujeto de derechos, y especialmente con todo lo referido al derecho a la educación. La anterior preocupación me permitió formular la siguiente pregunta: ¿Qué políticas con respecto a la migración se han formulado y se materializan en Colombia?

Este capítulo pretende desarrollar algunas líneas de comprensión con respecto a la migración en Colombia de personas provenientes de Venezuela, a partir de una revisión de documentos realizados por organizaciones de derechos humanos y de diferentes lineamientos de políticas públicas formulados para atender la población migrante, en particular aquellas estrategias diseñadas para garantizar el derecho a la educación. De esta manera, en un primer momento se plantea un análisis de informes emitidos por organismos internacionales y regionales que convergen su accionar en el marco de la migración venezolana, y en un segundo momento, se propone una revisión de tres documentos de política pública elaborados entre el 2015 y el 2020 que tratan de aspectos o elementos concretos sobre la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano.

Desde el cierre de la frontera en el año 2015, las imágenes de personas cruzando de forma legal o ilegal, dejando atrás múltiples vínculos y espacios llenos de sentidos para recorrer caminos hostiles y arribos traumáticos, aparecieron en diferentes medios de comunicación en momentos donde el acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y los resultados del plebiscito⁴ capturaban el interés de la opinión pública nacional. Si

⁴ El 02 de octubre de 2016, los partidarios de reafirmar el Acuerdo de Paz fueron derrotados con el 50,2% de los votos a favor del No. Ante la incertidumbre sobre una nueva reactivación del histórico conflicto armado, se renegocian varios puntos con los promotores del No y se logra firmar un Acuerdo Final el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón. Durante ese momento, el papel de la comunidad internacional, en especial los gobiernos de Noruega, Cuba, Chile y Venezuela fue fundamental para brindar garantías a los sectores en disputa. Este último país mantuvo un apoyo diplomático importante al gobierno de Juan Manuel Santos durante la negociación del acuerdo de paz, a pesar de las tensiones políticas y económicas entre ambos países. Para Louidor, (2018b) mientras el gobierno de Nicolás Maduro respaldaba activamente las negociaciones de paz, la llegada masiva de ciudadanas y ciudadanos venezolanos desde el cierre de la frontera en el 2015 no contó con un reconocimiento institucional a las problemáticas humanitarias y de derechos del fenómeno migratorio. Solo hasta el 2017, según el autor, Colombia toma distancia diplomática con Caracas y toma una posición concreta frente a la migración venezolana en sus

bien, la búsqueda de la paz posibilita una reducción fundamental de la violencia política, mayores posibilidades de atención de las víctimas del conflicto y extender nuevos espacios de participación política, lo cierto es, que los problemas estructurales que continúan en Colombia no permiten ocultar las falencias institucionales que impiden atender con prioridad a poblaciones que no tienen garantizados sus derechos en torno al trabajo, vivienda, salud y educación.

En ese sentido, es oportuno contar con algunos puntos de referencia en torno al fenómeno de la migración y en relación con el marco de derechos humanos, para comprender el contexto de la llegada de personas venezolanas a Colombia desde su complejidad. Como punto de partida, se debe tener en cuenta que las razones o circunstancias que impulsan a las personas o familias a sumergirse en un proceso migratorio cuyo destino final se encuentra en otro país son cada vez más heterogéneas y muchas veces contrastan el orden establecido por los Estados y las sociedades dominantes. Por lo tanto, los diversos factores que determinan la disposición de salir de un territorio para buscar mejores condiciones de vida en otro lugar implican situarse en singularidades que hacen inevitable cualquier tensión que pueda surgir alrededor de la definición de movilidad humana. Así, por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 13, se refiere al derecho a la libre circulación, y como derecho universal establece que:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país (Asamblea General de la ONU, 2015).

A partir de esto, entendemos la movilidad de las personas de un lugar a otro como una acción intrínseca al sujeto; un acto que forma parte de las posibles elecciones de los seres humanos. En términos de la globalización, se entiende un mundo sin barreras, de fronteras abiertas – geográficas y virtuales– para todos los individuos que desean interactuar con comunidades diversas e identidades alternas dentro de un marco legal. Sin embargo, acontecimientos como la guerra, la segregación de comunidades étnicas y religiosas, sumado a las débiles estructuras democráticas y conflictos internos en países con recursos limitados, imponen circunstancias adversas que coaccionan a la población a salir de sus territorios y

políticas públicas (2018).

salvaguardar sus vidas por fuera de las fronteras, ya sea de manera individual, familiar o masiva.

Para ilustrar mejor la problemática, podemos acercarnos al panorama actual del desplazamiento en diferentes partes del mundo. En el Oriente Medio, por ejemplo, la salida masiva de grupos poblacionales sirios huyendo de la guerra y recorriendo geografías hostiles en búsqueda de atención humanitaria⁵, ha generado debates en torno a las políticas migratorias de refugiados en Europa. Por otra parte, la llegada de migrantes centroamericanos a la frontera del suroeste de Estados Unidos, que atraviesan ríos y recorren desiertos en compañía de sus infantes para intentar ingresar ha mostrado diversos repertorios de disuasión y contención⁶ ejercidos por gobiernos que han firmado pactos internacionales y sin embargo vulneran los derechos fundamentales de las familias migrantes. En Colombia, persisten actualmente casos de poblaciones en situación de desplazamiento masivo⁷, los cuales son posteriores a los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y el ahora partido de la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC), recientemente (febrero 2021) renombrado como Partido Comunes. Esta recurrencia minimiza las posibilidades de acabar con la problemática, e impide garantizar el retorno de las víctimas a sus lugares de origen, ocasionando desarraigo social y cultural entre otras penurias. Estas circunstancias no solo tensionan la virtud universal de la libre circulación y colocan a prueba el respeto de los derechos humanos por parte de los gobiernos regionales y locales, también hacen visibles las capas de desigualdad existentes entre los diferentes espacios sociales y entornos humanos.

Al respecto, Wooldy Louidor (2018a) se refiere a la globalización como “una paradoja” porque refleja las “desigualdades existentes” detrás de la lógica del mercado. La posibilidad de tomar decisiones se reduce dependiendo de factores estructurales, además de las relaciones políticas y económicas dinamizadas por el capitalismo. Desde esta óptica, considerar la naturaleza de los factores que coaccionan a las personas a determinar su salida del territorio que habita, permite singularizar el contexto histórico, económico y político marcado en los

⁵ Al respecto, Víctor de Currea Lugo, escritor y periodista colombiano, ha desarrollado múltiples informes especiales y artículos académicos alrededor de la acción humanitaria y los conflictos armados, especialmente en la zona de Oriente medio: Victordecurrealugo.com

⁶ The New York Times, *El sistema migratorio de Estados Unidos está cerca del colapso ¿cómo llegó hasta ahí?* nytimes.com, 14 de noviembre 2019.

⁷ OCHA (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de la ONU), *Colombia: Emergencias humanitarias en cuatro departamentos han sido atendidas por la unidad*, 4 de agosto 2020. unocha.org/colombia

ciudadanos venezolanos que decidieron venir a Colombia y distanciarse de las estructuras conceptuales que encuadran al fenómeno de las migraciones de manera general y desde rasgos homogéneos.

De acuerdo a lo anterior, abordar la migración como categoría y sobre todo como problemática social y escolar, implica pensar sus cualidades desde referentes que no solo teoricen sobre el fenómeno migratorio. Se necesita también de instituciones, organismos y personas de la sociedad civil que estén acompañando a la población migrante en los lugares por donde transitan o viven. De acuerdo con Mora (2013), para responder a muchas preguntas que surgen sobre la multiplicidad de connotaciones de la *migración*, es “necesario, en primer lugar, determinar las informaciones, los datos y conocimientos disponibles sobre el fenómeno migratorio, lo cual constituye un punto de partida sumamente importante para indagar con profundidad el tema de las migraciones” (2013, p. 14).

En referencia a este planteamiento, se requiere tener en cuenta las formas de entender la migración que tomen como punto inicial las vivencias, afecciones y representaciones de las personas implicadas por la urgencia de desplazarse hacia otros lugares para salvaguardar su integridad física y mejorar sus entornos socioculturales y educativos. Dicho de otro modo, el acercamiento a las cifras, informes o recomendaciones manifestadas por gobiernos o instituciones sobre el fenómeno migratorio debe enfocarse prioritariamente en los elementos que vulneran los derechos de las personas en situación de migración. En ese sentido, resulta importante la aproximación al trabajo de organismos internacionales o locales, gubernamentales o no gubernamentales, instituciones privadas o de la sociedad civil, que tengan como principio la protección de derechos humanos de las personas migrantes y su atención prioritaria en situaciones de vulnerabilidad.

Lineamientos de derechos humanos asociados a la migración

En el entorno político de los derechos humanos en Colombia, su relación con pactos realizados a nivel mundial y regional tales como la Carta de las Naciones Unidas y la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA) vincula a la nación y su soberanía con principios y responsabilidades de protección internacional de derechos de los migrantes. Dichas obligaciones del Estado, como el reconocimiento del sujeto migrante desde un horizonte legítimo de sus

derechos, se encuentran configuradas en instrumentos internacionales entendidos como:

Un conjunto de pactos, declaraciones, protocolos y convenciones donde se encuentran reconocidos los derechos humanos. Estos instrumentos han sido en su mayoría aceptados e incorporados por los Estados en sus normas internas y Constituciones. Estos instrumentos están por encima del poder estatal y, por lo tanto, los países tienen la obligación de cumplirlos (OIM e IPPDH, 2017).

Los instrumentos de derechos humanos hacen parte del marco jurídico del derecho internacional al que acuden las organizaciones y la sociedad civil cuando los Estados no cumplen con el respeto y las garantías fundamentales de la población en el contexto de la migración. Ahora bien, la gran mayoría de los instrumentos de derechos humanos cuentan con organismos específicos que se encargan de verificar el cumplimiento de derechos particulares y monitorean las amenazas que puedan generar la vulneración de individuos o comunidades enteras. Así mismo brindan protección y atención en casos de violación de derechos sin discriminar a los actores que estén relacionados. En cuanto a las migraciones, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), y en la región, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), son las organizaciones con mayor magnitud en el entorno geopolítico en el que avanza la movilidad transfronteriza de personas provenientes de Venezuela. En la siguiente tabla se muestra una recopilación de instrumentos de derechos humanos de alcance internacional e interamericanos más pertinentes para proteger los derechos de personas migrantes venezolanas.

Tabla 2:

Principales Instrumentos Internacionales en materia de Derechos Humanos de los migrantes

Tipo de instrumento	Instrumento de Derechos Humanos	Órgano	Fecha de Adopción
Declaración	Universal De Derechos humanos	ONU	10 de diciembre de 1948
Declaración	De Nueva York para los Refugiados y los Migrantes	ONU	19 de septiembre de 2016
Pacto	De Derechos Civiles y Políticos	ONU	16 de diciembre de 1966

Tipo de instrumento	Instrumento de Derechos Humanos	Órgano	Fecha de Adopción
Pacto	De Derechos Económicos, Sociales y Culturales	ONU	16 de diciembre de 1966
Convenio	Sobre Todas las Formas de Discriminación Racial	ONU	21 de diciembre de 1965
Convenio	Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer	ONU	10 de diciembre de 1999
Convenio	Sobre los Derechos del niño	ONU	20 de noviembre de 1989
Convenio	Sobre Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias	ONU	18 de diciembre de 1990
Convenio	Sobre Estatuto de Refugiados	ONU	28 de julio de 1951
Declaración	Americana de los Derechos y Deberes del Hombre	OEA	02 de mayo de 1948
Declaración	De Cartagena Sobre Refugiados	OEA	22 de noviembre de 1984
Convenio	Sobre Derechos Humanos	OEA	22 de noviembre de 1969
Convenio	Contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia	OEA	05 de junio de 2013
Convenio	Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.	OEA	09 de junio de 1994
Protocolo	En Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	OEA	17 de noviembre de 1988

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, existen organizaciones no gubernamentales (ONG), con presencia internacional y/o local, cuyos objetivos son similares a las organizaciones internacionales de atención a la población migrante. Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) consideran a las ONG como puentes de trabajo provenientes de la sociedad civil para apoyar de manera conjunta la atención humanitaria⁸, de igual forma, en ocasiones las ONG son la “única opción para recibir asesoramiento legal durante procedimientos migratorios y el procedimiento para la determinación de la condición de refugiado en diversos

⁸ ONU, *Sociedad Civil*, un.org (s/f).

países de la región” (CIDH, 2015, p. 28).

A pesar de la amplia gama de órganos internacionales y sus agencias, así como también de ONG en las zonas de amplia movilidad humana, en el marco de la globalización es necesario subrayar que no todas consideran la protección y atención de derechos como el foco central para abordar la migración. En concordancia con Sassen (2013), las migraciones en el contexto global tensionan el orden instituido de las naciones; el mercado mundial “transnacionaliza” las dinámicas económicas de los países condicionando la acción de los Estados a permitir el flujo de bienes y servicios, e “intercambios comerciales y financieros” (citado en Louidor, 2018a). En otras palabras, organizaciones como el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) pueden sugerir conceptualizaciones de la migración bajo la lógica del desarrollo económico.⁹

Por lo que respecta a la movilidad de la población venezolana en los países latinoamericanos, la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela (RMRP, Por sus siglas en inglés)¹⁰ agrupa en Colombia a 51 organizaciones no gubernamentales internacionales, tres organizaciones no gubernamentales nacionales, 11 agencias de la ONU y siete organizaciones compuestas por comunidades religiosas y la academia. La siguiente tabla recoge las principales organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, internacionales y nacionales, coordinadas por la plataforma en Colombia:

Tabla 3:

Principales Organismos Internacionales (OI) y Organismos No Gubernamentales (ONG) con presencia en Colombia que acompañan la población migrante venezolana.

	Organización	Carácter	Tipo de organización	Requerimientos financieros
1	Programa Mundial de Alimentos (PMA)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 149,656,804

⁹ Tal como plantea Herrera, Pinilla Díaz, Díaz Soler, & Acevedo (2005) El Estado colombiano como actor ha tenido la responsabilidad de aplicar políticas diseñadas por organismos internaciones que en muchas ocasiones no atienden las particularidades de la educación en Colombia (2005, p. 48), en este caso, podríamos hacer referencia a las singularidades de fenómeno migratorio.

¹⁰ La plataforma constituida de forma interestatal es liderada por la ACNUR y la OIM desde el 14 de diciembre de 2018 y su objetivo es atender las necesidades de migrantes, refugiados, retornados y comunidades de acogida ACNUR. *Situación en Venezuela*, acnur.org, (s/f)

	Organización	Carácter	Tipo de organización	Requerimientos financieros
2	Organización Internacional para las Migraciones (OIM)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 137,886,032
3	Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 102,540,250
4	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 67,952,762
5	Consejo Noruego para Refugiados (NRC, Norwegian Refugee Council)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 25,320,022
6	Save the Children International (SCI)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 23,673,800
7	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 18,797,000
8	Consejo Danés para los Refugiados (DRC, Danish Refugee Council)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 17,240,000
9	Comité de Rescate Internacional (International Rescue Committee - IRC)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 14,789,390
10	Acción Contra el Hambre (Action Against Hunger)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 14,322,087
11	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 14,213,731
12	Fundación de salud para el SIDA (AIDS Healthcare Foundation - AHF)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 14,154,675
13	Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 10,096,835
14	Fundación Americares	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 7,765,433
15	Fundación Panamericana de Desarrollo (FUPAD)	Regional	Organización No Gubernamental	\$ 6,958,000
16	Cruz Roja de Colombia	Internacional	Movimiento Internacional	\$ 6,098,500
17	Organización Internacional del Trabajo (OIT)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 6,055,123
18	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA)	Internacional	Organización Gubernamental	\$ 6,000,000
19	Visión Mundial (World Vision)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 5,106,198
20	Agencia Adventista de Desarrollo y Recursos Asistenciales (ADRA)	Internacional	Organización No Gubernamental	\$ 4,500,000

Nota: Los requerimientos financieros de la tabla corresponden a los gastos de funcionamiento manifestados por las organizaciones a la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela

Fuente: Elaboración propia. Basado en (R4V, 2020)

En definitiva, mientras la movilidad humana se desarrolle en condiciones de desigualdad, las comprensiones acerca de la migración como categoría requieren distanciarse de perspectivas homogéneas y centrar el análisis en las singularidades recurrentes detrás de los motivos que condicionan la decisión de salir de un lugar. En el marco de la globalización, factores como la pobreza, el hambre, la violencia y las violaciones sistemáticas de derechos humanos son relativizados, pues las decisiones voluntarias o forzadas al migrar se terminan asumiendo como distracciones o turismo familiar.

Al respecto existe una pluralidad de organizaciones defensoras de derechos humanos enfocadas en la protección de las personas migrantes y la promoción de sus derechos en los Estados de llegada. Por lo tanto, sus conocimientos y prácticas posibilitan develar con mayor claridad la singularidad humana del migrante proveniente de Venezuela.

Comprensiones y trayectoria sobre la migración

Existe una serie de documentos basados en registros de informes, cartillas, guías y evaluaciones diagnósticas realizadas por organismos internacionales de derechos humanos que explican la migración desde sus principios fundacionales y permiten, complementan o contrastan su comprensión desde el contexto de la migración venezolana. Para la OIM (2017), la migración “o acto de migrar es el desplazamiento desde un territorio de un Estado hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo. Se refiere a cualquier movimiento de población, independientemente de su tamaño, composición o causas” (2017, p. 20).

Se le llama *migración* a la totalidad de las formas de movilidad territorial de la población sin diferenciar sus orígenes o circunstancias. Desde un sentido amplio, migrar forma parte de la vida cotidiana en el mundo entero y es un ejercicio proporcional a las necesidades de los individuos, comunidades y poblaciones sin distinción de clases sociales ni grupos étnicos. No obstante, para la ACNUR, el concepto de *migración está delimitado* por la libertad de elección. La migración implica la posibilidad de trasladarse a otro lugar para restablecer la calidad de vida en mejores mercados laborales, oportunidades educativas o encontrarse con familiares sin estar coaccionado por amenazas (ACNUR, 2016). Ahora bien, para la CIDH, todas las formas de

desplazamiento no están cobijadas bajo la etiqueta *migración*, sino en el concepto de *movilidad humana*. Para la corte, la migración se entiende como un fenómeno internacional o interno, de “múltiples dimensiones” que se puede dar de manera “voluntaria” o “forzada” (2015), (2017).

En efecto, diferenciar la movilidad humana del desplazamiento internacional o nacional, voluntario o forzado, permite situar la migración en un contexto en particular. En el caso de Venezuela, en su historia se registran diferentes *flujos migratorios*¹¹, cada uno caracterizado por la posición socioeconómica de las personas que decidieron salir. Para el Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo, (OBIMID, 2018), Venezuela ha tenido tres etapas migratorias en las dos últimas décadas. La primera etapa se dio a partir del intento de golpe de Estado al presidente Hugo Chávez y la segunda, después de la primera reelección del Chavismo (Pineda y Ávila, 2019). Estas dos primeras etapas se caracterizaron por la emigración de personas con formación profesional y empresarios que decidieron trasladarse a países más cualificados o con mayor dinámica comercial (2019, p. 56). La tercera etapa comenzó con el cierre de la frontera entre Colombia y Venezuela en el 2015. Esta oleada se caracteriza por el aumento del tránsito transfronterizo terrestre de personas con escasos recursos y baja formación académica (2019, p. 57).

Con referencia a las razones de las personas para salir de Venezuela en la tercera etapa, sobresalen factores derivados de cambios drásticos en la economía y sus impactos en las formas de vida. Venezuela se reconoce en el mundo como un país con riquezas naturales energéticas importantes para la economía global como el petróleo y el coltán¹². Sin embargo, la prelación de la economía venezolana por el extractivismo generó un impacto negativo en la calidad de vida de su población, en especial por la inestabilidad política interna¹³ y las restricciones impuestas en el comercio exterior¹⁴. Como resultado, en los últimos años el país ha vivido la hiperinflación más alta de su historia durante un lapso mayor a 36 meses; situación que ha escalado a otro tipo de problemas como la reducción de la capacidad adquisitiva, el aumento de la pobreza, escasez de

¹¹ Para la OIM, el flujo migratorio o corriente migratoria, se entiende como la “Cantidad de migrantes que se mueve o está autorizada a moverse desde o hacia un país para tener acceso al empleo o establecerse por un período de tiempo determinado” (2006, p. 14).

¹² Venezuela ocupa el primer puesto como el país con mayores reservas de petróleo y dispone de amplias reservas de oro y coltán, este último mineral es indispensable para el mercado de baterías de dispositivos portátiles. En De la Dehesa, G. *La maldición de los recursos naturales: Venezuela y el coltán*. Elpais.com. 11 de noviembre de 2018.

¹³ Rebelión.org, *Crisis política y lucha de clases en Venezuela*. 23 de abril de 2019

¹⁴ NUEVA SOCIEDAD *¿Cómo explicar la catástrofe económica venezolana?* Marzo – abril de 2018

productos importados como medicamentos y alimentos, y la reducción de la oferta de servicios públicos.

Según la encuesta del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC) aplicada en el estado Zulia, (Venezuela), durante el 2018, las tres principales situaciones que enfrentan las personas por problemas económicas se pueden evidenciar en situaciones como “no poder realizar tres comidas mínimas al día”, “reducir los gastos básicos del hogar como salud o educación” y “reducir los gastos de teléfono, televisión, Internet” (2019, p. 62). De la misma forma, en la encuesta realizada por la Personería de Bogotá en el 2019 con personas migrantes establecidas en Bogotá, tres de las principales causas para salir de Venezuela han sido, la necesidad de salir para buscar “mayores recursos económicos para su sobrevivencia”, la “escasez de alimentos” y el “alto costo de bienes y servicios” (Personería de Bogotá, 2020). En ambas encuestas se señala también la violencia y persecución política como razones para salir del país. Venezuela vive en su tercera etapa, la migración forzada internacional de personas obligadas a removerse de sus comunidades para buscar mejores oportunidades en países que no tienen incluso la suficiente capacidad de proteger a la población nacional en situación de pobreza extrema.

Ahora bien, si retomamos la referencia realizada por la ACNUR en la definición de migración como una acción voluntaria, las personas forzadas a salir de su país responden al término de *refugiados*. Se comprende como refugiados a aquellas personas presionadas a dejar su país de origen debido a temores generados ante la represión, en modalidades de amenazas, persecuciones, estigmatizaciones, hostigamientos, atentados a la vida e integridad personal, etc., “por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia ha determinado grupos social u opiniones políticas” (CIDH, 2015, p. 68) o porque existen riesgos contra sus vidas, libertad o seguridad, causadas por circunstancias de “violencia generalizada, conflicto armado, graves violaciones a los derechos humanos o situaciones que perturben gravemente el orden público” (OIM & IPPDH 2017). Las personas que cumplen con los criterios para solicitar refugio en otros países pueden recibir la protección internacional de la ACNUR sin contar con la adhesión o no del Estado receptor al Estatuto de los Refugiados de 1951 de la ONU, el Protocolo sobre el Estatuto de Refugiado de 1967 (OIM, 2006) o la Convención de Cartagena de 1984 en el caso de América.

En Colombia, una persona se considera como refugiada si cumple con tres condiciones:

tener temores de ser perseguido con motivos de “raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas” por lo cual, no pueda o quiera estar dentro de su nación; sentirse obligado de emigrar de su país por amenazas a su “vida, seguridad o libertad”, causadas por “violencia generalizada, agresión extranjera, conflictos internos, violación masiva de derechos humanos” o también circunstancias que alteren gravemente el orden público; y que “existan razones fundadas para creer que estaría en peligro de ser sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”¹⁵.

En relación con el escenario actual de los refugiados en el mundo, en el informe “*Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018*” publicado por la ACNUR (2019), se retrata en cifras e información detallada a la comunidad internacional, el desplazamiento de más de 70 millones de personas en el mundo, de esa cifra, cerca de 25 millones de sujetos son refugiados por diferentes países y a más de 20 millones la ACNUR les brindó la protección internacional bajo su propio mandato sin acudir a la protección del Estado receptor (2019, p. 2). En este mismo informe, corroboran el “amplio desplazamiento venezolano por la región” con un total de 3,4 millones de refugiados y ratifican de nuevo a Colombia como el país con mayor número de desplazados internos en el mundo (2019, p. 35). Sobre la crisis de Venezuela, la ACNUR precisa que muchas de las personas se ven forzadas a salir del país por los elevados índices de violencia e inseguridad, casos de persecución por posturas políticas, carencias de alimentos y medicamentos, dificultades de acceso a servicios sociales o por la falta de ingresos para sostenerse a sí mismos o a sus familiares (2019, p. 24).

Dicho lo anterior, podemos considerar la movilidad de personas desde Venezuela a Colombia en el contexto de refugiados y en el marco del desplazamiento forzado por condiciones económicas, teniendo en cuenta que muchos venezolanos sienten amenazadas su vida y las de sus familiares en Venezuela en medio de crisis multidimensional que la atraviesa,¹⁶ por lo tanto, se ven coaccionadas a dejar el país en contra de su voluntad, en búsqueda de mejores condiciones o protección en países fronterizos sin importar sus problemas sociales y políticos internos —como es el caso de Colombia, que continúa presenciando el desplazamiento interno—

¹⁵ Decreto 1067 de 2015 del Ministerio de Relaciones Exteriores, *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Administrativo de Relaciones Exteriores*.

¹⁶ ACNUR Centro de Prensa. (2020). Situación en Venezuela. UNHCR. <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>

, e ingresando de diversas formas en escenarios de vulnerabilidad. Por lo tanto, el marco jurídico colombiano puede reconocer a los migrantes venezolanos como refugiados, así como también, los países fronterizos con Colombia lo hicieron años atrás con las víctimas del conflicto armado interno (CNMH, 2018). No obstante, entre el año 2014 y 2018 en Colombia solo registra 5,303 solicitantes al Estado colombiano de la condición de refugiados¹⁷. Si se contrasta esta cifra con el 1'072.432 de personas venezolanas establecidas en el país finalizando el año 2018 (Migración Colombia, 2019), se puede dimensionar un amplio panorama de migrantes forzados sin reconocimiento formal de su estadía. De acuerdo con cifras registradas por Migración Colombia (2019), el cálculo total de personas provenientes de Venezuela en Colombia al 30 de septiembre de 2019 es de 1'488.373; 75.918 regularizados y 737.455 se encuentran en situación de irregularidad.

No contar con reconocimiento, ni de refugiado, ni de migrante regular, en un país de llegada supone dejar de ser identificado como sujeto de derechos ante la ley local. Esta situación no solo obstruye las posibilidades de acceder a derechos fundamentales como el acceso a servicios de salud y educación, también impide la participación en el mercado laboral y el acceso a programas de protección y asistencia especial por parte del Estado. Para la OIM (2006), un migrante indocumentado o *migrante irregular* es una persona sin “status legal” en el país receptor o de tránsito, a causa de ingresar por puntos ilegales diferentes a los pasos fronterizos o aduanas o tras vencerse su visado o documento de permanencia (2006, p. 43). La situación “irregular” del migrante no debe entenderse como “ilegal” porque la permanencia sin documentación vigente no constituye delito ante el derecho internacional, teniendo en cuenta el principio de “libertad” como derecho universal (OIM & IPPDH 2017, p. 73) sin mencionar las clases de estereotipos conjugados con la criminalización.

En América Latina, varios países carecen o presentan dificultades con “canales regulares” para facilitar la movilidad de migrantes en situaciones de vulnerabilidad y pobreza (CIDH, 2015, p. 140). En el caso de Colombia, las personas venezolanas que ingresan sin documentación lo hacen por rutas clandestinas, con presencia de grupos armados y redes de reclutamiento.¹⁸,

¹⁷ R4V. *Situación respuesta a los venezolanos*. 29 de febrero de 2020.

¹⁸ ONG FUNDAREDES, *Boletín 010 - Migrantes venezolanos son reclutados por grupos armados en la frontera colombo-venezolana*. ONG, 17 de diciembre de 2018.

secuestro, extorsión y tráfico.¹⁹, durante el recorrido están expuestos a estafas y robos, y en los lugares de llegada se les dificulta integrarse a espacios necesarios para sobrevivir tales como el lugar de trabajo o el sistema de salud. Su subsistencia depende del trabajo informal, la cercanía con connacionales regularizados y la atención de organismos humanitarios.

Aunque las personas migrantes estén en una situación irregular, así su estadía sea temporal o permanente en el país, los instrumentos internacionales de derechos humanos les permiten un reconocimiento de derechos fundamentales por encima de la soberanía jurídica nacional teniendo en cuenta los tratados y convenios internacionales a los que está vinculado el país receptor. No obstante, los Estados tienen la potestad de controlar sus fronteras, instaurar condiciones de ingreso y estadía y “establecer algunas distinciones objetivas y razonables entre nacionales y extranjeros” (2017, p. 39). De acuerdo con Jacques Ramírez (2018), hay dos enfoques de políticas migratorias en Latinoamérica. El primero es el “enfoque de derechos humanos” cuya finalidad es la protección y asistencia de las personas que la requieran. El segundo es el “enfoque de control y seguridad nacional” y se destaca por considerar al extranjero como peligro para la seguridad (p. 12).

La respuesta de vigilancia y seguridad en las políticas migratorias es tendencia en países con gobiernos neoliberales, que plantean una serie de estrategias, requisitos y puestos de control para decidir quién ingresa o permanece a partir de criterios que acuden a “las categorías de raza, clase y moral” (p. 20). En el caso colombiano, desde inicios del 2018 el país ha trazado diferentes políticas y mecanismos para atender el incremento migratorio en el territorio nacional, pero a su vez, los controles fronterizos adoptaron restricciones severas a la movilidad en la frontera con mayor presencia del ejército (CODHES, et, al., 2018) y surgieron entidades de control como el Grupo Especial Migratorio (GEM) para vigilar los espacios públicos y deportar a migrantes que no cumplan con requisitos.²⁰

En relación con la documentación necesaria para permanecer en el país, Colombia cuenta con un esquema de visados para regularizar la llegada de extranjeros. Dependiendo del tiempo de permanencia y el tipo de actividad desarrollada durante la estadía, el Estado ofrece tres tipos de

¹⁹ Migración Colombia. *Cae red señalada de tramitar irregularmente nacionalidades a migrantes*. migracioncolombia.gov.co, 6 de febrero de 2020.

²⁰ EITB, *Colombia endurece el control migratorio en su frontera con Venezuela*, eitb.eus, 9 de febrero de 2018

visados. En la siguiente tabla se aprecia las características y precios de los visados en Colombia conforme a los intereses de los migrantes venezolanos.

Tabla 4:
Sistema de visado para extranjeros en Colombia

Tipo de Visa	Descripción	Actividad	Costo	
			Estudio	Valor
Visitante	Se otorga a personas del extranjero que ingresen una o varias veces al país sin intención de establecerse en el territorio nacional.	Gestión de negocios	\$ 201.060	\$ 947.304
		Tratamiento médico o acompañante	\$ 201.060	\$ 657.313
		Prestador de servicios temporales	\$ 201.060	\$ 657.313
Migrante	Se otorga a extranjeros que desean ingresar y permanecer en el país que aún no cumpla con las condiciones especiales para aspirar al visado de residente.	Refugiado	\$ 0	\$ 0
		Trabajador	\$ 201.060	\$ 889.306
		Estudiante de primaria, secundaria, media y pregrado	\$ 61,248	\$ 195228
		Socio/Propietario	\$ 201.060	\$ 889.306
Residente	Se otorga al extranjero que desee ingresar y permanecer país para domiciliarse permanentemente	Residente	\$ 201.060	\$ 1.511.821

Nota: Los precios estipulados en el portal digital de la Cancillería de Colombia están expuestos en dólares. Para la tabla se realizó el cambio a pesos colombianos conforme al valor de \$3.880 pesos por \$1 dólar estadounidense

Fuente: Elaboración propia. Basado en Cancillería de Colombia. (s/f). *Costos, medios de pago y oficinas de atención*. Recuperado el 10 de abril de 2020.

La anterior tabla nos permite ver que la regularización del “estatus legal” en Colombia resulta inasequible y difusa si tenemos en cuenta la precarización de las personas forzadas cuando parten de Venezuela y su desconocimiento en gran medida del Estado receptor. Por otra

parte, aunque la figura de refugiado es una alternativa para adquirir la protección y atención que ofrece la nación a inmigrantes internacionales en situación de vulnerabilidad, forma parte de un procedimiento administrativo que exige el cumplimiento de requisitos, veracidad de la información y tiempos de espera mientras el gobierno da respuesta. Cabe resaltar que antes del éxodo en masa venezolano, el contexto de fragilidad humanitaria de la migración en Colombia solo se relaciona con los *habitantes de frontera*, quienes se consideran como un grupo poblacional vulnerable proclive de ser marginados y privados de derechos como el acceso al sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2005). En la actualidad, en el país se han creado varios documentos temporales de regularización de la población migrante vulnerable, particularmente para quienes se encuentran en situación irregular.

El sistema de visado colombiano, en contraste con el fenómeno migratorio venezolano, sugiere también preguntarse por el perfil de la población. Diferentes documentos realizados por el gobierno nacional, organismos internacionales, ONGs y entidades nacionales sugieren que la corriente migratoria de personas provenientes de Venezuela es un flujo mixto compuesto por poblaciones de migrantes forzados y solicitantes de refugio, en tránsito hacia otros países o con planes de permanencia. La gran mayoría se encuentra en situación irregular, y está compuesto por personas que viajan solas, familias completas o fragmentadas, menores de edad acompañados o solos, nacionales colombianos retornando, población indígena²¹ y comunidades LGTBI, adultos mayores, personas con movilidad reducida, pacientes con necesidad de tratamiento de cáncer²² o VIH/SIDA y mujeres en estado de embarazo o con bebés lactantes (CODHES et al., 2018; Personería de Bogotá, 2020; RMRP 2020). Las personas anteriormente mencionadas se sitúan en estados de vulnerabilidad, los cuales deterioran aún más su experiencia migratoria; además, se enfrentan a desafíos de protección de derechos y de atención a sus necesidades concretas. Sin embargo, para poder ampliar los factores que agudizan la migración forzada venezolana y comprender su estado actual en el contexto colombiano, nos permitimos especificar sobre la situación de la población retornada y los menores de edad.

A comienzos de la primera década del siglo XXI, numerosas víctimas del conflicto armado huyeron con sus familias más allá de los límites fronterizos en búsqueda de atención

²¹ Eldiario.es, *Migrantes indígenas, atrapados en la frontera entre Colombia y Venezuela*, 28 de abril de 2018

²² VOA noticias, *Migrantes con cáncer encuentran opción de vida en Colombia*, 13 de diciembre de 2019

humanitaria y protección. En ese sentido, Venezuela se convirtió en refugio de poblaciones y comunidades que buscaron mejorar sus condiciones de vida desde el exilio²³ a pesar de los obstáculos. A raíz de denuncias por parte de la comunidad internacional, el Estado reformó algunas políticas migratorias focalizadas en el reconocimiento y atención de refugiados provenientes de Colombia (Carreño Malaver, 2014) Sin embargo, el 21 de agosto del 2015 con la denominada *Operación Liberación de Pueblo*, el gobierno venezolano decide unilateralmente cerrar la frontera con Colombia como respuesta a la presencia de grupos paramilitares, el tráfico de armas, drogas y gasolina en los Estados fronterizos. Durante la medida decretada bajo un “estado de excepción”, deportaron a más de 20.000 colombianos y colombianas señalados de tener nexos con el paramilitarismo o bandas criminales y otras 22.000 fueron forzados a retornar por hostigamiento de la guardia venezolana²⁴. De nuevo, organizaciones internacionales denunciaron violaciones sistemáticas de derechos humanos de los exiliados.

Después del cierre de la frontera colombo venezolana, los deportados, retornados y “desexiliados” fueron forzados a reacomodarse de vuelta en lugares que abandonaron por el miedo o la falta de oportunidades, razones que los impulsaron a exiliarse en Venezuela. En la actualidad, más de 300.000 colombianos retornados²⁵ presentan problemas de reconocimiento de nacionalidad, acceso a documentación y programas de atención especial para retornados (RMRP 2020, p. 42). De igual forma, es necesario recalcar que las víctimas del conflicto armado colombiano retornadas en el actual proceso migratorio son portadoras de experiencias de violencia, perpetraciones y abusos de la guerra, por lo tanto, requieren acceder a las medidas de atención, asistencia y reparación manifestadas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras para evitar su revictimización.

Por otra parte, la presencia de menores de edad en el fenómeno migratorio venezolano extrema el estado de vulnerabilidad de personas forzadas a migrar sin recursos y a ingresar de formas irregulares. Colombia, al igual que los demás países vinculados a La Convención sobre los Derechos del Niño, reconoce a los menores de 18 años como menores de edad y debe atender la protección de sus derechos desde un enfoque de protección integral que garantice el

²³ Según el CNMH (2018), después del desplazamiento forzado interno, el exilio es el hecho victimizaste con mayor número de personas afectadas por el conflicto armado interno.

²⁴ *Elespectador.co, El drama de colombianos que viven en Venezuela, las casas están siendo marcadas*, 24 de agosto de 2015

²⁵ *RCN Radio, 300.000 colombianos, los otros ‘migrantes’ que retornaron de Venezuela*, 28 de agosto de 2018.

cumplimiento de cuatro principios rectores:

El principio de no discriminación, el principio del interés superior de la niña o del niño, el principio de respeto al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el principio de respeto a la opinión de la niña o del niño en todo procedimiento que lo afecte, de modo que se garantice su participación (OIM & IPPDH 2017, p. 102).

Dicho lo anterior, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben ser atendidos como sujetos de protección especial y su condición como menor de edad debe primar sobre su situación de migrante, sin embargo, frente al panorama de pobreza extrema, altos índices de mortalidad infantil y amplias barreras de acceso a la educación existentes, tanto en Venezuela como en Colombia²⁶, resulta importante reconocer las formas de acompañamiento de los menores de edad durante el tránsito y llegada al país de acogida. Para la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO (2019), sobresalen cuatro tendencias en las poblaciones de menores de edad presentes en los movimientos migratorios actuales: i) menores nacidos durante el recorrido al destino; ii) menores de edad que migran con su mamá y papá o alguno de los dos, iii) menores de edad separados de sus padres o tutores legales pero acompañados de adultos, y, iv) los menores de edad no acompañados (2019, p. 10). Los menores separados o no acompañados corren riesgo de ser reclutados, caer en redes de tráfico o ser violentados de diferentes formas (OIM & IPPDH 2017, p. 43). Por otra parte, las autoridades colombianas deben encargarse de los menores de edad migrantes dando prelación a sus derechos como niños, niñas y jóvenes, por lo tanto, el Estado debe brindar su protección sin importar la falta de documentación y tomar determinaciones sobre su estabilidad física y emocional priorizando su estabilidad en la comunidad por encima de la institucionalización (2017, p. 91).

En cuanto los menores, hijos e hijas de padres migrantes, nacidos durante el tránsito o permanencia en Colombia, muchos corren el riesgo de ser *apátridas*.²⁷, es decir, no contar con el reconocimiento de una nacionalidad por ningún Estado (CIDH, 2015, p. 70), por lo tanto, carecen de derechos fundamentales como la residencia o retorno a su lugar de origen, y solo

²⁶ CARACOL Radio, *Niñez en Colombia: ¿Cómo está la infancia en Colombia?* 20 de abril de 2020

²⁷ Esta es una categoría de desidentificación que no se comparte en el marco de esta investigación.

pueden acceder a derechos fundamentales por medio de gestiones diplomáticas (OIM, 2006, p. 7) o por organizaciones de derechos humanos. No contar con nacionalidad implica ser invisible en censos o programas de atención de población vulnerable (ACNUR 2019, p. 51) y ser excluido de espacios vinculados al ejercicio de derechos mínimos como salud, educación y vivienda, además de los derechos civiles y políticos intrínsecos a la ciudadanía. En Colombia se concede la nacionalidad a personas por nacimiento o adopción. Por lo tanto, los padres de menores nacidos en el país pueden solicitar su nacionalidad solo si la mamá o el papá tienen la nacionalidad colombiana o si alguno de los dos certifica su permanencia en el país con la visa temporal o de residente. En la actualidad en el país existen más de 20.000 niños y niñas en condición de apátridas²⁸.

Por otra parte, el contexto de pobreza y abandono estatal de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tanto en Venezuela, como en el recorrido hacia los lugares de recepción en Colombia, genera un panorama de alto riesgo en cada etapa de la migración, con altos niveles de vulnerabilidad y violaciones a la integridad física y psíquica de los menores de edad. En los lugares de origen de la migración, la falta de oportunidades laborales y la pauperización de las condiciones de vida, han desintegrado hogares como resultado de la decisión forzada del padre, y en menor medida, la madre o ambos, de salir del país para mejorar sus ingresos. Esto se traduce en la “feminización de la pobreza”, dependencia de las remesas, desamparo emocional y mayor exposición a situaciones de abuso sexual y abandono infantil (Save The Children, 2019). Con respecto a la llegada a Colombia, las organizaciones alertan sobre las condiciones de salud que presentan distintos menores de cinco años provenientes de Venezuela pues se han presentado casos de niños y niñas con malaria, sarampión, diarrea, desnutrición moderada y severa (RMRP 2020, p. 85), en los lugares de residencia, los menores han sido expuestos a abandono físico y emocional como resultado del trabajo informal de sus cuidadores (Save The Children, 2019, p. 34), y en muchos casos, han afrontado barreras en el acceso a la educación (este tema se profundizará en la siguiente sección). Aparte de los factores de vulnerabilidad anteriormente mencionados, adolescentes y jóvenes migrantes que queden por fuera del sistema educativo, pueden acudir a “mecanismos de supervivencia negativa” (2020, p. 17).

En relación con los padres o responsables legales de los menores de edad, resulta

²⁸ *Elespectador.com, Niños apátridas en Colombia.*, 6 de junio de 2019

importante analizar *la familia* como una unidad que forma parte del flujo migratorio proveniente de Venezuela. Salir del hogar para buscar mejores condiciones más allá de las fronteras no es una determinación exclusiva del individuo si se tiene en cuenta las relaciones tejidas en torno a la familia (García Sánchez, 2018), en otras palabras, migrar a otro país requiere de tomar precauciones y advertir respecto a las ventajas o desventajas que aporten al bienestar de la familia y sus miembros. Sin embargo, como hemos podido destacarla lo largo del capítulo, la falta de atención sanitaria y la escasez de alimentos en Venezuela, imponen condiciones que reducen la planificación y coaccionan la decisión de las personas de salir del país con sus familias o separarse de ellas como “mecanismo de supervivencia” (Save The Children, 2019, p. 20).

Por consiguiente, podemos decir que la salida de núcleos familiares de Venezuela a Colombia se entiende como una migración forzada cuyo objetivo familiar es trabajar o hacer lo necesario para conseguir recursos o medios que garanticen la protección de los integrantes de la familia y permitan mejorar sus condiciones de vida. En ese sentido, los derechos de la familia²⁹ van en sintonía de los derechos de los trabajadores, sin embargo, la situación irregular de muchas personas provenientes de Venezuela, sumada a las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan, representan barreras de acceso a derechos como el trabajo, vivienda, salud o educación (OIM & IPPDH 2017, p. 77). Como resultado de la contingencia de la migración, varias familias provenientes de Venezuela carecen de “documentación mínima”, como partidas de nacimiento o títulos educativo apostillados (OREALC/UNESCO 2019, p. 17), lo que conlleva a acceder a ofertas de empleos de “baja competencia” (Fundación Konrad Adenauer (KAS) y Universidad del Rosario, 2018, p. 28), aceptar remuneraciones bajas en la informalidad, en condiciones deplorables, o acceder a trabajos ilegales (2018, p. 31). Por otra parte, las posibilidades de hospedaje en las zonas de llegada pueden ser albergues temporales, residencias que ofrecen hospedaje en modalidad de “paga diario”³⁰ o viviendas en arriendo “compartidas con dos o más hogares por vivienda” (NRC, 2019, p. 23) poniendo en riesgo las condiciones de salud y seguridad del hogar. La situación de irregularidad también representa una barrera de acceso para

²⁹ “La familia, elemento natural y fundamental de la sociedad familiar tiene el derecho a vivir unida, recibir respeto, protección, asistencia y apoyo conforme a lo estipulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Art. 16 (3)); la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969 (Art. 17)” (OIM, 2006, p. 16)

³⁰ BLU Radio, *Desalojan a venezolanos de “pagadarios” en el barrio Santa Fe*, 1 de abril de 2020

acercarse a métodos y programas que garanticen el pleno desarrollo de los derechos sexuales y reproductivos³¹.

La familia para las personas provenientes de Venezuela representa también un vínculo de cuidado en todas las etapas del proceso migratorio. Las relaciones entre familiares se extienden también hacia los nexos con parientes, vecinos y amigos, quienes posibilitan mantener canales de orientación, formas de apoyo económico y afectivo, y acceso a información necesaria para integrarse y subsistir en las comunidades receptoras. En ese sentido, las *redes de apoyo* que se tejen durante todo el tránsito migratorio representan espacios de contención y de colaboración, como principal sostén ante los riesgos, las incertidumbres y dificultades que implican estar en situación de pobreza, irregularidad, desintegración familiar e informalidad (García Sánchez, 2018, p. 20), a diferencia de la migración vista desde el panorama de la globalización que comprende el “capital humano y económico” como principio de la movilidad humana³². Las redes de apoyo permiten entender la alta concentración de comunidades de migrantes en zonas o localidades (Personería de Bogotá, 2020, p. 47), deviniendo entonces en que algunas con el tiempo se convierten en lugares identitarios.³³

En el contexto de la migración, las redes de apoyo “constituyen un sistema de relaciones sociales que tiene una base asociativa o comunitaria, la cual se fundamenta en una serie de relaciones interpersonales que conectan a los migrantes y no migrantes en origen y destino” (Cassarino (2004), citado por OBIMID et al 2018, p. 286). En ese sentido, las redes con familiares y cercanos son un aspecto afirmativo para las personas migrantes en la medida en que les permite orientarse en trámites, contar con referencias personales para laborar, acceder a préstamos y servicios, adaptarse a nuevas prácticas culturales y escapar de manera oportuna de controles migratorios (2018, p. 286). Sin embargo, conviene subrayar que no todas las personas que llegan de Venezuela cuentan con estos espacios de solidaridad en las comunidades de

³¹ Profamilia Colombia e IPPF. (2019). Evaluación de las necesidades insatisfechas en salud sexual y salud reproductiva de la población migrante en cuatro ciudades de la frontera colombo-venezolana: Arauca, Cúcuta, Riohacha y Valledupar.

³² Según el informe *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana Migraciones y Desarrollo (OBIMID) et al., 2018) “Las dos primeras corrientes migratorias contaban con suficientes recursos (educativos, económicos, etcétera) como para poder elegir el destino. La última claramente ha salido muchas veces sin estudiar qué países elegir. En este sentido, las primeras migraciones recurrieron fundamentalmente al capital humano y económico que tenían; mientras que los últimos han recurrido especialmente al capital social tanto en su país como en los países receptores” (2018, p. 340)

³³ Eltiempo.com. “Cedrizuela”, el barrio que “conquistaron” los venezolanos en Bogotá. 30 de marzo de 2017

acogida, incluso, ni los poseían en los lugares de los que debieron partir. El deseo de salir con rapidez permite que se realicen viajes guiándose por información que circula en redes sociales, (Pineda y Ávila, 2019, p. 21) sin conocer algún contacto concreto, canal oficial u organización humanitaria. En ese sentido, no contar con redes de apoyo potencia la vulnerabilidad de las personas migrantes y les aleja de posibilidades de medios oportunos de atención.

Por último, las personas migrantes después de salir de sus casas de origen, despedirse de sus parientes, alejarse de sus ciudades, pasar como extraños en las fronteras, ser clasificados como regulares o irregulares, transitar caminos con múltiples riesgos y rebuscar apoyo con conocidos, organizaciones o instituciones, llegan a adecuarse en comunidades con distintas dinámicas sociales y diferentes rasgos culturales para conseguir un nuevo comienzo. Los territorios de recepción de migrantes o *comunidades de acogida*, se entienden como “el grupo poblacional que se encuentra en el territorio donde llega la población en situación de desplazamiento y refugio” (Burbano et al., 2019). En comunidades locales de acogida de migrantes, refugiados y retornados, se manifiestan problemáticas de pobreza, inseguridad e ilegalidad similares a los entornos donde vivían con antelación al viaje. En Colombia, la falta de presencia del Estado en las comunidades de acogida ha desatado conflictos entre la población proveniente de Venezuela y otros grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad debido a una percepción de la disminución de oportunidades laborales³⁴ y la reducción del acceso a derechos fundamentales en los términos de salud, educación, alimentación y mínimos vitales³⁵.

La dificultad de integración por parte de la población migrante venezolana en la comunidad de acogida se complica con el aumento de prácticas discriminatorias. La tendencia en los medios de comunicación y en las redes sociales en relación con la migración venezolana es de un discurso que retrata a la migración como una “amenaza” con intenciones de alterar el orden social (Aliaga et al., 2019). Como respuesta, en las comunidades de acogida son señalados “como responsables de diversos problemas sociales: inseguridad, insalubridad, infidelidades” (Pineda y Ávila, 2019, p. 45) y vandalismo³⁶. Por otra parte, el miedo generado hacia las personas venezolanas en las comunidades de llegada les restringe el acceso a servicios como

³⁴ Portafolio. *Llegada de venezolanos al país complica la búsqueda de trabajo*, 19 de diciembre de 2017

³⁵ León, A. *La xenofobia contra venezolanos recrudece en medio de la pandemia*. 1 de abril de 2020

³⁶ REUTERS. (2019, diciembre 1). *Protestas en Colombia provocan xenofobia contra migrantes venezolanos*. 1 de diciembre de 2020

arrendar vivienda o alquilar locales.³⁷ Aunque en las comunidades también se tejen relaciones de solidaridad y hospitalidad entre personas migrantes y habitantes locales, las organizaciones y entidades que brindan protección y atención a la población proveniente de Venezuela señalan la importancia de promover proyectos de integración laboral en las propias comunidades, así como también, favorecer programas interculturales, permitir el acceso a servicios públicos a todos los residentes, y fomentar espacios y actividades para fortalecer la agrupación comunitaria.

Políticas educativas en torno a la migración venezolana en Colombia

Hablar de los derechos de la población proveniente de Venezuela y de lo que implica su reconocimiento como sujetos de derechos en el campo educativo, requiere analizar en un primer momento los propósitos y resultados de las acciones gubernamentales en torno a las problemáticas sociales derivadas del aumento acelerado de personas migrantes en contextos de vulnerabilidad en el país desde el año 2015. Según Migración Colombia (2019) para el 30 de septiembre de este año, un total de 1.488.373 venezolanos se encontraban en el territorio nacional, de los cuales 737.455 se encontraban en situación de irregularidad en el territorio; ante este tránsito y asentamiento de la población migrante proveniente de Venezuela, el gobierno nacional ha reconocido la necesidad de articular estrategias y órganos institucionales para su atención, identificación y la garantía de sus derechos.

En este apartado se dará cuenta en primer lugar, de las condiciones de ingreso de la población migrante proveniente de la República Bolivariana de Venezuela y las estrategias de regulación de su estatus migratorio, así como de la importancia del acceso de niños, niñas y adolescentes migrantes a las políticas sociales dirigidas a garantizar sus derechos fundamentales, para presentar finalmente los planes de acción y los actores involucrados en la formulación e implementación de las políticas públicas³⁸ de atención al fenómeno migratorio a nivel nacional y

³⁷ De la Hoz, A. Polémica por avisos de arriendo que no aceptan a venezolanos, 12 de julio de 2019

³⁸ De acuerdo con los planteamientos de Aguilar (2010), la *política pública* se entiende para este trabajo como el conjunto de acciones intencionales e idóneas, realizadas en interlocución entre actores gubernamentales legítimos con distintos sectores de la sociedad, cuya finalidad es la atención de un objetivo de interés público. En ese sentido, las políticas públicas son planes de acción gubernamental ajustados en diálogo con la pluralidad de actores políticos y sociales para atender diferentes asuntos públicos de manera estructurada, constante y confiable. Por lo tanto, la política pública “no es una acción de gobierno singular y pasajera, en respuesta a circunstancias políticas particulares o a demandas sociales del momento”. Aquellas acciones gubernamentales temporales, contingentes y

distrital en Colombia.

En primer lugar, dentro de las acciones encaminadas a la identificación y regulación de la condición migrante de las personas provenientes de la República Bolivariana de Venezuela, a través del Ministerio de Relaciones Exteriores y el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República de Colombia, se crea el Permiso Especial de Permanencia (PEP).³⁹ y el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV).⁴⁰, por los cuales el Estado reconoce la necesidad de garantizar la protección plena de los derechos de la población migrante como una responsabilidad internacional y constitucional. Afirma la Corte Constitucional en la Sentencia T-073:

El Estado colombiano no puede desconocer las normas internacionales en materia de protección de migrantes, por más que estas personas se encuentren de forma ilegal en nuestro territorio. Se deben valorar las razones por las que decidieron venir a Colombia, los riesgos que corren si son expulsadas del país y la situación concreta que enfrentarían en Venezuela en caso de ser devueltas. En consecuencia, Migración Colombia, la Defensoría del Pueblo y cualquier autoridad con competencia en el asunto deben procurar que los migrantes sean protegidos de forma plena, que puedan ejercer sus derechos y obtener la documentación para permanecer en el territorio colombiano. (2017, p.5)

En este sentido, el Permiso Especial de Permanencia es un documento temporal creado para la regulación de la condición migrante de las personas provenientes de Venezuela, por el que se les autoriza la realización de cualquier actividad legal en el país hasta por noventa (90) días, con la posibilidad de prorrogarlo hasta por dos (2) años. Mediante este documento, además, se les permite acceder a la oferta institucional en salud, educación y trabajo. Por otra parte, el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos busca caracterizar la población migrante proveniente de Venezuela y regular la condición migrante de quienes ingresaron irregularmente al país, para garantizar su acceso a determinados derechos e instituciones. El PEP y el RAMV son entonces, los primeros instrumentos por los que se encamina la atención al fenómeno migratorio desde Venezuela, y son los medios en los que se basa el acceso de la población migrante a las diferentes instancias y mecanismos institucionales en Colombia. Mediante estos

parciales en cuanto a su afinidad exclusiva a un partido político o modelo económico hegemónico, se pueden entender como *políticas de gobierno*.

³⁹ Resolución 5797 de 2017 del Ministerio de Relaciones Exteriores.

⁴⁰ Decreto 1288 de 2018 del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República.

registros se establecen los medios y criterios por los que se iniciarán o validarán estudios en el país, permitiendo su acreditación a través de actividades o evaluaciones académicas cuando la legalización de otros documentos no es posible, y mediante ellos se presentan también los criterios y el alcance del acceso a servicios de salud, vivienda y empleo para la población migrante.

Brechas en el derecho a la educación

Las políticas sociales orientadas a la atención de la población migrante desde Venezuela adquieren especial importancia al considerar las condiciones de vulnerabilidad que rodean el fenómeno migratorio, y que pueden derivar en la trasgresión de los derechos de las personas migrantes. Aunque inicialmente la respuesta de los gobiernos, las organizaciones internacionales, así como otros actores ante el acelerado éxodo de la población venezolana de su país de origen se ha enfocado en la atención humanitaria, el gobierno nacional ha reconocido la necesidad de plantear acciones gubernamentales y consolidar políticas públicas para la atención integral de las personas que ingresan al país desde Venezuela.

En el marco de estas acciones se ha considerado que, aunque como establece el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES): “de ninguna manera, a la fecha se puede establecer ningún tipo de relación de causalidad entre el aumento de la criminalidad y el fenómeno migratorio proveniente de Venezuela” (2018, p. 71), ante dificultades en la estabilización social y económica, la población migrante está siendo expuesta a la instrumentalización por organizaciones delictivas, y a la vinculación a actividades ilegales, situación que relaciona directamente las políticas sociales que buscan garantizar sus derechos fundamentales y las políticas de seguridad dirigidas al control migratorio fronterizo y a la atención de situaciones de ilegalidad a las que es vulnerable la población migrante. Por otra parte, según la Fundación Ideas para la Paz (FIP, 2018) la relación infundada entre migración, violencia y delincuencia, influenciada en gran medida por los medios de comunicación, supone uno de los mayores desafíos a nivel institucional para la convivencia ciudadana, y para la atención bajo escenarios reales de inclusión de la población migrante venezolana. Así pues, el acceso a servicios de trabajo, educación, salud y vivienda, además de ser una responsabilidad constitucional del Estado colombiano, representa una necesidad ineludible ante la posibilidad de

enfrentar vulneraciones críticas como el trabajo infantil, la habitabilidad en la calle, la explotación sexual comercial y otras formas de trata de personas.

En este escenario además, la caracterización del Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos da cuenta de que niños, niñas y adolescentes ingresan al país de manera irregular y en condiciones más difíciles que los adultos, por lo cual están en mayor medida expuestos a escenarios de violencia, explotación y actividades delictivas, además de encontrar obstáculos para acceder a servicios sociales que garanticen sus derechos, especialmente en el caso de los menores que transitan de un territorio nacional a otro sin su núcleo familiar o ningún tipo de acompañamiento (DNP, 2018). Es en este contexto que las acciones gubernamentales deben priorizar la atención y la garantía de derechos a los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de la población migrante, especialmente aquellos relacionados con su bienestar físico y psicológico, su desarrollo y su integración social, en los que las políticas educativas cobran un papel fundamental. La revisión de estas políticas formuladas e implementadas por el gobierno nacional para la atención del fenómeno migratorio desde Venezuela debe incorporar por tanto una mirada crítica alrededor de la finalidad y el alcance de los planes de acción que involucran a la población migrante, y en especial a los menores.

Tal como afirma Cullen (2004): “es necesario pensar críticamente esas políticas que tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social” (2004, p. 18), por lo que los mecanismos de acceso real, de permanencia y de integración en el ámbito educativo deben ser el pilar de estas políticas, bajo las que se pretende rescatar el carácter público, democrático y universal de la educación como derecho fundamental. Continúa el autor planteando que “La educación es, actualmente, un fuerte factor de segmentación social y cultural y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales” (2004, p. 55). Esta aseveración nos permite advertir que las lógicas educativas definidas operan para seguir aumentando la matriz generacional de la exclusión sin lazos de solidaridad y sin alternativas de trabajo para la migración venezolana ante la actual crisis socioeconómica y política. Por lo que se requiere integrar mecanismos e instituciones para responder a las múltiples necesidades y servicios básicos de las personas que deciden voluntaria o forzosamente abandonar su país de origen y residir en el territorio colombiano.

Acciones gubernamentales de atención a la migración

Hacia finales de 2018 es presentada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la estrategia para la atención de la migración desde Venezuela conocida como el Documento CONPES 3950, que valora la situación bajo la cual se está presentando el actual fenómeno migratorio en Colombia, reconoce anteriores esfuerzos y acciones encaminadas a la identificación de su magnitud, a la regulación de ingreso de la población proveniente de Venezuela y al ejercicio de sus derechos y su acceso a bienes y servicios, y finalmente, plantea los diversos planes de acción dirigidos a garantizar derechos fundamentales para la población migrante en Colombia.

Para 2018, Colombia se aproximaba a la cifra de 1.032.016 venezolanos residiendo en el territorio (CONPES 3950, 2018), sin embargo, en la *población migrante proveniente de Venezuela* se incluyen víctimas del conflicto armado, y colombianos que han retornado al país. Esta población, en general, encuentra límites y dificultades en el acceso a derechos, bienes y servicios como resultado, por un lado, de la insuficiente cobertura estatal, y por el otro, de un amplio porcentaje de población migrante que ingresa y habita el territorio de manera irregular. La ruta para la atención de la población migrante desde Venezuela que plantea el CONPES 3950 pretende fortalecer la capacidad del Estado a nivel nacional y territorial en el mediano plazo, este documento como base de la política pública enfocada a la atención integral del fenómeno migratorio desde Venezuela en su complejidad económica y social, reconoce desafíos en su objetivo de proveer de bienes y servicios a un creciente número de personas que han decidido residir en el territorio en búsqueda de mejores alternativas socioeconómicas. La articulación de las instituciones y los entes territoriales del Estado es el eje fundamental de las acciones responsables de garantizar el acceso a la *oferta institucional* en los diferentes municipios receptores.

Esta política pública de mediano plazo, parte de una amplia caracterización de la población migrante, de las diversas condiciones en las que se produce el ingreso individual o masivo de ciudadanos desde Venezuela a Colombia y de los criterios o alternativas bajo las cuales estas personas, sin importar su condición migratoria, pueden ser reconocidas como sujetos de derechos para su atención en ámbitos como la salud, la educación, la vivienda y la vinculación laboral, así como la atención priorizada a niños, niñas y adolescentes. En cuanto al acceso a la

educación, se reconoce en los distintos instrumentos de implementación de esta política pública, la posibilidad de acceso a educación preescolar, básica y media para niños, niñas y adolescentes migrantes independientemente de su estatus migratorio.⁴¹ Según la Gran Encuesta Integrada de Hogares, en 2018 un total de 270.332 menores migrantes desde Venezuela entre 5 y 16 años se encontrarían en el territorio (DANE, 2018). Se requería entonces de una política a nivel nacional, que a su vez permitiera articular los niveles regionales y locales en el ámbito educativo. Se presentarán, por tanto, las principales estrategias diseñadas a nivel nacional, su articulación con los niveles regionales y la participación de la Secretaría de Educación Distrital en la implementación de esta política, para finalmente señalar los principales límites o barreras que enfrenta la población migrante para el acceso real y la integración en los entornos educativos.

Las estrategias o líneas de acción formuladas a partir de este documento de política pública en el ámbito educativo han sido implementadas a través del Ministerio de Educación Nacional, (MEN) y las Secretarías de Educación Certificadas, y han sido encaminadas a garantizar el acceso y permanencia en servicios educativos a la población en edad escolar migrante desde Venezuela. A partir de la aprobación del CONPES 3950, se pretende poner en marcha una estrategia de comunicación dirigida a la población migrante alrededor de la oferta educativa, y realizar una asistencia integral a las Secretarías de Educación con el fin de promover facilidades en la vinculación de niños, niñas y adolescentes migrantes a los establecimientos educativos.

Uno de los factores más importantes en la consolidación de esta política es la necesidad de implementar mecanismos para la adaptación académica y socioemocional de los menores que hacen parte de la población migrante, ante la posibilidad de enfrentar situaciones de discriminación que afecten su convivencia y bienestar en el entorno educativo, así como dificultades o deficiencias académicas en cuanto al cambio de los niveles educativos. Considerando esto, en este documento de política pública se plantea la necesidad de incorporar el Plan de Formación para la Ciudadanía, como una estrategia de transformación de la percepción de la ciudadanía alrededor de la población migrante, este, sin embargo, no ha sido implementado hasta ahora. Estas estrategias a nivel educativo son respaldadas simultáneamente por elementos y directrices del documento CONPES 3950 alrededor de la salud, la atención de la niñez y

⁴¹ Circular No. 16 de 2018 del Ministerio de Educación Nacional

adolescencia, el acceso a trabajo, vivienda y demás bienes y servicios básicos. En este sentido, los esfuerzos son encaminados a partir de esta política a la ampliación de la capacidad institucional para la atención integral de la creciente población migrante, garantizando canales de información a nivel nacional y regional sobre los medios e instrumentos bajo los cuales se respaldará la cobertura en derechos para las personas en condición de migrantes, sin consideración de su estatus migratorio ante servicios como la atención de urgencia en salud y el acceso a la educación.

En materia de educación, el MEN ha emitido varias circulares desde el año 2015, bajo las cuales se orientan y facultan a las entidades territoriales para la atención de las necesidades educativas desde el proceso de matrícula de los menores migrantes procedentes de Venezuela, hasta su convalidación de estudios y líneas de acción dirigidas a su bienestar y permanencia. A partir de la Circular 45 de 2015 del MEN, se solicita y se orienta a las entidades territoriales en el desarrollo de acciones que garanticen la vinculación estudiantil a la población en edad escolar movilizadas desde la República Bolivariana de Venezuela, mediante estrategias de divulgación de la posibilidad de matrícula de esta población en los establecimientos nacionales de educación, la implementación de modelos educativos flexibles que faciliten la ampliación de cupos y el registro de la condición migrante de los estudiantes por parte de las Secretarías de Educación Certificadas, facilitando su incorporación al sistema educativo. Tomando como base esta circular, se dan hasta el año 2018 diferentes ampliaciones sobre los criterios y el alcance del proceso de incorporación de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo colombiano. En 2016, el MEN mediante la Circular 7 de 2016, estipula el proceso para la identificación y recepción de los menores en edad escolar en los municipios fronterizos, reafirma la necesidad de consolidar esfuerzos para la ampliación de la oferta institucional en educación a nivel regional y establece el uso de la Tabla de equivalencias entre el sistema educativo de Colombia y Venezuela del convenio Andrés Bello, para la ubicación académica de los estudiantes migrantes que ingresan a instituciones educativas colombianas, y que pretenden convalidar la formación académica en su país de origen (MEN, 2016).

Tabla 5:

Equivalencias entre el Sistema Educativo de Colombia y Venezuela del Convenio Andrés Bello

REPÚBLICA DE COLOMBIA	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA	
11° Grado de Educación Media	2° de Educación Media diversificada y profesional	5° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
10° Grado de Educación Media	1° de Educación Media diversificada y profesional	4° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
9° Grado de Educación Básica Secundaria	9° Grado de Educación Básica 3ra Etapa	3° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
8° Grado de Educación Básica Secundaria	8° Grado de Educación Básica 3ra Etapa	2° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
7° Grado de Educación Básica Secundaria	7° Grado de Educación Básica 3ra Etapa	1° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
6° Grado de Educación Básica Secundaria	6° Grado de Educación Básica 2da Etapa	6° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
5° Grado de Educación Básica Primaria	5° Grado de Educación Básica 2da Etapa	5° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
4° Grado de Educación Básica Primaria	4° Grado de Educación Básica 2da Etapa	4° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
3° Grado de Educación Básica Primaria	3° Grado de Educación Básica 1ra Etapa	3° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
2° Grado de Educación Básica Primaria	2° Grado de Educación Básica 1ra Etapa	2° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
1° Grado de Educación Básica Primaria	1° Grado de Educación Básica 1ra Etapa	1° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
Grado de Transición del nivel de Educación Preescolar	Inicial Introdutoria	Preescolar Simoncito Maternal (Educación inicial)

Fuente: Elaboración propia. Basada en la circular 07 del 02 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional

La vinculación al sistema educativo colombiano y la continuación de la formación académica previa en el país de origen ha buscado, sin embargo, flexibilizar la convalidación de grados escolares al reconocer la dificultad de niños, niñas y adolescentes de obtener la documentación legalizada de su formación académica, y considerando que la educación a estos menores requiere ser garantizada sin consideración de su estatus migratorio. Sin embargo, el MEN y la Unidad Administrativa Especial de Migración Colombia (2017) establecen la obligatoriedad del registro en el Sistema para el Reporte de Extranjeros (SIRE) de Migración Colombia de todo niño, niña y adolescente inscrito en una institución educativa nacional.

En el mismo sentido, por medio de la Circular Conjunta No 16 del 2018, se crea el Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos y se estipula que, la condición migratoria de los menores no podrá ser razón para negar o condicionar su matrícula en instituciones educativas, pues Migración Colombia se abstendrá de iniciar acciones legales o de otro tipo en contra de los establecimientos educativos que incorporen estudiantes migrantes que no cuenten con visa o PEP (MEN, 2018). No obstante, todos los estudiantes deben ser registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y se conviene que, si bien la educación se reconoce y garantiza como un derecho fundamental, los padres, madres o acudientes de los menores migrantes residentes en Colombia deberán adelantar los trámites necesarios para legalizar su situación migratoria. La presentación de exámenes de Estado en Colombia por parte de nacionales venezolanos, por su parte, se realizará precisamente mediante el PEP o el Número Establecido por la Secretaría de Educación (NES) para aquellos menores que no cuenten con documentación legal en el país, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2019).

Implementación de políticas distritales

La atención educativa a la población migrante proveniente de Venezuela enmarcada en la política pública nacional es implementada a nivel distrital por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, (SED), bajo los criterios y el alcance estipulados en las circulares del Ministerio de Educación Nacional. La ruta de acción a nivel distrital sigue los lineamientos planteados en el CONPES 2018, dirigidos a la ampliación de la cobertura institucional en educación, partiendo de una correcta divulgación y facilidades de acceso a las instancias educativas de los menores que hacen parte de la población migrante venezolana residente en la ciudad de Bogotá.

Los esfuerzos iniciales a nivel local/regional y en específico, en la ciudad de Bogotá a partir de la SED se han dirigido a la orientación y asesoría a los establecimientos educativos oficiales de manera tal que conozcan el proceso por el cual se pretende garantizar el acceso al sistema educativo de la población migrante, con el objetivo de reducir las barreras administrativas, sociales y culturales para la integración y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela en entornos educativos. En el mismo sentido, se

establecen rutas y canales de información para los padres, madres y/o acudientes de los menores, alrededor de la oferta educativa y los procedimientos para acceder y efectuar la matrícula según la disponibilidad de cupos en los establecimientos educativos distritales.

Según la Alcaldía de Bogotá (2019), para el reporte del SIMAT del mes de mayo de 2019, 23.366 menores migrantes de la República Bolivariana de Venezuela se encontraban matriculados oficialmente en establecimientos educativos distritales. En este informe, la administración distrital presenta además una amplia caracterización de los estudiantes provenientes de Venezuela vinculados al sistema de educación distrital alrededor de factores como su nivel educativo, las localidades en las que se concentra la mayor vinculación de niños, niñas y adolescentes migrantes y la condición o estatus migratorio de los menores. Según este reporte, el 56,1% de los estudiantes han sido inscritos con el código NES al encontrarse en una condición migratoria irregular. Un factor de análisis fundamental en este reporte es la dificultad que enfrentan en sus procesos de integración los niños, niñas y adolescentes que abandonan su país de origen y se enfrentan a riesgos de discriminación y barreras derivadas de las condiciones socioeconómicas de su núcleo familiar o de las diferencias en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, según la administración distrital:

La Secretaría de Educación ha establecido convenios de cooperación y acuerdos de entendimiento con organismos de naciones unidas (Unicef, Acnur) y organizaciones internacionales de cooperación (Consejo Noruego para refugiados, War Child) que cuentan con amplio conocimiento técnico en el trabajo con poblaciones vulnerables desde un enfoque de derechos, particularmente de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y específicamente en el sector educación, buscando con su participación aunar esfuerzos, optimizar recursos, focalizar acciones en el territorio, que aporten a garantizar el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas en el marco de una educación de calidad para la población migrante. (Alcaldía de Bogotá, 2019, p. 10)

Finalmente, dentro del plan de acción de la SED se han implementado estrategias de vinculación de los menores migrantes al sistema educativo, mediante estrategias como la búsqueda activa casa a casa o a través de unidades móviles en las diferentes localidades de los niños, niñas y adolescentes que no han accedido a un establecimiento educativo en el país por su condición migratoria.

Problematizaciones en el acceso a la educación

Según la información registrada por el Documento CONPES 3950 del 2018 con el incremento de matrícula en establecimientos educativos nacionales de la creciente población migrante de Venezuela, el sistema educativo colombiano está enfrentando importantes retos de cobertura, sumados a aquellos que ya existían. Además de esto, el fenómeno migratorio cobra cada vez más grandes proporciones, especialmente bajo las condiciones de ingreso ilegales o irregulares, creando una barrera importante en la capacidad de reunir y consolidar información certera y completa sobre la población proveniente de Venezuela que reside en el territorio colombiano, para su adecuada vinculación a las instancias institucionales de atención a poblaciones en condición de vulnerabilidad. Aunque organizaciones internacionales, ONG's y grupos de la sociedad civil realizan labores humanitarias en atención a la población migrante ante la actual crisis política y socioeconómica en Venezuela, hay una fragmentación de estas acciones y los resultados pueden ser deficientes, pues no se ha consolidado un registro apropiado, centralizado y completo de la información sobre el flujo migratorio y las condiciones de la población venezolana que masivamente está ingresando a otros países.

A pesar de que los diversos instrumentos de la política pública educativa dirigida a la población migrante, plantean y defienden la necesidad de garantizar la incorporación de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo nacional, la falta de documentación legal o válida en Colombia es el límite principal en cuanto a la culminación de su formación académica, pues pese a no ser exigida en procesos de matrícula o validación académica, es imprescindible en temas como la certificación académica y el grado tras concluir su etapa escolar en Colombia (CONPES, 2018). Es decir, aunque los estudiantes migrantes cuyo estatus migratorio es irregular, pueden acceder al sistema educativo, la certificación de su formación académica en Colombia no será posible sin la regulación de su condición migratoria mediante los distintos mecanismos y documentos legales de permanencia en el país.

Por otra parte, las diferencias en los niveles educativos entre Colombia y Venezuela hacen parte de las dificultades para la inclusión y adaptación de los menores migrantes en las instituciones educativas nacionales dificultando los procesos de aprendizajes y haciendo necesarias estrategias de nivelación académica; la orientación de las instituciones educativas por parte de los entes gubernamentales juega entonces un papel fundamental para la garantía de una

educación integral e inclusiva para los niños, niñas y adolescentes migrantes en Colombia. Así mismo, las afecciones psicosociales derivadas de la pérdida o separación de sus redes de afecto y apoyo, representan una limitación en los procesos de integración de los menores forzados a abandonar su país de origen por distintas condiciones, el sentimiento de desarraigo es una expresión frecuente en la población migrante en general, pues “según los resultados de la caracterización de la población proveniente de Venezuela realizado por OIM en 2017, el 48 % de los encuestados siente angustia, ansiedad y tristeza frecuente”. (CONPES 3950, 2018, p. 53). Esta manifestación puede verse además profundizada ante prácticas de discriminación por las comunidades receptoras de población migrante, que más que un lugar de acogida, pueden representar para estas un entorno de constante rechazo relacionado con su nacionalidad y con una percepción desfavorable del fenómeno migratorio ante la incapacidad institucional de garantizar una amplia cobertura en derechos para la población nacional y la migrante.

La inscripción de los menores migrantes en edad escolar al sistema educativo y a la vida nacional en general, implica un reto socioeconómico, pero también psicosocial con relación a la resolución de conflictividades que degradan la convivencia, dificultan la integración de los niños, niñas y adolescentes a entornos sociales y educativos y profundicen las barreras en su acceso a bienes y servicios necesarios para su bienestar físico y emocional.

Capítulo 2.

Migración en la escuela: Dinámicas y debates

La transición de Colombia como un país de emigrantes a una nación receptora de inmigrantes y retornados es un hecho reciente, el cual ha puesto a prueba de nuevo al Estado y sus instituciones ante las demandas de los grupos más vulnerables de la sociedad colombiana, en este caso, de la población migrante proveniente de Venezuela. En relación con el derecho a la educación de la población de niños, niñas, y jóvenes migrantes vinculados al sistema educativo no solo exige acciones de atención inmediata por parte de las instituciones y de la sociedad civil, también requiere una respuesta estructural acorde a las particularidades de sus experiencias migratorias, y aunque se reconozca el aumento de medidas estatales para facilitar el acceso al sistema educativo, al mismo tiempo en la escuela se develan nuevas tensiones cuya existencia exige llevar el análisis más allá de las medidas legislativas o administrativas. En una aproximación a producciones investigativas de países tradicionalmente receptores de migrantes como España, Chile y Argentina, se registran problematizaciones relacionadas con la diversidad cultural, minorías étnicas, poblaciones vulnerables y prácticas educativas, entre otros énfasis temáticos asociados a la cotidianidad de la escuela.

De ahí que en la experiencia investigativa regional en torno a la migración en el contexto escolar se encuentran diversas líneas de abordaje importantes para acercarse al estado de la cuestión de la migración venezolana en el contexto escolar colombiano. Lo anterior, nos permite situar la pregunta: ¿qué producciones sobre la migración en la escuela se registran en América Latina y en Colombia? El propósito de este capítulo es reconocer las producciones investigativas, teóricas y documentales que se han escrito en América Latina y en Colombia sobre la migración en la escuela. En la primera parte de este capítulo se revisan algunas producciones relevantes en España y Latinoamérica en relación con la migración en la escuela, posteriormente se presenta un registro de algunos trabajos sobre la migración venezolana en Colombia, para concluir con la puesta en escena de las diferentes discusiones derivadas de las investigaciones en torno a las políticas educativas, procesos de inclusión, currículo y prácticas educativas interculturales. Al

finalizar, se presentan cuatro producciones investigativas del ámbito académico distrital que profundizan sobre debates actuales referidos a la interculturalidad, inclusión y poblaciones vulnerables.

Trabajos académicos sobre la migración

Desde una mirada global, la migración en Latinoamérica se ha caracterizado por buscar distintas formas de subsistencia ante las condiciones de discriminación, desigualdad y de violencia que históricamente han determinado el contexto socioeconómico de la región, en países considerados como desarrollados al tener mayor nivel económico, social y político. Es así, como en los últimos 30 años muchos latinos han tomado la decisión siempre arriesgada y difícil de establecerse en países como Estados Unidos o en otras regiones como España, país que ha sido el mayor receptor de inmigrantes latinoamericanos en Europa (Novick, 2008). Sin embargo, en la misma región existen destinos con mayores atractivos laborales determinantes a la hora de migrar para mejorar las condiciones de vida. De esta manera, varios países en Suramérica han sido receptores de la inmigración intrarregional de grandes flujos migratorios, como es el caso de colombianos, ecuatorianos y peruanos en Venezuela finalizando el siglo XX, y de la migración peruana y boliviana concentrada en varias ciudades de Argentina y Chile (González Alvarado y Sánchez, 2002, citado en Novick, 2008, p. 196). En la actualidad, ante las transformaciones estructurales que han llevado a Venezuela a pasar de ser una nación receptora de migrantes en Latinoamérica por su larga bonanza petrolera, a ser un país expulsor hundido en una severa crisis social, países como Perú, Ecuador y Colombia se han convertido el lugar de tránsito y llegada de miles de familias venezolanas que han acelerado de forma contingente la respuesta del Estado y de la sociedad en general.

Precisamente, uno de los lugares en donde se registran con mayor impacto los fenómenos como la migración es dentro del contexto escolar. La escuela es un lugar instituido por lineamientos de política educativa para dar cumplimiento al derecho a la educación, pero también, es un espacio donde los proyectos educativos institucionales, diseños curriculares, cátedras, modos de evaluación y estilos de aprendizaje se confrontan con unas tramas sociales complejas configuradas por la experiencia de distintos sectores de la sociedad, incluyendo a los niños, niñas y jóvenes migrantes que llegan a la vida escolar con unas condiciones particulares

de existencia. En ese sentido, un primer horizonte de inquietud en torno a la migración venezolana en el contexto actual y sus nexos con el ámbito escolar se puede abordar desde los estudios relacionados con la migración en la escuela, así como desde las experiencias de países con tradición receptora de migrantes como España, Chile y Argentina. Pero también resulta conveniente interrogar las producciones más relevantes sobre el tema en países fronterizos con Venezuela, como Ecuador y Perú, para enfocarnos después en el caso colombiano. Veamos a continuación alguno de los rasgos más importantes en las producciones investigativas sobre migración en la escuela en estos 5 países.

España

En este escenario, las investigaciones en el marco de la migración en la escuela poseen una amplia variedad de producciones que centran su preocupación en la legislación educativa y sus efectos en los procesos de integración social. José Fernández Bataner (2005) de la Universidad de Sevilla, en su trabajo *Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo*, presenta un estado actual de la cuestión migratoria y los desafíos educativos. Desde 1970 la presencia de alumnos inmigrantes se aborda desde las leyes educativas de España; las primeras consideran la migración como una “realidad accidental” a la que se le debe garantizar la gratuidad del derecho a la educación general básica, mientras las leyes más recientes introducen algunas medidas para atender las dificultades específicas en alumnos migrantes “que experimentan al encontrarse con una lengua diferente a la propia, con distintas ideas religiosas y culturales” (Fernández Batanero, 2005, p. 6). Sin embargo, el autor plantea que aún se debe trabajar en principios educativos como desespecializar los procesos de integración para las minorías étnicas, personalizar los procesos de enseñanza, trabajar en torno a una mayor flexibilización organizativa en los centros educativos, ofrecer una atención diferenciada con los estudiantes y sus familias, y procurar la aplicación del principio de aprendizaje significativo (2005). Desde una perspectiva similar se sitúa la investigación *Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico*, de Fernández-Castillo (2010); quien realiza un análisis sobre las circunstancias más frecuentes con la escolarización de niños de origen inmigrante y estudia algunos aspectos de intervención educativa con minorías. Las posturas educativas esencialistas, las actitudes discriminatorias hacia las minorías en la escuela y

dificultades específicas de los migrantes en situación de multilingüismo se intervienen con la creación de espacios escolares de acogida, la evaluación oportuna del nivel educativo de los estudiantes migrantes, y la promoción de aulas multiculturales (*cf.* Fernández-Castillo, 2010). Al respecto, Pila Herráez (2015) en su trabajo de grado *Atención educativa al alumnado inmigrante*, reconoce la importancia del rol de las aulas temporales de adaptación lingüista de algunas escuelas como primera estrategia de atención educativa para los estudiantes migrantes y resalta la necesidad de orientar al profesorado hacia prácticas de educación intercultural.

De igual modo, los avances legislativos y las estrategias de atención a la población migrante en la escuela como los observados en las anteriores producciones, dependen de la disposición presupuestal y la voluntad política de los gobiernos de turno. Capote y Nieto (2017) en el trabajo *La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio*, proponen una contextualización y caracterización de los estudiantes migrantes en el país luego del boom migratorio y la reciente crisis económica que atraviesa España desde el 2007. Para los autores, situaciones como la reducción de presupuesto en programas de integración en la escuela, la falta de actualización en los docentes, y el endurecimiento de políticas migratorias de permanencia, ocurridas desde el 2007, han tenido un efecto inmediato en la reducción de matrículas de escolares inmigrantes, a pesar de que las cifras de inmigración se mantienen, e incluso, en determinadas comunidades, éstas aumenten (Capote y Nieto, 2017). Por otra parte, en la investigación realizada por Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017), titulada *Segregación escolar por origen nacional en España*, la segregación escolar es asumida por nacionalidad en la que se dispone la concentración de estudiantes inmigrantes en unas escuelas específicas, presentando a partir de cifras que las formas de segregación escolar varían notablemente entre las Comunidades Autónomas de España, y estas diferencias son establecidas a causa de la descentralización del sistema educativo y de la orientación ideológica de cada gobierno autonómico.

Chile

A comienzos de los noventa, este país se convirtió de manera progresiva en un Estado receptor de diversos flujos migratorios como resultado del retorno de la democracia y del crecimiento económico que sobresalió en la región en esa década (Mora Olate, 2018). Por tanto,

a nivel de Latinoamérica, es un país que recoge una pluralidad de trabajos sobre el fenómeno de la migración, y particularmente, concentra una amplia bibliografía derivada del estudio de las diferentes políticas educativas y programas de acogida que se han trazado para atender la población de escolares migrantes. El trabajo de Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017), titulado *Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno*, se identifican algunos temas y discusiones presentes en los programas de atención estatal a escolares migrantes en el sistema educativo chileno, como también, en distintas iniciativas de protección empleados en la escuela. Aunque se cuenta con una variedad de documentos gubernamentales sobre migración en la escuela en Chile, la gran mayoría son de carácter instructivo y se limitan solo al acceso a la educación, por lo que no existen lineamientos concretos ni se cuenta con instancias de asesoramiento que permitan atender las complejidades académicas y de convivencia que se presentan en los procesos de integración al interior de la escuela. Esta desconexión entre las políticas públicas y los acontecimientos singulares en el ámbito de la migración en la escuela deja unos vacíos que favorecen los contextos de discriminación y exclusión. Por ejemplo, Mora (2018), en el artículo *Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente*, indica que las políticas educativas del país corresponden al modelo de un Estado-Nación homogéneo pese a que en la constitución el Estado reconoce a su sociedad como multicultural, por lo que en la escuela, esta idea hegemónica de identidad unitaria y uniforme es materializada a través del currículo. Del mismo modo, Joiko y Vásquez (2016) en la investigación titulada *Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades"*, cuyo propósito fue conocer las experiencias de familias migrantes al elegir una escuela, revela algunas distinciones que segregan y diferencian a los escolares migrantes y a los integrantes de sus familias por su condición de foráneos, situación ligada a la distinción nosotros-ellos que se refleja tanto en las estructuras del Estado como en la sociedad civil.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones coinciden en que la presencia de escolares migrantes es una oportunidad para construir una escuela hospitalaria que valore las diferencias y constituya otras apuestas pedagógicas a partir de los aprendizajes interculturales. Para Saavedra, Sanhueza, García, Muñoz y Norambuena (2016), en la investigación *La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes*, el ámbito escolar representa un escenario privilegiado para la inclusión de los niños y niñas migrantes, por lo tanto, aunque existe una

tendencia a profundizar sobre la migración cuando se presentan situaciones de discriminación, también emergen vínculos, afectos y sentidos que se entretajan en diseños curriculares y proyectos pedagógicos alternativos al aceptar y reconocer los saberes culturales y lingüísticos que tiene el alumnado inmigrante. En esta misma línea, Hernández Yulcerán (2016) en el texto *El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula*, coinciden respecto a la relevancia de los profesores en la promoción de actividades interculturales como modificaciones del contexto en las planeaciones de clase, diálogo de saberes en proyectos de aula y de dinamizar la participación de todos los estudiantes sin diferenciar su nacionalidad. Por lo tanto, el quehacer profesional del profesor sobresale en los procesos de inclusión en la escuela a pesar de la descontextualización del currículo nacional y de la ausencia de políticas educativas que promuevan la educación intercultural y de un plan de atención integral en el sistema educativo contra la discriminación de migrantes (Hernández Yulcerán, 2016). Por su parte, el artículo de Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018) llamado *Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile*, destaca la importancia de la realización de talleres de interculturalidad con los apoderados de los estudiantes migrantes y del despliegue de actividades concretas de acompañamiento con pares en el salón para facilitar la integración y adaptación al sistema educativo.

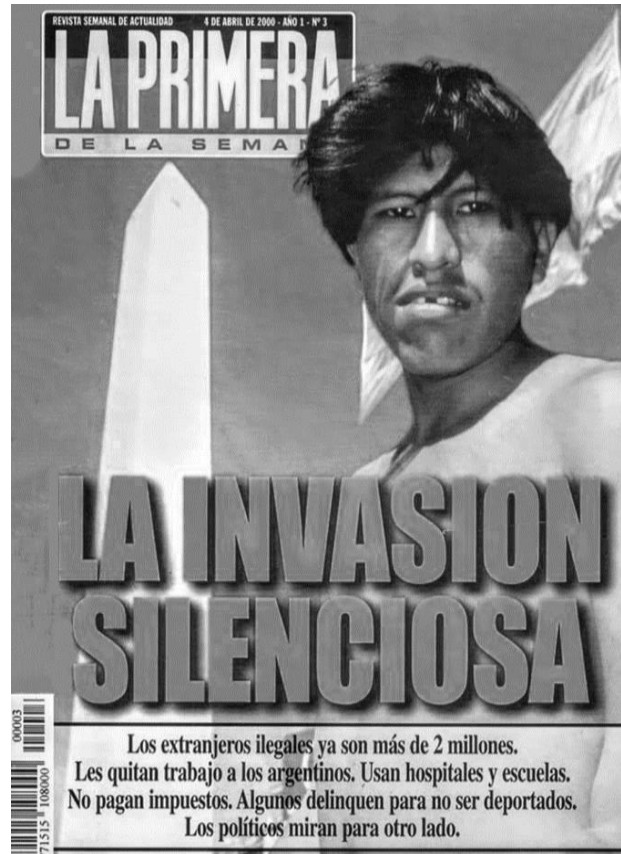
Argentina

Históricamente este país ha sido receptor de migrantes. La primera formulación de política migratoria data de finales del siglo XIX y durante el siglo XX se presentaron leyes con enfoques restrictivos o permisivos según el carácter dictatorial o democrático del gobierno de turno (Novick, 2008). Sin embargo, a partir de la década de los noventa, con el triunfo del neoliberalismo en gran parte de Latinoamérica, se produce un aumento de migrantes transfronterizos, provenientes principalmente de Perú, Paraguay y Bolivia, que buscaban mejorar sus condiciones de vida en una sociedad argentina con profundas desigualdades estructurales (Domenech y Magliano, 2008). Por lo anterior, las producciones consultadas que abordan la migración en el contexto escolar centran el debate en las políticas educativas de inclusión y en los discursos sobre diversidad y diferencia. El texto *Migración e inmigrantes en la Argentina*

reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión de Domenech y Magliano (2008), señala que la noción de migración en las políticas educativas recientes de Argentina han tenido un desplazamiento de “problema” a “contribución”, por lo que el reconocimiento de la población migrante dentro de una sociedad multicultural y multiétnica configura la base fundamental de los procesos de inclusión en el sistema escolar, no obstante, estas modificaciones no significan que se supriman las prácticas escolares asimilacionistas ni se combatan las formas de desigualdad y exclusión que afectan a las minorías. De manera más específica, Novaro (2016), en el artículo *Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina*, reconoce el avance de los derechos de amplios colectivos migrantes en los últimos años y el auge de nuevas perspectivas como la interculturalidad en la escuela, pero también señala aspectos desfavorables como la hegemonía de una identidad nacional eurocéntrica considerada como superior ante las distintas procedencias de los migrantes latinoamericanos, en especial con la población boliviana relacionada con nociones de invasión y déficit (ver Figura 1), el desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores de los escolares migrantes y las bajas expectativas que tiene la escuela hacia ellos, devela las prácticas de asimilación, nacionalismo y exclusión que se camuflan bajo el discurso de la inclusión. Por su parte, Segura (2016) en la investigación *Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina*, analiza el discurso docente al evaluar el desempeño de los estudiantes migrantes y encuentra en sus relatos la naturalización del acto de discriminación y la pérdida de las singularidades al buscar la igualdad de los estudiantes migrantes entre los demás integrantes del grupo. Sin embargo, Giuggiolini (2020) en su tesis de maestría titulada *Migrantes. Prácticas de la institución escolar en torno a la interculturalidad. Análisis de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, al explorar las circunstancias que hacen posibles las propuestas interculturales en una escuela a la que asisten estudiantes migrantes, encuentra múltiples prácticas de docentes que valoran las diversidades, promueven la circulación de saberes y la interacción entre los demás actores escolares en el marco del reconocimiento mutuo. Varios de estos docentes con apuestas interculturales se caracterizan por contar con una producción escrita de sus experiencias y tener un discurso militante que defiende la educación pública o apoya la defensa de los derechos de las minorías.

Ilustración 1:

Portada de la revista *La Primera* titulada “*La Invasión Silenciosa*”



Fuente: (La Primera (2000), en Novaro, 2016)

Ecuador y Perú

A diferencia de los anteriores países consultados, Ecuador se caracteriza por ser un país emisor de grandes oleadas históricas de emigrantes hacia países como España o Estados Unidos. Aun así, en la última década se registra un aumento considerable de la población inmigrante conformada por retornados de primera y segunda generación, desplazados colombianos solicitantes de refugio y por pequeños flujos migratorios provenientes de Haití, Cuba y Perú (Sánchez Bautista, 2013). No obstante, frente al crecimiento acelerado actual de migrantes venezolanos surgen una serie de políticas y medidas migratorias (Panizo Toapanta, 2019) que han generado algunas discusiones en ámbitos como la educación en temas aproximados a la inclusión o la interculturalidad. Sobre el último tema en mención, la tesis de Sánchez (2013)

titulada *Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito*, reconoce aspectos importantes del discurso intercultural en la política educativa del país, sin embargo, la formulación de dichas políticas se enfoca exclusivamente en las poblaciones autóctonas que habitan el país, quedando por fuera los detonantes de la exclusión y discriminación que viven los estudiantes migrantes en la escuela por su nacionalidad. Razón por la cual se hace necesaria una reflexión en torno a la interculturalidad en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas, desde un marco no nacionalista (Sánchez Bautista, 2013). Así mismo, Panizo Toapanta en el artículo *Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano*, afirma que la política educativa maneja dos enfoques en el marco de la inclusión cultural en torno a la identidad indígena y de los grupos con necesidades especiales. Por lo que los procesos de inclusión de migrantes en el sistema educativo ecuatoriano, en especial en el contexto migratorio venezolano, enfrentan dificultades de carácter político como medidas migratorias asociadas a la idea de seguridad y otras referidas a lo estructural como la falta de oferta de cupos escolares en zonas de alta concentración de colectivos de inmigrantes. En ese sentido, la investigación de Delgado, García, Cabrera, y Erazo, titulada *Migración en Educación: Una necesidad invisibilizada* (2020), indaga los conocimientos de docentes sobre la inclusión de estudiantes migrantes en materia del currículo y encuentra que muchos de ellos se ven exentos de incorporar destrezas o modificar contenidos desde una perspectiva de migración e inclusión en el currículo escolar, debido a que el Ministerio de Educación ubica a los estudiantes migrantes en un nivel escolar de acuerdo a los resultados de una prueba estandarizada que posee contenidos del Currículo Nacional.

Por otra parte, en las producciones investigativas rastreadas para la construcción de este capítulo en torno a la migración en la escuela en el contexto peruano, no se hallaron documentos concretos que abordaran directamente los temas consultados. No obstante, se destaca el informe técnico de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2015), titulado *Situación de los migrantes extranjeros en el Perú y su acceso a servicios sociales, servicios de salud y de educación*, que describe la situación de la migración a partir del acceso a servicios sociales con especial énfasis en salud y educación. Con respecto al sistema educativo, destaca la manera como el Estado, a partir de la legislación peruana y desde un enfoque de Derechos Humanos, busca garantizar y reconocer el derecho de los menores de edad al acceso la educación primaria y secundaria de forma gratuita y sin barreras en procesos como la convalidación de estudios o en las pruebas de revalidación.

Colombia

El estado de la cuestión sobre investigaciones en Colombia enfocadas en la migración en la escuela es un tema prácticamente nuevo que emerge en el contexto de las políticas y medidas migratorias formuladas por gobiernos de los últimos cinco años para atender el flujo migratorio venezolano que dimos cuenta en el capítulo anterior. En esta línea, la mayoría de los artículos de investigación rastreados se enfocan en las políticas educativas que garantizan el derecho a la educación en el sistema educativo colombiano de niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Pinto, Amaya, Sáez (2019) en el texto *La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación*, manifiestan la falta de políticas migratorias sólidas a nivel de salud y educación en el país y la desarticulación entre instituciones de migración encargadas de plantearlas y ejecutarlas. No obstante, destacan la formulación de nuevas estrategias de atención migratoria en políticas públicas como el Documento COMPES 3950 y la Circular N° 16 del MEN que posibilitan procesos de integración en familias migrantes venezolanas, aun cuando no tengan su situación migratoria definida. Con respecto al sistema educativo, resaltan el avance en garantizar el acceso de estudiantes migrantes a la educación en distintos niveles y programas complementarios y herramientas tecnológicas, sin embargo, en algunas regiones del país tal avance se trunca por aspectos como la falta de cupos y la capacidad de las escuelas para recibir nuevos estudiantes, el desfase en diferentes aspectos entre el sistema educativo colombiano y venezolano, junto con la ausencia de un programa educativo intercultural tanto en el currículo como en actividades de la escuela que establezca puentes de diálogo cultural con estudiantes y familias venezolanas (Pinto et al., 2019). En este orden de ideas, Rincón Peña (2019) en la investigación denominada *El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los Derechos Humanos*, afirma que la garantía a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos se ha articulado a partir del enfoque del reconocimiento y protección real de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación, lo cual se evidencia en un conjunto de medidas creadas en instituciones como el ICBF que reconocen su situación de vulnerabilidad y garantizan el interés superior del menor en el acceso y permanencia en la educación. Por su parte, Cazzeta (2019) en el artículo *Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia* hace una revisión de la política de

educación superior con relación a la relación migrante y considera que la legislación vigente le permite a las universidades crear una normativa autónoma de admisión a diferencia de los procesos estandarizados de acceso a la educación básica y media, no obstante, concluye que esta disposición jurídica no es suficiente para atender a estudiantes migrantes en las universidades públicas por la falta de apoyo financiero, y para las universidades en general, por la existencia de barreras como la convalidación de títulos, homologación de programas y reconocimiento de certificados educativos. Conviene subrayar que en la investigación la autora cuestiona el papel de las universidades de Colombia con respecto a la población migrante venezolana porque no “reconocen la crisis como su responsabilidad y dicen depender del Ministerio de Educación Nacional para hacer cambios en las políticas” (Cazzetta, 2019, p. 38).

Por otra parte, las investigaciones que realizan un análisis de las políticas educativas con relación a los derechos de la población migrante infantil tienen gran relevancia. López Villamil, Rodríguez, Aristizábal y Barriga (2018), en la investigación *Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación*, dan cuenta de las diferencias que se presentan al hablar de infancias desde un enfoque interseccional, así como en las medidas de protección que se han desplegado en Colombia para garantizar el interés superior de niñas, niños y adolescentes migrantes. La investigación señala que no existen políticas preventivas que consideren las vulnerabilidades de niños, niñas y adolescentes migrantes por criterios de edad, sexo, género, discapacidad, orientación sexual o clase social, razón por la cual, el Estado cumple con garantizar el derecho a la educación solo en materia de acceso y permanencia al sistema educativo, pero desconoce las necesidades particulares de los estudiantes migrantes en el ciclo de educación inicial, la educación preescolar, la educación básica primaria y secundarias, así como también en la educación media ((López Villamil et al., 2018). En concordancia, Coy Rodríguez (2020) en el trabajo de grado *Migración infantil venezolana y educación*, expone las políticas educativas definidas y ajustadas para atender la población migrante infantil dentro del sistema educativo colombiano. Destaca las acciones estatales para facilitar el acceso de niños y niñas a la educación básica primaria con la creación de nuevos cupos escolares, pero, al no ser suficientes para atender la magnitud de la crisis migratoria venezolana, varias organizaciones no gubernamentales y comunidades de fe han contribuido con el cumplimiento del derecho a la educación de niños y niñas migrantes, creando espacios de educación no formal (Coy Rodríguez, 2020). Por su parte, Barragán Sierra y Rodríguez Arango (2019), en su tesis de maestría

Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá, encuentran en los relatos de niños y niñas migrantes rasgos de timidez, temor o ansiedad al incorporarse a las nuevas dinámicas del aula de primera infancia, particularmente con aspectos del lenguaje, alimenticios y climatológicos, pero, a medida que la familia se articula con la institución educativa y los docentes comienzan a valorar sus saberes y potencian sus habilidades socioemocionales, los niños y niñas se adaptan de manera más rápida. No obstante, la escuela debe realizar una flexibilización curricular e incorporar estrategias con enfoque intercultural para eliminar barreras como repetir grados o ingresar a cursos inferiores al no cumplir con requisitos exigidos tanto en el currículo institucional como en el sistema educativo nacional (Barragan Sierra y Rodríguez Arango, 2019).

En relación con las investigaciones sobre migración que enfocan su indagación en el ámbito de la escuela y sus prácticas, Rubio Ortega y Maya Pérez (2020) en el artículo *Procesos de adaptación social de estudiantes adolescentes migrantes venezolanos a través de la inclusión académica al sistema educativo colombiano en básica secundaria*, al describir los procesos de adaptación académica desde las experiencias de estudiantes migrantes venezolanos pertenecientes a una institución educativa del departamento de Norte de Santander, encuentran que la escuela a largo plazo representa para los escolares migrantes un lugar de construcción de conocimientos y relaciones fundamentales para consolidar su proyecto de vida en el nuevo contexto que habitan. No obstante, las experiencias emocionales traumáticas que viven al momento de llegar a la escuela, tales como residir de forma irregular, los sentimientos de nostalgia y desarraigo o el miedo de sus familiares a fracasar en el proyecto migratorio, ponen en riesgo la salud mental de los estudiantes migrantes y dificultan las estrategias de inclusión, por lo que la escuela y los actores de la comunidad educativa tienen una tarea pendiente con respecto a la formación afectiva, emocional y humana (Rubio Ortega y Maya Pérez, 2020). Por otro lado, la tesis de maestría de Bautista Beccera y López Domínguez (2020) titulada *Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D.*, presenta algunas formas de inclusión que tiene lugar en la cotidianidad del aula de un colegio público estatal de la localidad de Suba en Bogotá, a partir de la creación narrativa y artística de los estudiantes. Resaltan la capacidad empática de niños y niñas migrantes al compartir sus historias de vida entre sus pares y consideran importante la noción de transnacionalidad en el marco de la comunidad educativa para promocionar los

procesos de inclusión. En una línea de trabajo similar, la tesis de maestría de Rodríguez Cáceres (2019), titulada *Integración de migrantes desde Venezuela en el Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén*, también da cuenta de los procesos de integración e inclusión dentro del Colegio Cristóbal Colón, de la localidad de Usaquén, y dan cuenta de la interrelación de factores que permiten generar una mejor adaptación curricular y social, desde aquellos factores personales como el tipo de colegio de origen, formación académica previa y pertenencia a una clase social determinada, como los institucionales en relación con la similitud del sistema educativo del país de origen y las semejanzas con roles directivos y docentes. En relación con el currículo, menciona que no hay mayores diferencias entre las competencias básicas de cada currículo nacional, no obstante, las modificaciones que los profesores consideran pertinentes adaptar o reestructurar se realizan a manera de currículo oculto.

En cuanto a la preocupación por la llegada de migrantes al ámbito escolar en condiciones de vulnerabilidad, se encuentra publicado material pedagógico dirigido a la población migrante venezolana y a las comunidades escolares receptoras, desde un enfoque de derechos humanos. En ese sentido, el Servicio Jesuita a los Refugiados Colombia (2019) en la cartilla *El libro viajero. Viajando contigo*, expone las distintas circunstancias que afectan a los migrantes venezolanos durante su salida, tránsito y llegada a Colombia, y detallan el entorno de derechos humanos e instituciones acompañantes de niños, niñas y adolescentes migrantes, a partir de actividades pedagógicas orientadas al reconocimiento de emociones, afectaciones y relaciones negativas y positivas que se viven tanto en el viaje como en el contexto escolar. De modo similar, el Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad de la Universidad Santo Tomás (2020), en la cartilla *¡Seamos Panarceros! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*, busca singularizar la experiencia de la migración venezolana, de forma regular o irregular, y a su vez, vincular a otra población colombiana afectada por el desplazamiento forzado. La finalidad de esta iniciativa es el reconocimiento de la pluralidad en poblaciones en situación de vulnerabilidad que hacen parte de espacios como la escuela. De igual forma, plantean una propuesta didáctica contextualizada, cuya orientación está referida a la atención integral de las situaciones que desfavorecen las condiciones de vida de niños y niñas migrantes, y en especial con aquellas que se relacionan con la xenofobia y acoso escolar en la escuela. En la siguiente tabla se registra un compendio de las investigaciones detalladas en esta revisión documental.

Tabla 6:

Producciones investigativas de España y Latinoamérica sobre migración en la escuela revisada.

N.º	Autor(es)	Año	País	Título	Tipo de producción investigativa
1	Domenech, E. y Magliano, M. J.	2008	Argentina	<i>Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión</i>	Capítulo de Libro
2	Novaro, G	2016	Argentina	<i>Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina</i>	Artículo de Revista
3	Segura, L.	2016	Argentina	<i>Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina.</i>	Artículo de Revista
4	Giuggiolini, M. L.	2020	Argentina	<i>Migrantes: prácticas de la institución escolar en torno a la interculturalidad: análisis de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>	Tesis de Maestría
5	Arellano Saavedra, R., Sanhueza Henríquez, S., García Yomary, L., Muñoz Pérez, E. y Norambuena Carrasco, C.	2016	Chile	<i>La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes.</i>	Artículo de Revista
6	Hernández Yulcerán, A	2016	Chile	<i>El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula.</i>	Artículo de Revista
7	Joiko, S. y Vásquez, A	2016	Chile	<i>2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades".</i>	Artículo de Revista
8	Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R. y Hernández Yáñez, M.	2017	Chile	<i>Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno</i>	Artículo de Revista
9	Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J.	2018	Chile	<i>Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile.</i>	Artículo de Revista
10	Mora Olate, M. L.	2018	Chile	<i>Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente</i>	Artículo de Revista
11	Poblete, R	2018	Chile	<i>El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile</i>	Artículo de Revista
12	López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D. y Barriga Durán, L.	2018	Colombia	<i>Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación.</i>	Artículo de Revista
13	Barragan Sierra, A. C. y Rodríguez Arango, Y. T.	2019	Colombia	<i>Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá</i>	Tesis de Maestría
14	Cazzetta, H. M	2019	Colombia	<i>Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia</i>	Artículo de Revista
15	Pinto, L. A., Barcaldo Amaya, P. y Aliaga Sáenz, F	2019	Colombia	<i>La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación</i>	Artículo de Revista
16	Rincón Peña, D. H.	2019	Colombia	<i>El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los derechos humanos</i>	Trabajo de Grado
17	servicio Jesuita a Refugiados Colombia SJR Colombia	2019	Colombia	<i>El libro viajero. Viajando contigo.</i>	Cartilla educativa

N.º	Autor(es)	Año	País	Título	Tipo de producción investigativa
18	Rodríguez Cáceres, M	2019	Colombia	<i>Integración de migrantes desde Venezuela en el Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén</i>	Tesis de Maestría
19	Bautista Beccera, D. y López Domínguez, F.	2020	Colombia	<i>Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D</i>	Tesis de Maestría
20	Coy Rodríguez, D.	2020	Colombia	<i>Migración infantil venezolana y educación</i>	Trabajo de Grado
21	Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad-GEMIV	2020	Colombia	<i>¡Seamos panarceros! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos</i>	Cartilla educativa
22	Rubio Ortega, J. D. y Maya Pérez, E.	2020	Colombia	<i>Procesos de adaptación social de estudiantes adolescentes migrantes venezolanos a través de la inclusión académica al sistema educativo colombiano en básica secundaria</i>	Artículo de Revista
23	Sánchez Bautista, N	2013	Ecuador	<i>Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito</i>	Tesis de Maestría
24	Panizo Toapanta, A. G.	2019	Ecuador	<i>Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano.</i>	Artículo de Revista
25	Delgado, D. I., García, D. G., Cabrera, L. B. y Erazo, J. C.	2020	Ecuador	<i>Migración en Educación: Una necesidad invisibilizada</i>	Artículo de Revista
26	Fernández Batanero, J. M	2005	España	<i>Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo</i>	Artículo de Revista
27	Fernández-Castillo, A.	2010	España	<i>Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico</i>	Artículo de Revista
28	Pila Herráez, J	2015	España	<i>Atención educativa al alumnado inmigrante</i>	Artículo de Revista
29	Capote, A. y Nieto, J. A.	2017	España	<i>La población extranjera en edad escolar en España: Del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio</i>	Artículo de Revista
30	Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G.	2017	España	<i>Segregación escolar por origen nacional en España.</i>	Artículo de Revista
31	Organización Internacional para las Migraciones, OIM	2015	Perú	<i>Situación de los migrantes extranjeros en el Perú y su acceso a servicios sociales, servicios de salud y de educación</i>	Informe

Fuente: Elaboración propia

La migración en el ámbito escolar: Tensiones y perspectivas

Teniendo en cuenta las producciones investigativas revisadas en torno a las relaciones existentes entre migración y escuela en el escenario regional y local, podemos encontrar una serie de tensiones y perspectivas que confluyen dentro de dos líneas generales de análisis. La primera línea que se desarrolla en la mayoría de los estudios hace énfasis en el papel estatal como garante del derecho a la educación de estudiantes migrantes dentro del sistema educativo y

et al., 2018); esta situación en Ecuador y Chile se relaciona con migrantes colombianos, peruanos o venezolanos (Panizo Toapanta, 2019), y en Argentina particularmente con los migrantes de nacionalidad boliviana (Novaro, 2016). Con respecto al derecho a la educación, las investigaciones reconocen el compromiso de los Estados frente al acceso de los migrantes, pero en algunos países se señalan falencias estructurales para garantizar la permanencia en el sistema educativo. Por otra parte, las medidas de carácter educativo vinculan a la población migrante en torno a la diversidad cultural que históricamente en Latinoamérica se asocia con los pueblos indígenas (Panizo Toapanta, 2019), cuyo discurso resalta las diferencias lingüísticas y culturales, y destaca valores como la tolerancia hacia lo diferente (Mora Olate, 2019). Esta perspectiva multiculturalista en las políticas educativas se genera en el marco del respeto a la pluralidad étnica, pero en su mayoría resultan desconectadas de la realidad de los grupos minoritarios y en particular de la población migrante, en cuanto priorizan una cultura hegemónica relacionada con la idea de Estado-Nación, no son una respuesta estructural en contra de las condiciones de desigualdad y exclusión social (Domenech y Magliano, 2008) y evaden una postura política contra los actos de discriminación por clase social (Sánchez Bautista, 2013).

Otro elemento que destacan las investigaciones en la formulación de políticas educativas en contextos migratorios hace referencia a los procesos de inclusión escolar de poblaciones vulnerables. En términos generales, la inclusión se enuncia desde la igualdad de derechos que demandan las poblaciones vulnerables dentro de la sociedad, pero el modelo que predomina en la educación está orientado hacia la gestión de la diversidad (Domenech y Magliano, 2008) y se vincula principalmente con los déficits de aprendizaje y las necesidades educativas especiales (Mora Olate, 2019). Para Joiko y Vásquez (2016), los contextos educativos sensibilizados con la migración se encuentran en un estado de *integración* más que de inclusión, en cuanto parten del supuesto de integrar al alumno diferente a un patrón cultural establecido en la escuela y se encaminan hacia la adaptación de los estudiantes extranjeros a las costumbres del país destino. Este tipo de *inclusión subordinada* (Giuggiolini, 2020; Novaro, 2016) o *forzada* (Sánchez Bautista, 2013) de los estudiantes migrantes en el sistema educativo se evidencia cuando desconocen sus trayectorias anteriores, los inscriben en niveles escolares inferiores y generan bajas expectativas en sus desempeños académicos. Las anteriores características descritas corresponden a una perspectiva de asimilación de la cultura dominante que se camufla en algunos discursos de inclusión (Novaro, 2016).

Como consecuencia de lo anterior, algunas investigaciones presentan un análisis más detallado sobre los modos de abordar la diversidad cultural en los lineamientos curriculares nacionales y su incidencia en los contenidos relacionados con la migración en el currículo escolar. Para Mora-Olate (2018), el uso retórico de la diversidad cultural que predomina en las orientaciones curriculares resalta el respeto a las diferencias étnicas y culturales, y valoran las minorías en condición de desventaja, pero, en sus bases fundamentales se superpone un diseño curricular monocultural, lineal y estandarizado. En ese sentido, las diferencias culturales de los estudiantes migrantes se mencionan en medio de un currículo enfocado en transmitir la herencia cultural nacional (Poblete, 2018). Lo anterior, se puede observar en libros de texto ministeriales donde circulan ideologías y conocimientos dominantes (Sánchez Bautista, 2013) o en eventos escolares que exacerban el patriotismo por medio de actos cívicos que escenifican el nacionalismo (Mora Olate, 2018). Por otra parte, gran parte de las adaptaciones curriculares realizadas para trabajar con estudiantes migrantes se enfocan en la nivelación de contenidos y lo relacionado con las diferencias culturales se planifica exclusivamente en celebraciones de un día o efemérides durante el año (Hernández Yulcerán, 2016). Este tipo de adaptaciones, que corresponden a enfoque de *contribuciones culturales* en cuanto que buscan visibilizar solo las costumbres, creencias o festividades de los estudiantes migrantes, representan un riesgo de “folclorización” de sus diferencias (Poblete, 2018). Se destaca entonces que, en países como en Ecuador el currículo nacional hace énfasis en la flexibilización de contenidos según las necesidades de los estudiantes (Delgado et al., 2020).

De igual manera, en los trabajos revisados se hacen visibles dos formas de entender la migración en la escuela desde las prácticas educativas que circulan en su interior. Por un lado, en maestros y maestras con estudiantes migrantes, varios autores observan en sus prácticas la continuidad del modelo asimilacionista sumergido, tanto en los lineamientos ministeriales como en el currículo nacional; en sus acciones predomina una “perspectiva igualitaria” que promueve la homogeneización del grupo por encima de las particularidades étnicas, de género o culturales (Segura, 2016) y los procesos de adaptación académica conducen a la aceptación de la cultura escolar dominante (Jiménez et al., 2017). Para Mora Olate (2018), esta tendencia en docentes frente a la migración en sus aulas está fuertemente ligada al desarrollo de competencias que buscan mejorar los estándares de calidad en su práctica. Por otra parte, Hernández Yulcerán, (2016), menciona que la falta de preparación de profesionales de la educación en torno a las

diferencias culturales corresponde una formación inicial homogénea de carácter disciplinar, pero también, la sobrecarga de trabajo, la falta de horas para planificar y la precarización laboral, representan un obstáculo entre docentes para desarrollar apuestas alternativas que promuevan intercambios de saberes entre estudiantes.

Por otra parte, ante la existencia de diferencias culturales y sociales en la escuela, hay una posibilidad de actuación del docente como un intelectual capaz de entender de manera crítica la migración al interior de sus aulas más allá del rol técnico que aplica la política educativa gubernamental (Delgado et al., 2020). Las prácticas de estos docentes se caracterizan por trabajar los conocimientos a partir de las particularidades e intereses de sus estudiantes, promueven el reconocimiento propio, la aceptación y la valoración de las diferencias culturales y promocionan la construcción de lazos de implicación afectiva y ética a través del juego y el trabajo colectivo (Arellano Saavedra et al., 2016) sin ocultar las formas de discriminación y exclusión presentes en sus comunidades. En particular con los estudiantes migrantes, hacen seguimiento del estado emocional y psicosocial de sus escolares en cada momento que experimentan en la escuela desde su llegada (Barragan Sierra y Rodríguez Arango, 2019). Este tipo de apuestas educativas de docentes que se distancian de la comprensión hegemónica multiculturalista de la sociedad es relacionado por varios autores con los proyectos de educación intercultural.

La interculturalidad se describe en varios textos como un proyecto ético y político que permite decodificar el currículo dominante, así mismo como un modo de formar en el respeto e igualdad de oportunidades que convoca en la práctica la diversidad desde todas sus facetas de clase, cultura, o género y procura mejorar las condiciones de vida de los grupos subalternizados. Las apuestas interculturales acuden a las diferencias como una plataforma que potencia las relaciones más allá de la convivencia y no como “un algo” que se deba eliminar (Fernández-Castillo, 2010). En general, estas experiencias se develan principalmente en las apuestas singulares de docentes y no en los proyectos institucionales o gubernamentales; los maestros y maestras son los primeros en detectar las necesidades de la población migrantes, pero también, son los agentes de cambio que inicialmente, introducen en la escuela las actividades interculturales de diálogo horizontal e intercambio de saberes entre estudiantes (Pila Herráez, 2015). La educación intercultural como propuesta no cuenta con un respaldo consolidado en la sociedad en general, además, el dispositivo escolar tradicional que todavía está vigente no fue diseñado para alcanzar el pluralismo que manifiestan las actuales políticas que promueven la

diversidad cultural (Giuggiolini, 2020).

La interculturalidad posiblemente sea la perspectiva más necesaria de asumir como enfoque en el trabajo con los grupos marginados, como la población migrante, que en muchos países viven contextos de desigualdad en la diferencia. Sin embargo, es importante considerar que las acciones educativas interculturales van más allá de su declaración. En algunas producciones investigativas, lo intercultural se usa como un eufemismo que oculta lo multicultural. Para Sánchez Bautista (2013), la interculturalidad se entiende como la inclusión de saberes de distintas culturas y no necesariamente visibilizan aquellas que están presentes en la escuela. Por su parte, Novaro (2016) considera que la mayoría de las prácticas educativas en el marco de la inclusión e interculturalidad no logran poner en cuestión las condiciones de desigualdad y exclusión ausentes en las políticas educativas. Por el contrario, restringen el sentido de “lo común” y limitan las diferencias al ámbito de las poblaciones étnicas.

Para finalizar, aunque el currículo y su relación con los modos de pensar la diversidad cultural se resaltan en la mayoría de las producciones investigativas revisadas, la interculturalidad, inclusión y las poblaciones vulnerables como categorías develadas, tienen un vínculo notable con la cuestión por la migración en la escuela en el actual contexto de llegada de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano. De esta manera, resulta importante realizar una breve aproximación en torno a estas tres relaciones mencionadas, a partir de las tensiones y concreciones que se producen en el ámbito académico local; la educación intercultural, inclusión en la escuela y poblaciones vulnerables.

Debates sobre interculturalidad y la inclusión

En las producciones anteriormente revisadas, se vincula con frecuencia la migración con discusiones teóricas que nombran la educación desde la interculturalidad e inclusión. A continuación, se atenderán las tensiones que encuentran estas dos categorías desde trabajos académicos de tres universidades públicas del país que cuentan con líneas de investigación relacionadas con grupos de la población vulnerable. Rojas y Castillo (2007) en la investigación *Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?*, que se inscribe en un estudio más amplio denominado “*Diagnóstico de la etnoeducación en Colombia*” del Grupo Educación Indígena y Multicultural (GEIM), de la Universidad del Cauca, reflexiona

en torno a las políticas educativas para grupos étnicos y las posibilidades de un proyecto alternativo descolonizado desde la educación intercultural. Términos como "pluriétnico" y "multiculturalidad", que definen la sociedad colombiana desde la Constitución del año 91, hacen parte de un discurso global reciente aceptado en la sociedad para referirse a la diversidad cultural, pero corresponden a un conjunto de acciones que configuran la acción institucional de Estados y transaccionales neoliberales para controlar los sectores subalternos (Rojas y Castillo, 2007). Por lo anterior, estas políticas con perspectiva multiculturalista, por más que resaltan el valor de la diversidad cultural, no cuestionan las formas históricas de clasificación social que en el contexto latinoamericano reducen la otredad bajo el poder colonial, por lo que los sentidos políticos y epistemológicos que subordinan al *otro* al orden dominante perviven y se legitiman en lugares como la escuela y la academia.

En ese sentido, el texto resalta que el discurso del multiculturalismo en la legislación educativa colombiana reconoce la diferencia cultural únicamente en su dimensión étnica; la atención educativa a las comunidades indígenas y negras es controlada por el Estado y su aplicación en los territorios es gestionada desde sus instituciones centralizadas, por lo que programas como la etnoeducación no modifican el esquema colonial que durante años ha subalternizado la experiencia del Otro (Rojas y Castillo, 2007). Así mismo, enfatiza en la necesidad de constituir un modo de educar alternativo en el contexto multicultural a partir del diálogo entre distintos proyectos de vida que cuestionen los lugares de poder desde los cuales se validan las estructuras de pensamiento del modelo racional capitalista. Se trata entonces, de buscar una educación intercultural que reconozca, no solo la complejidad de procesos históricos de los grupos étnicos, sino también que haga partícipe a los demás sujetos de alteridad que entretejen la vida social. Para los autores, la educación intercultural

es un proyecto político y epistémico que implica la redefinición de las formas de producción de conocimiento, reconociendo a los sujetos y grupos humanos históricamente minorizados la condición de agentes en su producción, al tiempo que construyen nuevos espacios para el diálogo entre múltiples saberes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. (Rojas y Castillo, 2007, p. 22)

De esta manera, la propuesta de educación intercultural que delinea el texto requiere de una escuela distanciada del régimen colonial del pensamiento que clasifica y define la diferencia,

para que se transforme en un espacio con nuevas formas de circulación de saberes desde los sujetos que han sido subalternizados.

Complementando de manera más clara la relación entre interculturalidad y procesos de inclusión, Ortega Roldán y Galindo Cárdenas (2019) en el artículo *De la inclusión a la interculturalidad: un camino hacia la transformación social* da cuenta del proceso de armonización curricular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que se advierte que salvo en algunas experiencias situadas, el discurso que predomina en torno a la inclusión en la actualidad, tiene una fuerte tendencia a incorporar la diversidad cultural en sus propósitos y objetivos, pero no pretenden reestructurar el orden asimétrico, clasificadorio y jerarquizado que caracteriza a los Estados que operan bajo lógicas opresoras. Para las autoras, esta tendencia se observa particularmente en las dinámicas de inclusión a personas en situación de discapacidad en las instituciones educativas colombianas, en cuanto les exigen la adaptación a un *statu quo* que no responde a sus necesidades y demandas específicas, a pesar de que existan marcos legales que enuncian el derecho a acceder al sistema educativo sin ningún tipo de barrera que represente un asunto de discriminación o segregación (Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019). En este sentido, los discursos de interculturalidad que mencionan la inclusión desde el panorama de la diferencia y la diversidad en su mayoría no cuestionan las formas hegemónicas que generan desigualdades sociales y, por el contrario, resultan consolidando de forma amable matrices del pensamiento como el eurocentrismo y el colonialismo. En ese sentido, la construcción de un proyecto de educación intercultural que contemple la inclusión en espacios educativos debe pensarse desde una perspectiva crítica (Walsh, citado en Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019).

En el espacio universitario, la investigación menciona que las políticas de acceso a la educación superior de las comunidades indígenas, afro, población con discapacidad y víctima del conflicto armado, reconocidas como población vulnerable en el marco de la Educación Inclusiva en Colombia, no son suficientes para favorecer la amplitud del pensamiento y la flexibilización epistemológica, dos características necesarias para potenciar en el campus una comunicación más intercultural e inclusiva. Por lo tanto, pensar la inclusión en las apuestas de Educación Intercultural debe contemplarse desde una perspectiva crítica, que renuncien a las prácticas fragmentarias de la otredad, se construyan desde un nosotros contemplando otros mundos posibles, permitan la transformación de los sujetos entre sentidos horizontales, comunitarios y

dialógicos, y luchan contra las distintas formas de dominación (Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019). En esa medida encontramos que los programas en la Universidad de Antioquia como la *Licenciatura en Educación Especial*, la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, grupos de investigación como el de *Pedagogía y diversidad cultural*, *DIVERSER*, *Grupo de Estudios Pedagogía, Infancia y Desarrollo*, *GEPIDH*, *Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional*, *PEI*, y el proyecto “U incluye”, representan acciones interculturales que se han emprendido para sostener criterios de equidad, justicia cognitiva y participación en los espacios formativos “tantas veces cooptados por el sistema” (Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019, p. 41).

En lo referente a interculturalidad y sus sentidos la escuela, Sandra Guido (2015), directora del grupo de investigación *Equidad y Diversidad en Educación*, de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en su tesis doctoral *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*, analiza las reproducciones y resistencias a formas de relación moderno/coloniales en tres prácticas educativas de contextos escolares multiculturales con presencias de niños y niñas indígenas en la ciudad de Bogotá, y su relación con el ámbito de la educación intercultural urbana en América Latina. Respecto a la perspectiva intercultural en Latinoamérica, subraya su origen desde los movimientos indígenas, pero advierte que su uso en políticas o prácticas no habla exclusivamente de resistencia y lucha de las culturas originarias. Por lo anterior, aunque se destacan proyectos con apuestas decoloniales desde la educación indígena propia y la etnoeducación, la visión de diferencia cultural que predomina en la educación se queda en el reconocimiento y la tolerancia de algunos pueblos subalternizados. Esta mirada multicultural a la educación está aún más marcada en países de Europa occidental, Estados Unidos y Canadá; sus proyectos educativos de corte liberal para inmigrantes se caracterizan por promover la asimilación del Estado-Nación, armonizar los conflictos étnico-raciales, y promover la inclusión sociolaboral (Guido, 2015).

A nivel nacional y local, la investigación especifica el inicio de acciones institucionales que reconocen movimientos indígenas en la configuración de políticas educativas incluyentes, sin embargo, predominan los lineamientos que promueven el respeto a la diversidad cultural y pluralidad ideológica sin cuestionar las condiciones sociales de exclusión. Esto se puede notar en el contexto urbano de los tres colegios de Bogotá caracterizados; se describen entornos marcados por injusticias asociadas a la exclusión y pobreza y las prácticas analizadas que se presentan

dentro de sus espacios se distancian profundamente de la interculturalidad crítica; particularmente con los niños, niñas y jóvenes indígenas de estas escuelas, los maestros y directivos comprenden la importancia de atender la diversidad, pero la falta de formación en atención a la diferencia cultural representa una barrera para entender particularidades culturales, y por el contrario, le da continuidad a acciones educativas que propenden a la asimilación de una cultura estática y a la folclorización de lo étnico (Guido, 2015). Por lo anterior, se concluye que los proyectos educativos interculturales aún son una utopía, pero no quiere decir que las prácticas educativas interculturales desde una perspectiva crítica sean imposibles en los contextos multiculturales de la escuela. Para la autora, la configuración de apuestas interculturales se abren camino con relación a:

proyectos que involucren a toda la comunidad y especialmente a los pueblos presentes en la institución; que les den un lugar genuino y representativo en estamentos decisorios, como los consejos académicos; localicen y vinculen a organizaciones sociales de apoyo; que potencien la interculturalidad para todos, es decir, que valoren la diferencia cultural como una posibilidad de aprendizaje en el aula; que se estudie y valore la diferencia cultural como un producto histórico que jerarquizó y subalternizó a unas poblaciones, sus saberes y subjetividades, y privilegió otras formas, retome elementos de la educación propia y analice los aportes del mundo indígena a la sociedad. (Guido, 2015, p. 235)

Para finalizar, a esta serie de acercamientos a distintas comprensiones alrededor de la interculturalidad e inclusión en la educación, el artículo de Ortega, Hurtado y González (2018), integrantes del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el artículo titulado *Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad*, analiza en perspectiva de pedagogía crítica, lineamientos de atención en materia educativa a grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad. En Colombia, se han formalizado discursos en el marco de las políticas públicas orientados a la inclusión y a la superación de las condiciones de desigualdad de determinados sujetos o grupos poblacionales, sin embargo, la representación que se hace de estos sujetos reconocidos institucionalmente como población vulnerable reproduce formas profundas de dominación basadas en la diferencia (Ortega Valencia et al., 2018). Estas medidas legislativas se han focalizado a sujetos o grupos poblacionales reconocidos institucionalmente como población vulnerable, a saber: comunidades étnicas, población con necesidades educativas especiales, víctimas de la violencia, menores en riesgo social, adultos iletrados, habitantes de frontera y

población rural dispersa.

En relación con las políticas de atención educativa, la investigación describe como el Estado busca asumir la responsabilidad de inclusión social y educativa, junto con la garantía de derechos a sujetos históricamente excluidos, sin embargo, al revisar la forma como estas políticas nombran y reconocen a los sujetos, su denominación institucional reproduce profundas formas de representación y dominación basadas en la diferencia (Ortega Valencia et al., 2018). Específicamente, porque estas políticas plantean la diferencia bajo formas de subordinación de la otredad, que, en otras palabras, reproducen relaciones asimétricas entre un referente de normalidad y lo extraño, lo que debe ser incluido; bajo esta concepción, estos grupos poblacionales no se reconocen como sujetos activos, políticos y de derechos que participan activamente según sus necesidades, sino que se presentan como sujetos pasivos para un Estado que operaría como benefactor. Ahora bien, la incidencia de la formulación y aplicación de estas políticas tiene una influencia fundamental en el tránsito de la escuela como un espacio para la normalización y control de estos grupos, a su construcción como un espacio de acogimiento y visibilización de expresiones de alteridad desde una ética de la solidaridad y la creación de vínculos y de identidades colectivas. Las políticas de inclusión requieren según esta perspectiva de una política de la diferencia, que garantice la participación equitativa de los sujetos, y de la creación de mecanismos de sostenibilidad que garanticen la concreción y permanencia de estos proyectos a largo plazo (Ortega Valencia et al., 2018).

Capítulo 3.

Cartografías de la migración en el Colegio La Gaitana, IED

Mi nombre es [Andrea] y yo también estoy viviendo la misma situación que usted. Hay personas que me rodean y no saben qué es lo que se siente dejar todo atrás, dejar amigos, familia, dejar el lugar que nos vio crecer, el ya no poder saludar a los vecinos en la mañana, dejar a todas esas personas que nos brindan un café con leche en la mañana. Y yo sé cómo usted se siente porque ese sentimiento no se va, siempre vive en nuestro corazón. Me siento identificada con su testimonio, ya que en mi país pasa algo parecido. Pero esto es para mí, es para usted. Yo quisiera saber cómo hizo para empezar de nuevo y no sentirse mal por todo lo que dejó atrás.

Estudiante del Colegio La Gaitana IED, proveniente de Venezuela (2018)

La protagonista del texto es Andrea, una estudiante del grado 804 del Colegio La Gaitana IED que para octubre del 2018 llevaba seis meses de vivir en La Toscana, barrio de la localidad de Suba, Bogotá. Junto con su familia se vio obligada a dejar en Venezuela a sus amigos, vecinos, familiares y lugares emblemáticos que han sido parte de su historia de vida. En una clase de Ciencias Sociales que abordaba el desplazamiento forzado por medio de los testimonios registrados en el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*⁴², los estudiantes del curso eligieron un relato de tantos que narran situaciones de desplazamiento forzado a lo largo del libro con la finalidad de compartir los escritos al final de la clase. Andrea escribió este texto dirigido a un dirigente indígena del resguardo de San Andrés de Sotavento (Departamento de Córdoba) quien describe la vivencia profunda y los efectos directos del desarraigo (Grupo de

⁴² El informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, del Grupo de Memoria Histórica (2013), documenta la guerra interna que en las últimas seis décadas ha dejado múltiples marcas de violencia en la vida pública, privada e íntima de los colombianos como resultado del conflicto social y armado. A partir de un trabajo académico riguroso y desde diferentes disciplinas sociales, el Grupo de Memoria Histórica busca alcanzar “la verdad histórica” de la guerra y brindar elementos que tracen procesos de justicia, dignidad y esperanza principalmente desde la reconstrucción de memoria de las víctimas.

Memoria Histórica, 2013). Como maestro en esa clase, no solo me impactó el alto grado de sensibilidad y empatía que mostraba la carta ante el sufrimiento descrito en el testimonio que ella eligió, también me sembró una profunda sensación de autocrítica ante una diáspora venezolana que ha puesto una especie de reto a los Estados de distintos países sudamericanos los cuales tienen la obligación de proteger los derechos fundamentales ante la fragilidad y vulnerabilidad de la población migrante, en medio de un océano de testimonios como el de Andrea que cada día emergen en las escuelas.

En Colombia, la media de estudiantes provenientes de Venezuela dentro del sistema educativo aumentó 488% entre el año 2018 y 2019, pasando de 32.213 a 189.382 escolares migrantes.⁴³ La anterior cifra resulta preocupante, no solo por la incapacidad histórica que el Estado colombiano y la sociedad en general han tenido durante muchos años para mejorar las condiciones de vida de los grupos más pobres y marginados, como en la actual situación de la población migrante venezolana, sino también porque en las escuelas públicas del posacuerdo⁴⁴ continuamos viendo la violencia política y el conflicto social y armado interno en el rostro de estudiantes y docentes desplazados, sin contar las múltiples presencias flotantes que llegan con sus familias de imprevisto desde diversas regiones a la escuela, pero al otro día son ausentes porque las condiciones materiales les obligan a moverse en la búsqueda de mejores lugares.

Esta preocupación, difícil de naturalizar en mi cotidianidad al ser maestro de Ciencias Sociales de Andrea y de 23 estudiantes migrantes venezolanos más, repartidos en seis cursos que hacen parte de los grados octavo y noveno de un colegio público estatal de Bogotá, se inscribe en medio de discursos y prácticas escolares que no encuentran un referente particular en torno a la recepción de estudiantes migrantes ni en lineamientos de política educativa, ni en plataformas distritales de educación, ni en proyectos curriculares, evaluativos o de convivencia de la cultura institucional del espacio escolar, particularmente en la Institución Educativa Distrital Colegio La

⁴³ Gutiérrez, G. (2020, 3 diciembre). Aumento de la matrícula de estudiantes venezolanos en Colombia. LEE. <https://economiadelaeducacion.org/aumento-de-la-matricula-de-estudiantes-venezolanos-en-colombia/>

⁴⁴ El rumbo que ha tomado el Proceso de Paz desde la dejación de las armas nos impide decir que estamos en un momento de posconflicto en Colombia. Mientras el gobierno colombiano y un sector al interior del propio partido del Comunes insisten en mostrar en la comunidad internacional una implementación efectiva de los acuerdos, algunos excombatientes, académicos, emprendedores de la memoria, población víctima, defensores de derechos humanos y organizaciones sindicales nos situamos en el posacuerdo; no solo por la reactivación de la guerra que día a día reporta un aumento desesperanzador de asesinatos de exguerrilleros reincorporados y líderes sociales también por la consolidación de la represión estatal que se empecina en silenciar las voces críticas.

Gaitana, ubicada en la localidad 11 de Suba en el barrio La Gaitana, territorio que históricamente resalta por ser un lugar de recepción de grupos subalternizados como los pueblos ancestrales, desplazados por el conflicto social y armado, y demás poblaciones pobres del medio rural y urbano reasentadas en la zona en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida. Es por ello que en el contexto de la migración venezolana y desde la cotidianidad de la vida escolar del Colegio La Gaitana IED, en el presente capítulo se propone develar de alguna manera las dinámicas pedagógicas de carácter curricular, evaluativo y convivencial que en el Colegio se desarrollan para atender a niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos, con el desafío de atender a la pregunta ¿qué dinámicas pedagógicas se han desplegado en el Colegio La Gaitana IED para la atención de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos?

Una aproximación a los contextos: entre la diversidad y la desigualdad

El Colegio La Gaitana I.E.D., ubicado en la transversal 116 No 134 B 32, en la localidad once (11) de Suba, es una Institución Educativa Distrital fundada desde 1994, es de carácter mixto y está integrada por dos sedes; Sede A de bachillerato y la Sede B de primaria. Cuenta con jornada escolar en la mañana y en la tarde y ofrece atención educativa en jardín, preescolar, primaria, básica, media y secundaria a una población aproximada a los dos mil estudiantes. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se cimenta en la construcción de ambientes amables y productivos, y aunque se orienta hacia una formación básicamente académica, su propuesta curricular hace énfasis en la formación para el emprendimiento y en gestión de negocios, y se acompaña de proyectos anexos a la institución como la jornada escolar extendida orientada a la recreación y deporte, la estrategia de aprendizaje de la música ¡Canta Bogotá Canta!, y el programa de convivencia escolar HERMES. La sede A de bachillerato está conformada por una construcción de tres plantas con trece salones, tres laboratorios, un área administrativa, un aula de música, dos salas de sistemas, dos baños, un auditorio con capacidad de 300 personas y un patio. Para el año 2020, el colegio registró 2106 estudiantes matriculados con el acompañamiento de 92 docentes. Recibe estudiantes provenientes de barrios de estrato socioeconómico bajo los cuales se destacan por ser espacios de múltiples relaciones culturales y además atiende grupos considerados vulnerables como víctimas del conflicto armado, grupos étnicos y poblaciones en situación de discapacidad. A continuación, se presenta un pequeño

recorrido sobre los contextos del Colegio La Gaitana IED con el propósito de levantar cartografías de la vida histórica, social y cultural del entorno del colegio más allá de su espacio geográfico.

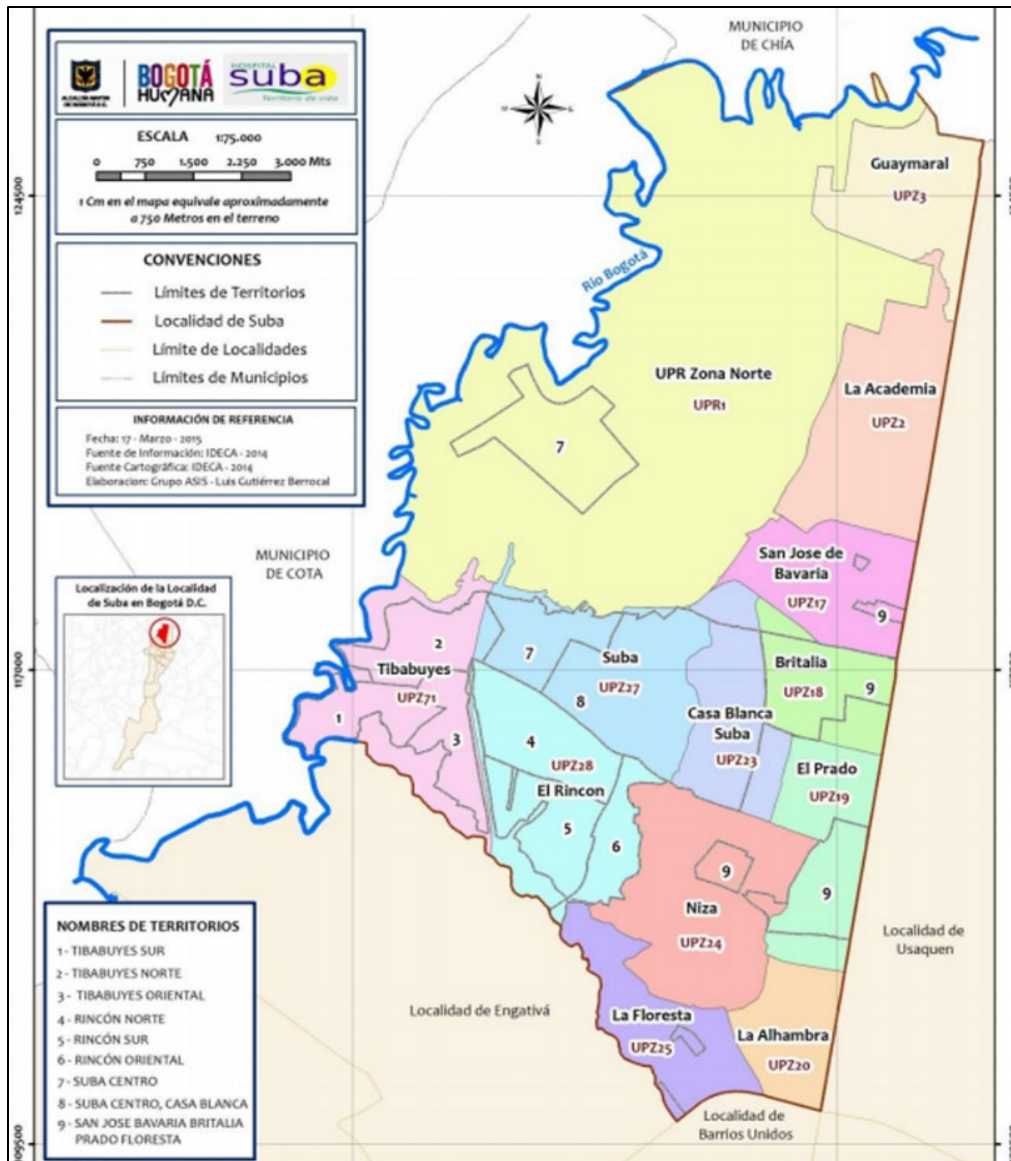
Localidad 11 de Suba

La localidad once (11) de Suba se encuentra al noroccidente de la ciudad de Bogotá, cuenta con 10.056 hectáreas de extensión, de las cuales, el 37,6% del territorio es rural y limita al norte, con los municipios de Chía y Cota; al sur, con el Humedal Juan Amarillo y la Calle 100; al oriente, con la Autopista Norte; y al occidente, con el Río Bogotá. De acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial, Suba se divide en 12 UPZ⁴⁵: La Academia, Guaymaral, San José de Bavaria, Britalia, El Prado, La Alhambra, Casa Blanca, Niza, La Floresta, Suba, El Rincón y Tibabuyes. Para el 2019, la Veeduría Distrital registró la totalidad de 1.348.372 habitantes, superando la población de ciudades como Barranquilla o Cartagena y duplicando a ciudades como Bucaramanga, o Ibagué. Con una densidad poblacional de 221 habitantes/hectárea, Suba se caracteriza por tener UPZ's con los mayores crecimientos urbanísticos desordenados de la ciudad, resultado de la llegada de grandes grupos poblacionales por oleadas en los últimos 60 años, la construcción de viviendas en zonas de alto riesgo y la expansión urbanística por construcción de proyectos de vivienda en lugares sin infraestructura civil apropiada, impactando la riqueza ecológico-ambiental de la localidad contenida en los humedales de La Conejera, Juan Amarillo, Córdoba, Salitre, Guaymaral y Torca, además de los cerros de La Conejera y el bosque maleza de Suba (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, 2009).

⁴⁵ En Bogotá, las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) son instrumentos de planeamiento urbanístico que permiten reglamentar un conjunto de barrios con elementos en común y precisar la normatividad urbana desde la participación local de la ciudadanía.

Ilustración 3

Localización Espacial de la localidad de Suba por Unidad de planeación Zonal (UPZ) y Territorios.



Fuente: Secretaría Distrital de Salud de Bogotá (2015), Elaborado por Grupo de Análisis de Situación en Salud y Gestión del Conocimiento (ASIS) del Hospital de Suba.

La historia de esta localidad se remonta al asentamiento de la familia Muisca, la cual fue impactada por la colonización española, la evolución de la independencia, la vida republicana, y el transcurso de la modernización, pero está vigente actualmente en el territorio. La comunidad Muisca ha logrado mantenerse en la vida política y organizativa de la localidad y sostener ciertas

tradiciones y costumbres ancestrales a pesar del agresivo proceso de occidentalización y la drástica disminución de su población como efecto del encuentro colonial. Para Jiménez y Nieves (2020), solo fue hasta 1991 con la nueva Constitución Nacional, que a la población Muisca de Suba se le garantizaron derechos en el marco de las políticas de reconocimiento al carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana. En la actualidad, la comunidad Muisca de Suba, compuesta por más de 3000 familias, se organiza bajo la figura de un Cabildo Indígena conformado por las autoridades tradicionales y a su vez, se componen por consejos como el de mayores, jóvenes, salud, educación, cultura o guardia indígena.⁴⁶ Sin embargo, aunque se reconozca la legitimidad ancestral de la comunidad Muisca sobre el territorio de Suba, lo cierto es que el proceso de colonización española modeló las dinámicas poblacionales hasta comienzos del siglo XX.

Las ocho grandes posesiones señoriales que conformaron la Suba colonial⁴⁷ marcaron por muchos años el carácter agrario del territorio, por lo que, en 1954, año en que Suba se incorpora al Distrito de Bogotá, el territorio experimenta un giro acelerado y desordenado de lo rural a lo urbano por la llegada de familias bogotanas y de otras regiones aledañas que contemplaron a la naciente localidad como un espacio que permitía mantener la producción campesina dentro de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009). Pero el reasentamiento poblacional más fuerte en la localidad se da en las décadas de los años setenta y ochenta por la recepción de grandes grupos de familias oriundas de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Tolima y departamentos de la Costa Caribe colombiana, lo que ocasionó la proliferación de problemáticas de injusticia, exclusión y violencia, constituyéndose así en una de las localidades con mayor nivel de conflicto social en la ciudad.

A finales de los noventa y principios del siglo XXI, esta situación de desigualdad se focalizó en determinadas UPZ's de la localidad como resultado de las dinámicas impuestas por la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno. La concentración de víctimas desplazadas por distintos actores armados en UPZ's como El Rincón y Tibabuyes agudizó los procesos de

⁴⁶ Cabildo indígena Muisca de Suba. (s. f.). Autoridades 2020. Recuperado 24 de enero de 2021, de <https://www.subamuisca.com/autoridades-2020>

⁴⁷ Las haciendas del El Rincón, Tuna, Casablanca, Tibabuyes, el Cerro Sur, el Cerro del Centro, La Conejera y El Prado (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 11)

discriminación entre sus habitantes caracterizados por vivir situaciones de marginalidad. En particular, la población afrodescendiente está siendo afectada, ya que son quienes presentan un flujo migratorio mayoritario por desplazamiento forzado en barrios como Costa Azul, Lisboa, Berlín, Tibabuyes Universal, Villa Cindy y La Gaitana; zonas donde la concentración de comunidades afro es el resultado de la configuración de redes de apoyo tejidas por lazos de parentesco y afinidad como respuesta ante las dinámicas de subvaloración, rechazo y estigmatización marcadas en algunas prácticas sociales y culturales de la población dominante (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011). Por ejemplo, en barrios como Rincón, la percepción de los vecinos en torno a la población afrocolombiana establecida se relaciona con el aumento de la inseguridad y hacinamiento en la zona⁴⁸. Por otra parte, en La Gaitana, zona donde se ubica el colegio, vecinos expresaron un rechazo abierto a la población afrodescendiente en relación con expresiones culturales propias como las formas de encuentro referidas a la música y baile en el barrio, situación que desencadenó actos amenazantes en contra de la comunidad afro.⁴⁹

Estas marcas de discriminación y exclusión en el barrio La Gaitana parecieran que reverberan en sus calles de distintas formas a través del tiempo, pero ahora apuntan hacia la población migrante venezolana. Las percepciones de inseguridad e injusticia entre comerciantes y vecinos del sector aluden de manera ligera al aumento de migrantes venezolanos, impresiones erróneas que se configuran sobre todo por el mal manejo de los medios de comunicación sobre la diáspora venezolana y la necesidad de encontrar en ese sujeto extraño, que ahora frecuenta la cotidianidad barrial, al culpable de la inseguridad o los peligros que se presentan día a día en supermercados, panaderías, ferreterías o misceláneas. Como se puede observar en la Figura 4, en las calles del barrio se visibilizan distintas realidades de discriminación que expresan actitudes de rechazo y desconfianza hacia las familias migrantes, en este caso, un cartel de arriendo de apartamento que precisa el requisito de no ser venezolano para poder acceder al alquiler del inmueble.

⁴⁸ Ver Piernagorda, Á. P. (2017). *Relaciones interculturales en el barrio Suba Rincón: encuentros y desencuentros a partir de la oleada migratoria de población afrocolombiana*. Trabajo de Especialización, UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6009>

⁴⁹ Giraldo, M. (1999, 1 junio). Costeños se Parrandean a Suba. *ElTiempo.com/Archivo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-895499>

Ilustración 4

Cartel de arriendo ubicado en miscelánea del Barrio La Gaitana



Fuente: Barrio La Gaitana. Elaboración propia (2019)

Fotopalabras de la población estudiantil

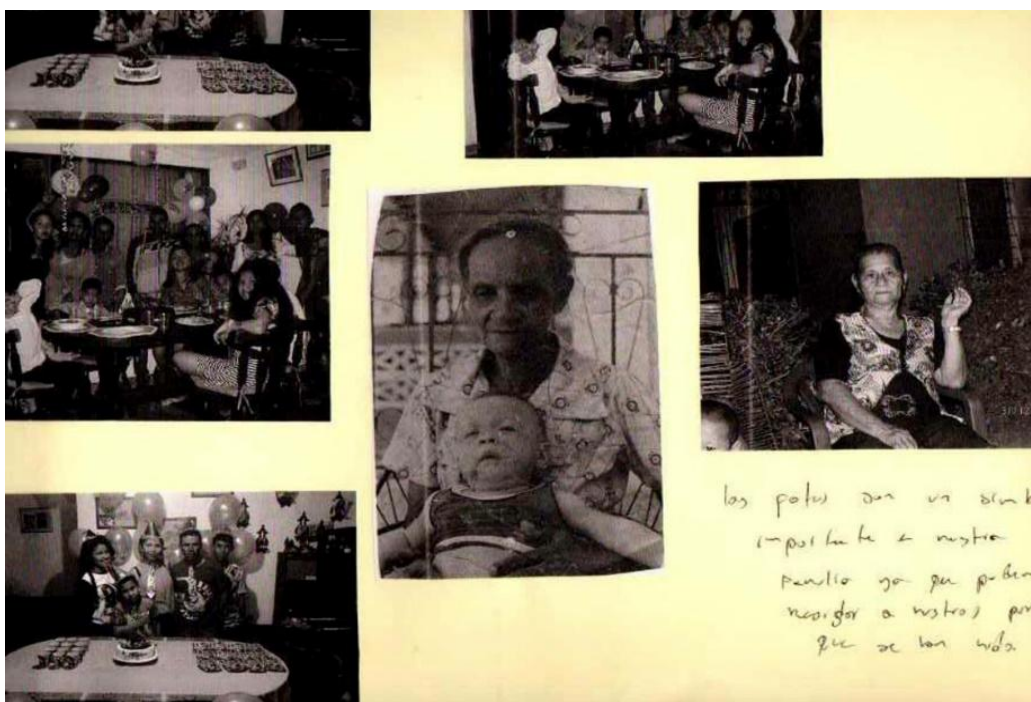
Las fotografías, argumenta el investigador y escritor Armando Silva, son un medio productor de imágenes que permiten ver, en una especie de “diálogo aplazado”, los contextos sociales y culturales de una época desde las personas que las narran o las relatan (citado en Quiroz et al., 2002), así, en un álbum de familia podemos encontrar aspectos sociales, políticos o culturales más allá de las posturas, formas de vestir o encuentros sociales que registran sus fotografías. Para Quiroz et al. (2002) el álbum familiar⁵⁰ puede convertirse en una técnica interactiva donde las fotografías y objetos que se preservan en el álbum se convierten en *fotopalabras* que recrean tiempos, espacios o situaciones de la experiencia cotidiana de sujetos o comunidades. De esta manera, durante el año 2018, 154 estudiantes de los grados séptimo y

⁵⁰ Para Armando Silva (1998), el álbum familiar contiene una vocación narrativa donde la familia como sujeto colectivo ordena una temporalidad con distintas imágenes para entregarle a sus integrantes la capacidad de evocar lugares, ritos y momentos de un tiempo pasado en un presente continuo. Las fotografías y demás objetos familiares que se conservan en el álbum son huellas que superan la función de archivo del álbum y hablan de aspectos sociales políticos e históricos según las vivencias, afectos y emociones que los integrantes familiares resaltan cuando interactúa con su contenido. Para Silva, “el álbum es foto solo a medias; la otra mitad se la debe a quienes lo coleccionan y lo cuentan” (1998, p. 37).

octavo del Colegio La Gaitana IED jornada tarde, participaron en el taller de caracterización del contexto titulado: *El álbum de mi entorno familiar*, cuyo propósito central se orientó en hacer visibles los contextos socioculturales que circundan el Colegio La Gaitana IED, a partir de fotografías y objetos familiares de los estudiantes, y las historias que surgen al interlocutar con ellas. El contexto histórico, espacial, social y cultural respecto al que cada estudiante se expresó en el álbum de su ámbito familiar, la cual permitió conocer datos, situaciones y entornos detallados en clave de caracterización de la escuela como parte de un territorio concreto.

Ilustración 5

Contexto familiar descrito por medio de fotografías.



“Las fotos son un símbolo importante de nuestra familia ya que podemos recordar a nuestros parientes que se han ido”

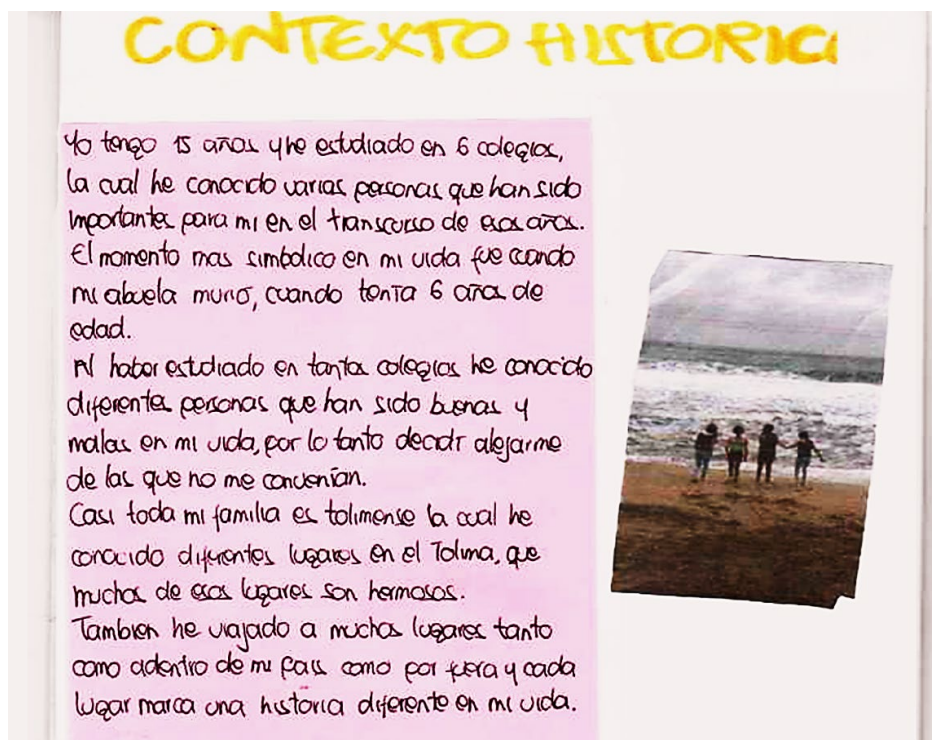
Elaborado por estudiante del Grado Séptimo (2018). Fuente: Archivo proceso de sistematización.

La consolidación de los talleres permitió develar algunos datos que describen el contexto cultural y socioeconómico del Colegio La Gaitana IED. Por ejemplo, las diferencias culturales presentes en el entorno local se hacen visibles al indagar sobre el lugar de origen de los 154 estudiantes participantes; aunque mayoritariamente son de Bogotá (58,2%), un gran porcentaje de estudiantes provienen de Venezuela, (5,9%) y de la Costa Atlántica; Bolívar, (5,2%), Córdoba (4,6%), Atlántico (3,9%), La Guajira (2,0%) y Magdalena (1,3%), pero también, de

departamentos como Santander (3,9%), Cundinamarca (2,0%), Norte de Santander (1,3%), Boyacá (1,3%), Caquetá (0,7%), Caldas (0,7%) Risaralda y Vichada (0,7%). Con relación a madres y padres mencionados en los álbumes, la gran mayoría provienen de distintas zonas del país y algunos directamente de Venezuela; tan solo el 13,7% de los padres y el 17,6% de las madres nacieron en Bogotá. En el colegio hace presencia población desplazada, afro, indígenas y también, migrantes y retornados provenientes de Venezuela. Sumado a esta heterogeneidad cultural, se identificó una constante en los estudiantes el paso previo por instituciones educativas, cuyo número varía entre dos y cuatro colegios previos antes de llegar al Colegio La Gaitana IED, lo cual permite estimar una alta movilidad de población flotante que se desplazan de un lugar a otro en la misma ciudad, pero también, entre regiones y países como es el caso de los estudiantes migrantes venezolanos.

Ilustración 6

Lugares de origen descritos a partir del contexto histórico familiar.



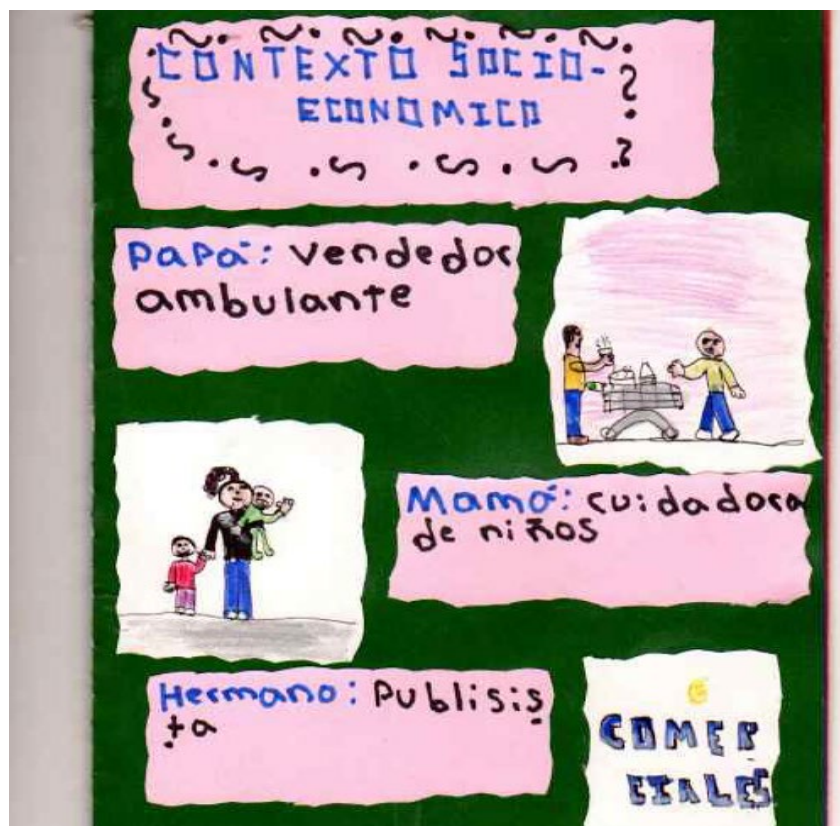
Elaborado por estudiante del Grado Octavo (2018). Fuente: Archivo proceso de sistematización.

En esta caracterización se puede reconocer también que todos los estudiantes viven en la localidad y salvo algunos casos puntuales, la mayoría habita en la misma UPZ Tibabuyes y gran parte de los estudiantes residen en barrios cercanos al colegio como La Gaitana, La Cañiza,

Villamaría, Tibabuyes, Miramar y La Toscana, otros viven en barrios considerados como marginales que superan dos kilómetros de recorrido a pie como Berlín, Santa Cecilia, Santa Rita, San Pedro, y Villa Cindy. Tanto en las descripciones de algunos álbumes como en la socialización de estos en clase, los estudiantes y sus familiares en general viven en arriendo y algunos en casa propia heredada. Respecto a su situación económica, se destaca una ocupación familiar en trabajos formales relacionada con el campo de la construcción, seguridad privada, mecánica automotriz, el transporte urbano, y con parientes empleados en empresas, desempeñándose como auxiliares o en oficios varios. No obstante, también se describen formas de sostenerse dentro del sector informal, como el cuidado de bebés y niños en el vecindario o en la calle a través de las ventas de comida o el comercio de mercancía, y también se mencionan situaciones de desempleo de uno o varios integrantes del núcleo familiar. Entre las problemáticas barriales que algunos estudiantes describieron de sus álbumes en clase, se relacionaron a la falta de inversión estatal en espacios públicos como calles y parques, o a factores de inseguridad o de consumo de drogas.

Ilustración 7

Contexto económico-social: Actividades económicas de familiares.



Elaborado por estudiante del Grado Séptimo (2018). Fuente: Archivo proceso de sistematización.

Entre los eventos familiares más simbólicos que evocan los estudiantes por medio de las fotografías, se destacan los paseos en vacaciones como una tradición de reencuentro con tíos, primos, abuelos, y en algunos casos, con hermanos o padres; cabe destacar que, en cada diciembre frente al colegio se ofertan viajes en buses de transporte turístico con destino a ciudades como Sincelejo, Montería, Cartagena, Barranquilla, Santa Marta, Valledupar o Riohacha. Asimismo, las celebraciones religiosas como los bautizos, primeras comuniones o fiestas patronales (algunas requieren viajar durante el año escolar), conmemoraciones como cumpleaños, quince años o graduaciones, y en algunos casos, recorridos por las zonas comerciales de los barrios o las salidas familiares a parques, representan los momentos con mayor carga afectiva familiar. El colegio y sus barrios aledaños cuentan con parques de gran extensión como el Parque La Gaitana, El Fontanar y hacia el suroccidente el Parque Regional La Florida, y con una gran franja ecológica que corresponde al Humedal Tibabuyes. En varios álbumes los estudiantes destacaron estos espacios como lugares para practicar deportes como fútbol, microfútbol o ciclismo BMX, o simplemente encontrarse entre amistades o noviazgos.

Escolares migrantes venezolanos y dinámicas de recepción

Como se pudo detallar en el anterior apartado, en el Colegio La Gaitana IED la población estudiantil se caracteriza por sus grandes diferencias culturales, aunque comparten circunstancias socioeconómicas bastante similares. Grupos familiares que provienen de múltiples lugares por la degradación política y económica de sus territorios de origen y que llegan en distintos momentos a hacer parte de la vida cotidiana en barrios marginales. Estas familias encuentran en colegios públicos como La Gaitana la oportunidad de materializar el derecho fundamental a la educación con la expectativa de encontrar posibilidades de arraigo, de vínculo y de algún sostén que les pueda garantizar condiciones medianamente de sobrevivencia. Uno de los profesores del colegio afirma lo siguiente:

El Colegio de La Gaitana es una institución que espacialmente se encuentra ubicada en un lugar estratégico donde llegan muchos estudiantes inmigrantes. ¿Sabes? Allí hay un gran porcentaje de

estudiantes que pertenecen, a comunidades de la costa, muchas familias que están alrededor provienen de departamentos de la Costa Atlántica [...]. Muchos son migrantes por el conflicto armado, por desplazamiento, algunos también llegan buscando nuevas alternativas aquí en la ciudad y bueno, ellos van trayendo a sus familiares. Entonces, en el colegio La Gaitana se encuentran familias entre tíos, primos, hermanos, todos casi de las mismas edades [...], muchos pertenecen a la misma familia. Y también hay un gran número que en los últimos años ha aumentado y es el de estudiantes provenientes de Venezuela. Entonces, es allí el Colegio La Gaitana un lugar de encuentro de diferentes culturas. (Entrevista Docente No 2)

La descripción que realiza la maestra da testimonio de la heterogeneidad de encuentros culturales en el diario vivir del colegio sin ocultar las situaciones o vulnerabilidades que condicionan el arribo de niños, niñas y adolescentes al colegio, pero, además, se acerca a los entretejidos sociales que durante años se han configurado mediante redes de apoyo familiar y que vinculan al colegio como un lugar de larga trayectoria de recepción. Sin embargo, esto no quiere decir que el colegio como institución pública estatal atienda todas las demandas socioculturales de su comunidad educativa ni mucho menos que la escuela acoja a todos los estudiantes y familiares desde sus singularidades históricas, sociales y culturales.

En cada colegio oscilan distintas dinámicas de recepción cuando alguien nuevo aparece en su espacio escolar, y el actual contexto de aumento de estudiantes provenientes de Venezuela que señala la maestra en La Gaitana IED implica preguntarnos sobre cómo atiende la migración el colegio desde la dimensión institucional a partir de sus apuestas educativas, curriculares, de sus procesos de evaluación y sus formas de atención a los conflictos escolares, pero también se hace necesario interrogarnos sobre las percepciones que brotan al interior de las aulas durante el proceso de ingreso y adaptación de los escolares migrantes. Un especial énfasis se sitúa en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, en las que podemos encontrar el horizonte de comprensión que nos permite retratar realidades más allá de las declaraciones normativas e institucionales.

Proyecto Educativo Institucional, PEI.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio La Gaitana propone desarrollar los procesos educativos y de convivencia desde un “ambiente amable y productivo”. Es decir, la

misión del PEI del colegio se orienta hacia la formación integral de niños, niñas y jóvenes generando ambientes para la convivencia amable y el aprendizaje productivo que les permita desarrollar su ser, consolidar su conocer, y potenciar su hacer para incidir de manera positiva en su entorno y calidad de vida. (PEI, IED La Gaitana, 2013, p. 2). La “amabilidad” como trato supone entenderla desde el PEI como un lenguaje que recibe con afecto a las personas que se vinculan a la institución. En ese sentido, se plantea un acercamiento amable desde administrativos, directivos docentes y docentes a quienes llegan al colegio, y en el caso de los estudiantes provenientes de Venezuela, implica un recibimiento sensible que supere la racionalidad de los requisitos de ingreso al colegio. Sin embargo, a lo largo del PEI no se hace explícita esa gramática de la amabilidad que delinee rutas o protocolos que atiendan las necesidades de grupos en situación de exclusión social como la población migrante, quienes presentan múltiples problemas de acceso al sistema educativo tales como la falta de documentación, certificados, homologaciones y demás situaciones puntuales descritas en la Circular Conjunta No 16 del 2018.⁵¹ El siguiente relato confirma los modos como se registran y reciben los estudiantes:

Desde las directivas yo sé que obviamente se les da, digamos, como las pautas para que se puedan matricular e ingresar al colegio normal. O sea, que yo sepa, no hay un algo especial diferente a los otros estudiantes. [...] solo se reciben como cualquier otro estudiante y ya. (Entrevista Docente No 3)

Esta situación descrita por el maestro advierte un proceso estándar que recibe las diferencias de los estudiantes migrantes bajo la premisa de la igualdad, pero no es claro si su comprensión proviene desde el entendimiento de los contextos de diversidad sociocultural que caracterizan la población estudiantil del colegio, o si apunta hacia la *integración homogeneizante* (Cullen, 2004) que acopla las diferencias bajo una sola identidad institucional. Lo cierto, es que para los maestros del colegio la limitada interlocución institucional entre directivos docentes y docentes de aula impide conocer aspectos de cada estudiante antes de ingresar a un curso, por lo

⁵¹ Esta circular emitida por el Ministerio de Educación Nacional, MEN y Migración Colombia, es un *instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*, que orienta a las instituciones educativas en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo colombiano.

que el ambiente escolar donde se manifiestan los primeros rasgos que distinguen a los estudiantes migrantes que ingresan al colegio suele ser en el encuentro con los demás estudiantes en el aula. Así lo expresan estos relatos:

Casi siempre yo me vengo a enterar es porque uno, por las características del estudiante, por la forma como habla, porque los mismos compañeros, de pronto, en algún dialecto los chicos cuando uno está en clase y contestan entonces, los mismos estudiantes como que se ríen y uno les detecta de esa manera. Pero que las directivas pasen un listado “ah, es que llegaron tantos estudiantes migrantes”, no hay ese proceso. Mejor dicho, uno lo detecta en el desarrollo de las mismas clases y ya. (Entrevista Docente No 3)

Pues yo me entero porque la forma en la que ellos hablan denota que vienen de Venezuela, entonces ese un factor, digamos que llama la atención inicialmente, pero también porque sus compañeros, en el momento en el que una entre un primer contacto con los estudiantes determina eso, como que dicen: “ah... estos son los venezolanos, esos son los “venecos” o estos son los de Venezuela. (Entrevista Docente No 1)

Si bien, el colegio promueve diferentes estrategias de recibimiento de estudiantes que fomentan un ambiente de reconocimiento entre estudiantes y docentes, muchas de esas solo se realizan a comienzo del calendario escolar o en determinadas direcciones de grupo. En estos espacios se destaca la autonomía del trabajo docente, en cuanto la gran mayoría propone metodologías y didácticas que propician momentos de diálogo, reconocimiento e intercambio de saberes. También el ejercicio de diligenciar el observador estudiantil como actividad institucional resulta importante para responder a las necesidades de los estudiantes migrantes, ya que recoge datos esenciales que permiten conocer la realidad particular de cada estudiante y articular una atención interdisciplinar si se requiere. Sin embargo, la condición flotante que caracteriza la población estudiantil del colegio hace que el ingreso de estudiantes nuevos en diferentes cursos sea una constante durante el año escolar, y este fenómeno es más recurrente en los estudiantes migrantes desde Venezuela debido a que en la mayoría de los casos su grupo familiar trabaja en la informalidad o su situación migratoria es irregular. De manera que cuando un estudiante migrante ingresa en cualquier momento del año se enfrenta a una variedad de procesos que no le permiten reconocer o apropiarse de la propuesta del Proyecto Educativo del colegio, por lo que su proceso de adaptación en el colegio depende de las acciones pedagógicas y el llamado al encuentro con el otro que maestros y maestras asumen por fuera de la gestión

institucional. En el siguiente relato, la maestra recurre al diálogo como principio pedagógico de acompañamiento sin depender de orientación institucional o planeación didáctica alguna.

Cuando el año escolar va en curso y ya llevamos un proceso, di tú que ya llevamos un mes o dos meses con los niños en el aula, y de repente, llego yo a la clase... y está un niño nuevo; un niño que yo no había visto antes, para mí es un niño nuevo. A este niño, [...], lo primero que se hace es preguntarle al niño, bueno, ¿de dónde vienes?, o ¿qué estás haciendo?... El niño se acerca al maestro y presenta su carta de presentación ante mi clase y es una boletica, muy pequeña, ponle de medidas como una tarjeta de diez centímetros por seis, más o menos, donde solo aparece el nombre del estudiante y dice a qué curso va y ya. A partir de ahí es que yo me integro con el estudiante [...] sin que haya previamente una intervención de coordinación, de rectoría o de alguna interinstitucional que previamente me diga: “Mira, este es un estudiante, te lo presento, es nuevo, viene de tal lugar y aquí está” (Entrevista Docente No 2)

Por lo anterior, el gesto de acoger estudiantes migrantes en el marco del ambiente amable corresponde al compromiso que docentes asumen desde sus prácticas pedagógicas con las necesidades y situaciones de los estudiantes migrantes, pero desde el PEI del Colegio La Gaitana IED no hay una propuesta pedagógica institucional con la suficiente resonancia que logre contemplar la pluralidad de matices de la población que habita en su entorno cercano.

Todo lo contrario, desde la perspectiva del “ambiente productivo” parece encontrar mayor fuerza la posición institucional sobre el proyecto de vida que se ofrece como forma de atender los requerimientos actuales de los estudiantes migrantes en proceso de escolarización en el colegio. Para el año 2022 la visión del PEI es posicionar al colegio como un “polo de desarrollo local que centra su acción en la formación de estudiantes con alto grado de calidad humana, actitud emprendedora e innovadora, [...], que atentos a procesos de mejoramiento logren formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo del país” (PEI, IED La Gaitana, 2013, p. 2). Desde este horizonte de sentido, los estudiantes migrantes que ingresan a los procesos educativos del colegio se unen a una apuesta formativa que busca la inserción del conjunto de los estudiantes en la sociedad mediante la productividad y competitividad en el mercado laboral. De esta manera, tanto el énfasis formativo como la organización escolar en todos los niveles de secundaria se articulan con una apuesta de formación para el emprendimiento: en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno se incorpora la asignatura de Gestión de Negocios a las áreas básicas, y en décimo y once se ofrece el programa de media fortalecida en Ciencias Administrativas, cuyas asignaturas no son optativas y se ofrecen en contra jornada. Para muchos

maestros del colegio, este tipo de educación con énfasis empresarial ofrecida a una comunidad estudiantil de sectores populares no responde a las realidades concretas de su comunidad educativa, por lo que podríamos estar erosionando las singularidades, sus deseos y trayectorias de vida de niños migrantes y demás alteridades que habitan la escuela. Así lo ponen de manifiesto los siguientes dos relatos:

...a ellos (los estudiantes migrantes que vienen de Venezuela) se les recibe sin ningún tipo de proceso de adaptación. O sea, sin introducción al nuevo sistema educativo, sin explicarles qué dice el PEI ni las normas de convivencia, o preguntarles sobre cómo vienen, o sin indagar sobre su proceso de formación que allá tenían. [...], solo se les recibe como pensando más en la edad y en [qué nivel] deberían estar. Ya después se piensa en equilibrarlos o adaptarlos sin ver en términos diagnósticos cuál es la posibilidad que tienen de desarrollo académico y emocional o que necesidades puedan tener y que en el colegio se puedan atender. (Entrevista Docente No 1)

Sinceramente, yo no he encontrado ningún elemento del PEI. Mira, un elemento fundamental del PEI del Colegio La Gaitana es el eslogan del colegio que es el “ambiente amable y productivo”. Basándonos y mirando únicamente esa primera parte, que es el ambiente amable, desde mi perspectiva como maestra siento que no existe. No existe ese ambiente amable que le permita a este estudiante, migrante o estudiante que proviene de otra región, realmente involucrarse con la comunidad educativa teniendo en cuenta sus deseos particulares. (Entrevista Docente No 2)

La desconexión entre los propósitos del PEI y las formas de recepción que hacen los maestros del colegio representa una barrera que impide a estudiantes migrantes involucrarse de manera amplia a la cotidianidad escolar, dejando a la voluntad de cada docente la decisión de asumir, o no, el encuentro con los estudiantes migrantes como una oportunidad pedagógica que permita fortalecer las relaciones entre los estudiantes de sus grupos que tiene a su cargo. No obstante, esta situación parece presentarse también con los maestros que ingresan a ser parte del colegio, situación expresada por el maestro de la siguiente forma:

El problema ha sido que desde que yo llegué al colegio no tenía muy claro cuál ha sido el PEI. Una de las preguntas que tuve cuando llegué al colegio fue: ¿cuál era el PEI?, y ¿cuál era el manual de convivencia?, y a mí, digamos lo que se me dijo desde las directivas era que el PEI estaba en construcción, que era un documento, digamos, que era un documento que estaba en trabajo, al igual que el manual de convivencia. Pero que, en todo caso, el desarrollo pedagógico era un desarrollo constructivista. (Entrevista Docente No 1)

Currículo

El currículo y el plan de estudios son dos componentes que permiten materializar los propósitos de PEI en los procesos de formación académica que se despliegan desde las prácticas educativas. El primer componente integra los lineamientos curriculares y los contextos específicos del colegio, con los contenidos, objetivos y metas que conforman las mallas curriculares de las diferentes áreas, en cuanto el segundo es la consolidación de los temas, didácticas, recursos y proyectos que cada docente diseña y organiza mediante un plan de aula para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Londoño Cancelado et al., 2019). En ese sentido, las situaciones de exclusión social que experimentan determinados grupos y clases sociales representan un desafío al currículo ordinario que debe responder de manera abierta a las circunstancias que afectan la vida cotidiana en espacios de interacción como la escuela. Por lo que la respuesta de las instituciones educativas distritales a la crisis migratoria venezolana debe corresponder de manera atenta a la fragilidad que los niños, niñas, y jóvenes que vienen de Venezuela experimentan por efectos del estatus migratorio irregular, desarraigo, separación familiar o estigmatización en las comunidades que habitan, pero también, debe ser sensible a las necesidades educativas particulares que cada estudiante migrante presenta al cambiar de sistema educativo; grados, materias, estilos de aprendizaje y recursos educativos distintos que cada estudiante busca adaptar a su nuevo contexto escolar. Esta preocupación está presente en el ejercicio de planeación de clases del siguiente maestro quien la expresa de la siguiente manera:

...el hecho de que existan, digamos, distintas características curriculares o procesos académicos sí hace que en el momento en el que ellos llegan de Venezuela a Colombia haya un choque que sea difícil de afrontar. O sea, para muchos es complicado cambiar el sistema de evaluación, el sistema de currículo, las formas de aprendizaje, o los distintos escenarios de aprendizaje. (Entrevista Docente No 1)

Sin embargo, la flexibilización curricular y la adaptación de los planes de aula de los maestros del colegio requieren de una política educativa actualizada y ampliamente socializada

que responda a asuntos pendientes en el marco de la migración en la escuela, como el reconocimiento pleno de derechos fundamentales, el respeto a las diferencias culturales y el rechazo a las formas de discriminación por nacionalidad. Como señala la maestra, estos aspectos no son explícitos en lineamientos curriculares expedidos por el MEN, en especial, de las áreas de matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental.

No. No hay. Ahorita, los estándares y el currículo o, por ejemplo, los estándares bajo los cuales nosotros vamos armando nuestros planes de trabajo son estándares que se han venido realizando desde el Ministerio de Educación más o menos del 2015 para acá. Y del 2015 para acá no he encontrado documentos o anexos que estén relacionados con temas sobre migraciones o diversidades culturales [...]. Nosotros, cada uno como maestros desde el aula cuando hacemos nuestras planeaciones, obviamente tenemos que mirar cómo es que vamos a integrar a los niños, pero no es un tema que se trabaje o que se aborde en las diferentes reuniones a nivel institucional, como en las jornadas pedagógicas que tenga un propósito realmente que direcciona hacia el cambio. (Entrevista Docente No 2)

Espacios de encuentro con docentes, como las jornadas pedagógicas, reuniones de área, nivel, o el mismo consejo académico, son lugares de reflexión y de toma de decisiones que permiten visibilizar diversas problemáticas de la comunidad educativa y generar acciones conjuntas que potencien las prácticas pedagógicas. No obstante, el tema de la migración y su articulación con las adaptaciones curriculares parecen no tener la resonancia que se requiere en estos espacios institucionales para recibir a los estudiantes que vienen de Venezuela según su contexto. Ello se manifiesta claramente en el siguiente relato.

Yo llevo ya seis años en este colegio y hasta este momento yo no me acuerdo [de] que haya habido realmente una profundización en este tema. Sí claramente, en algún momento se habla en reuniones [de docentes] de que hay una población migrante, que están llegando muchos niños de Venezuela y están, de pronto, las inquietudes “qué bueno, que cómo hacemos para poder involucrar a los niños”, pero creo que esta es una pregunta que se la hacen más los maestros en su trabajo con los estudiantes. (Entrevista Docente No 2)

En esa misma línea, en el siguiente relato de otro maestro se expresa la percepción de otros compañeros docentes acerca de la llegada de estudiantes migrantes como un acontecimiento que aumenta las problemáticas educativas.

Pues... yo he escuchado a algunos compañeros señalando como “problemático” el hecho de que estén estudiantes venezolanos en el aula porque de alguna forma les parece incómodo o les parece algo que es como nuevo, algo que es llamativo. El hecho de tener estudiantes venezolanos ya sea porque muestren un nivel de desarrollo académico distinto a los colombianos o por el simple hecho de ser venezolanos, o sea, por ser venezolanos como que ya son estigmatizados, ya son determinados como alguien externo que no tiene, digamos, las características que tendría un estudiante colombiano. (Entrevista Docente No 1)

Una situación recurrente que se presenta con los estudiantes migrantes que recién ingresan al colegio es la reubicación en un grado inferior al que se matricularon al presentar un bajo nivel académico en las primeras semanas. Al matricularse, la trayectoria educativa de los estudiantes que vienen de Venezuela es homologada según la *Tabla de equivalencias entre el Sistema Educativo de Colombia y Venezuela*.⁵² para ubicarse en determinado grado escolar en el colegio. No obstante, al presentar distintas dificultades de aprendizaje en determinadas temáticas, la sugerencia a los familiares de los estudiantes migrantes es bajar de grado para que pueda reforzar los conocimientos o habilidades con dificultades y mejorar su proceso de adaptación al contexto educativo nacional. Como se muestra en los siguientes relatos, esta interpretación del estudiante migrante venezolano ligada al déficit educativo la detallan algunos maestros cuando identifican una carencia de conocimientos disciplinares o falencias en destrezas de lectura y/o escritura en comparación con los procesos académicos de los estudiantes locales.

A veces a uno como docente le toca a uno es prácticamente adaptarse a medida que van sucediendo las cosas. ¿Cierto?, que llega de pronto un niño con muchas características diferentes a los otros, pues, uno trata de adaptarse a esas situaciones. Pero el hecho de que últimamente están llegando muchos estudiantes migrantes creería que uno debe revisar su planeación y tener en cuenta, digamos, las habilidades, las capacidades para uno llegar y ver cómo hacer para nivelarlos. [...] porque los estudiantes migrantes de alguna manera, si tienen muchas falencias, digamos por el sistema educativo de dónde vienen, mejor dicho, como que no logran las mismas competencias que los que están aquí en Bogotá. (Entrevista Docente No 3)

Yo por lo menos traté de realizar ejercicios, por ejemplo, de adaptación, de análisis de qué estaba pasando, en cuestiones como la lectura, la escritura, la oralidad, y de alguna forma, traté, de identificar cuáles eran los procesos de desarrollo cognitivo que los estudiantes tenían y cuáles eran las herramientas que también tenían y con las que se puedan defender en un nuevo contexto. Pero no es fácil, es que el otro escenario es este y es que en las aulas hay un gran número de estudiantes, donde uno tiene 35 y en algunos más de 40 estudiantes, pues esto hace que se lleven

⁵² Circular Conjunta No 16 del 10 de abril de 2018

de tiempo y de análisis que son muy complejas. (Entrevista Docente No 1)

Como se puede observar, la cantidad de estudiantes en el aula que alcanzan a superar el tope de 40 por grupo.⁵³ es un factor clave que dificulta atender de manera más puntual a la singularidad de cada estudiante migrante al llegar al colegio, pero también, es necesario mencionar que el rol del maestro supera su labor más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje que acompaña dentro del aula. La trama institucional escolar está compuesta de múltiples actividades que reducen los espacios de reflexión y planeación que conducen a las mediaciones pedagógicas requeridas para atender a los estudiantes provenientes de Venezuela desde el currículo y los planes de estudios. No obstante, en medio de la contingencia que representa la crisis migratoria, en los maestros aparecen distintas experiencias de adaptación de sus dinámicas de clase a las necesidades de los estudiantes migrantes buscando poner en diálogo sus vivencias con las temáticas que se abordan en cada asignatura. Estos son partes del relato de dos maestros que desarrollan procesos de flexibilización acorde a la singularidad migratoria que se presentan en sus aulas.

En octavo, por ejemplo, para poder entender el concepto de "el fenómeno físico", es necesario involucrar al estudiante venezolano desde su territorio, ya que para describir los fenómenos físicos se debe partir de los lugares concretos que conocemos. Además, que pienso que abrirles los espacios para que ellos compartan su historia permite también un enriquecimiento para todos y no solo para mí como maestra, sino también para los compañeritos que nos están escuchando; que nos traigan su historia de cómo en su territorio, de cómo es su clima y cuáles son los factores de cambio. (Entrevista Docente No 2)

En clases como la Ética en donde se habla, por ejemplo, de aspectos como la discriminación [...], he podido hacer un recorrido histórico por lo que han sido las migraciones. Les he dicho a los estudiantes colombianos, mire, aquí en la década de los sesenta y setenta, cuando estaba la bonanza venezolana del petróleo, una gran cantidad de gente migró de Colombia hacia Venezuela buscando oportunidades de trabajo y oportunidades de desarrollo económico. ¿Y qué pasó?, pues, que llegaron y se integraron a esa sociedad. Pero entonces, ahora que vuelve una gran cantidad de migrantes o que llega una cantidad de migrantes, pues pasa algo distinto, porque en términos económicos y sociales, estamos en otra condición diferente, pero no se entiende el por qué está sucediendo (la crisis migratoria venezolana). Ellos se sorprenden por ver cómo los colombianos han sido víctimas de la xenofobia en Europa o en Estados Unidos al ser considerados como narcotraficantes. Ese es un estigma que se tiene en muchos países a nivel internacional por el

⁵³ Según el Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002, el colegio al estar ubicado en la zona urbana, el número máximo de estudiantes por maestro de la básica secundaria y media que tiene permitido, es de 40 por aula.

hecho de ser colombiano. Entonces, cuando escuchan ese tipo de relatos, cuando se confrontan con ese tipo de relatos, ellos se replantean un poco la idea de qué es lo que está pasando con la llegada de los venezolanos y con las problemáticas que se están generando. (Entrevista Docente No 1)

Evaluación

El Sistema de Evaluación Institucional del Colegio La Gaitana, SIELGA., considera la evaluación como una práctica continua de formación en la que cada estudiante es partícipe de su propio proceso de aprendizaje al valorar las fortalezas o debilidades en cada actividad que realiza, desde una perspectiva autorreflexiva y de valoración conjunta. Esta ruta institucional de evaluación se destaca por entender el acto de evaluar como un proceso formativo que contempla la dimensión cognitiva, comunicativa y socio afectiva de los estudiantes “dentro del marco del respeto a los derechos humanos y la responsabilidad compartida, con el propósito de construir una sociedad que obedezca a condiciones de vida digna y de democracia participativa” (SIELGA. 2019, Pág. 1). La mirada de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, sugiere dejar en un segundo plano las pruebas estandarizadas y reconocer que detrás del éxito o fracaso escolar de un estudiante hay unos factores económicos, sociales y culturales que dificultan o posibilitan alcanzar los objetivos propuestos en cada área. De manera que cuando un estudiante presenta una dificultad, no solo se debe tener en cuenta que los ritmos y estilos de aprendizaje son diferentes, también se debe tener en cuenta que cualquier forma de evaluar debe considerar su relación con el contexto. En el caso particular de los estudiantes migrantes, el sentido de la evaluación se puede apreciar en el acompañamiento que realiza la maestra en su relato cuando reconoce un bajo rendimiento.

Cuando se detectan estos bajos rendimientos hay que detenerse con el niño, porque una parte es el bajo rendimiento, porque quizá sus bases conceptuales no son tan fuertes, pero otra cosa es el bajo rendimiento que presenta el niño, porque seguramente hay algo que impide que esa adaptación en el colegio no es eficaz. Porque seguramente este niño fuera del aula, fuera del espacio educativo tiene problemas en su casa. La población migrante tiene que enfrentarse a muchas cosas aquí en la ciudad; muchos estudiantes migrantes sus padres no tienen trabajo estable, uno no sabe si de pronto ese estudiante viene sin desayunar o sin almorzar y eso genera un conflicto físico y emocional que no permite un buen rendimiento académico. No sabemos si lo están haciendo bullying en el salón por ser estudiante inmigrante, [tampoco] si el estudiante tiene un conflicto personal con algún compañero dentro del aula. No sabemos cuál es la historia que trae este estudiante o con quien está viviendo acá, a propósito, muchos niños que vienen de

Venezuela incluso se vienen sin sus papás y están viviendo aquí con un tío, con una hermana, con un familiar diferente o con un vecino. Entonces todos estos factores afectan el rendimiento académico del estudiante, por lo que hay que mirar todas estas posibilidades y eso lo que uno como maestro tiene que empezar explorar. Y eso, pues realmente se hace es en el diálogo directo con el estudiante. (Entrevista Docente No 2)

Sin embargo, esta forma de evaluar contrasta con los altos casos de no aprobación de asignaturas en cada periodo y repitencia. En los informes presentados por docentes sobre bajo rendimiento en sus asignaturas en reuniones de comisión de evaluación y promoción, la mayoría de las dificultades que se resaltan de los estudiantes migrantes se relacionan con la falta de entrega de guías, talleres o tareas, desempeños no satisfactorios en pruebas escritas u orales, y puntos negativos en aspectos comportamentales como llegar tarde al salón o no tener el uniforme completo. Estas formas de evaluación “simplemente se resumen a una nota, un número, calificar o evaluar a una persona bajo la premisa del número y no miran todos estos espacios que se involucran alrededor de estudiante” (Entrevista Docente No 2). Esta reducción al plano cuantitativo de la evaluación que se enfoca en los productos y no en los procesos formativos, en la opinión de los tres maestros entrevistados y que también comparto como maestro del Colegio La Gaitana IED, predomina en las comisiones de evaluación y promoción y es la principal razón de la alta tasa de reprobación escolar en los últimos años, que incluso, aumenta también en los casos de deserción. Así relatan dos maestros esa situación.

En el colegio no se diferencia si es o no un extranjero. En las Comisiones de Evaluación pesa mucho la actitud del estudiante, el buen comportamiento, la actitud de querer aprender pesa mucho, son muchas variables que hace que en la Comisión uno diga, "seamos más flexibles con él". [...] pero si vemos que de pronto para ese estudiante lo más necesario es que repita, pues porque le estaríamos haciendo un daño promovándolo al otro grado, entonces como que no se es tan flexible. (Entrevista Docente No 3).

Yo creo que no se tiene en cuenta, digamos, características o elementos puntuales de cuál puede ser la condición en la que ellos llegan y las características del proceso pedagógico que ellos ya han desarrollado [...]. En las comisiones no hay posibilidad de pararse en casos específicos para analizarlos y ver por qué se presentan determinadas circunstancias o no, sino que simplemente es como una especie de molde en donde se les pone a ellos ahí, y pues pasan si tienen en el rendimiento adecuado pasan [el año escolar], y si no, pues simplemente se les pone a repetir. (Entrevista Docente No 1).

De esta manera, las condiciones estructurales que afectan a los estudiantes migrantes, las realidades discriminatorias que encaran sus familias, y los saberes que ellos tienen y que ponen en común en sus relaciones con estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa parecen quedar ocultos entre *acciones pedagógicas homogeneizantes* que aunque admite minorías, como la población inmigrante venezolana, naturaliza sus particularidades, es indiferente a sus necesidades e impide practicar acciones de reconocimiento en el sentido pedagógico y sensible (Guido, 2015). No obstante, cabe destacar que en bachillerato se cuenta con orientadores escolares, quienes acompañan a los estudiantes migrantes que presentan dificultades socioemocionales y son remitidos a tiempo por sus directores de grupo. El informe que presenta orientación escolar tiene gran peso al momento de determinar acciones sobre el proceso educativo de los estudiantes.

Convivencia

A pesar de que los documentos institucionales que soportan el PEI, el currículo y la evaluación se relacionan con distintas tensiones entre docentes por la falta de revisión y actualización en cada año escolar, siguen vigentes y en sus líneas se distinguen múltiples aspectos a considerar para mejorar las prácticas pedagógicas en términos del reconocimiento de las diferencias socioculturales de los estudiantes migrantes y la visibilización de las cuestiones vitales que afectan su experiencia escolar. Sin embargo, este horizonte institucional no tiene tanta claridad en otros temas como la convivencia escolar o la educación en derechos humanos, comenzando por la particularidad de no contar con un Manual de Convivencia durante más de quince años⁵⁴. El siguiente relato da cuenta de esta cuestión:

Pues no hay un lineamiento específico que usted va a seguir ni hay un plan de trabajo que

⁵⁴ Dos tesis de maestría realizadas por maestros de la institución; *Fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz para la administración de conflictos que se presentan entre los estudiantes de décimo de la IED La Gaitana en el ciclo 5 de la jornada mañana* (Baracaldo Rojas, 2014) y *Aspectos constitutivos de la convivencia escolar* (Tejada López, 2015), y un informe distrital; "Ejerciendo participación colectiva reconociendo el PIECC en nuestro Foro Institucional ¿Cuál es mi aporte para la paz:?" *Foro Institucional La Gaitana 2015, espacio para Sensibilización PIECC* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), realizan un análisis profundo sobre el tratamiento de situaciones que afectan la convivencia escolar y la relación con las tensiones entre maestros y estudiantes que se manifiestan por la inexistencia de un Manual de Convivencia en el Colegio La Gaitana IED.

sigamos todos los docentes. Por ejemplo, acá no hay Manual de Convivencia, pero hay unas Semillas de Convivencia que tienen unos elementos básicos, digamos, de actuación frente a la convivencia en el aula. Pero no son algo que defina en términos específicos como se da un debido proceso, entonces es un poco difuso el accionar a partir de esto (Entrevista Docente 1)

La perspectiva punitiva de los manuales de convivencia que durante muchos años vincularon el convivir en la escuela con la infracción de normas y el predominio de las prácticas docentes sancionatorias sobre las acciones de escucha y diálogo, se consideraron razones para entender que la existencia de un manual de convivencia en el Colegio La Gaitana IED era una herramienta que, en vez de dinamizar las relaciones interpersonales se convertía en un instrumento que promovía las lógicas autoritarias, excluyentes y punitivas en la relación docente-estudiante. No obstante, la respuesta institucional para comprender el sentido de la convivencia en el Colegio La Gaitana, fue la promoción de cuatro fundamentos conocidos como las “4 Rs” que son valores para tener en cuenta en las formas de encuentro e interacción entre estudiantes: Reconocimiento por el legítimo otro, Respeto, Responsabilidad y Rendimiento. Además, se postulan diez axiomas denominados “Semillas de Convivencia” que orientan el desarrollo personal de los estudiantes y su relación con los demás: i) Me relaciono amablemente, ii) Me comunico con respeto, iii) Me preocupo por mi presentación personal, iv) Mantengo un buen rendimiento académico, v) Expreso mi sentido de pertenencia, vi) Cuido mi persona, vii) Asisto puntualmente, viii) Respeto el bien propio y el ajeno, ix) Valoro el saber cultural, x) Hago buen uso de las herramientas, equipos y espacios tecnológicos (Documento Institucional, 2019).

A pesar de que la Ley 1620 de 2013, la Guía 49 sobre Convivencia Escolar MEN y el Decreto 1965 de 2013 exige la actualización de manuales de convivencia en las escuelas, no se encuentra un documento que incluya la mirada institucional en torno al ejercicio de los Derechos Humanos, Educación para la Sexualidad, y Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar tal como ordena el marco legal vigente. Lo anterior no solo representa un vacío institucional en términos de derechos de los estudiantes y de respuesta ante situaciones de discriminación desde las históricamente marcadas a los grupos subalternos por cuestiones de etnia, género, clase o lugar de origen, también significa la ausencia de proyectos institucionales de convivencia que articulen desde el currículo y la evaluación para afrontar las formas discriminatorias y excluyentes de relacionarnos con otros, en especial aquellas que se exponen por pertenecer a la población migrante venezolana. Los medios de comunicación, las redes sociales y las campañas

políticas de diversos sectores del espectro político han logrado consolidar en la opinión pública estereotipos que relacionan los ciudadanos migrantes venezolanos con la inseguridad y la falta de oportunidades laborales en varios lugares del país. En el siguiente relato podemos apreciar como varios estudiantes migrantes, en el ejercicio de establecer sus primeros vínculos escolares, se enfrenta a distintos tipos de prejuicios contra la población venezolana.

Muchos estudiantes venezolanos, por ejemplo, se quejan porque dicen que no están contentos en Colombia al percibirlo simplemente como un lugar de paso [...]. Y ante eso, los estudiantes colombianos reaccionan también de forma negativa. Reaccionan diciendo como “pues ustedes son unos mal agradecidos porque cómo así que Colombia no está recibiendo a ustedes... si no está feliz en Colombia, bien pueda”. Y se pasan por alto una serie de aspectos emocionales donde los venezolanos dicen “pues no estoy feliz en Colombia porque no es mi patria, porque no es mi país, porque no es lo que yo quiero hacer ni en mi proyecto de vida”. [...] el hecho de que sí haya un segmento de población estudiantil que los rechaza porque señalan que le están quitando el trabajo a los papás o que le están quitando el cupo a alguien que podría estudiar ahí, son elementos que son fuertes, o sea, son elementos que son diferenciadores y que están marcando un referente socio emocional complicado que también los lleva a ellos a preguntarse en torno a qué están haciendo aquí o a dónde quieren ir. (Entrevista Docente 1)

Este tipo de reacciones que se presentan en contra de los estudiantes migrantes venezolanos generan que en los distintos espacios escolares se configuren formas de segregación escolar. Dos características recurrentes en los estudiantes migrantes recién asentados en el colegio que destacan los tres maestros entrevistados son la timidez e inseguridad. Son susceptibles de sentirse aislados en los primeros días; “cuando llegan yo los veo como los pollitos porque a donde va corriendo el grupo el niño va detrás” (Entrevista Docente 2), por lo que tan pronto un estudiante migrante conoce a otro de su misma nacionalidad se le acerca para comprender mejor las dinámicas del salón. Destaca del siguiente relato la aparición de una forma de gueto de estudiantes migrantes venezolanos que respondería a situaciones de segregación al interior del colegio.

Lo que yo me he dado cuenta es que los estudiantes venezolanos tienden a hacer grupos, tienden a relacionarse entre ellos. Por ejemplo, en un curso noveno tenía cinco estudiantes venezolanos y ellos estaban todo el tiempo juntos, estaban todo el tiempo como... organizándose en el aula alrededor, todo el tiempo cerca, como si fuera un grupo cerrado, y aunque tenían una buena relación en términos generales con los demás estudiantes colombianos, no salían de esa ubicación espacial en el salón y trataban de estar como siempre juntos, como que eran un grupo bien en específico. Y en el momento, por ejemplo cuando salían a descansos en donde tenían más

espacios ya mucho más amplios a nivel social también pasaba eso: Ya no solo estaban solo los cinco o los cuatro que eran del grupo de Venezuela en el salón, sino que se unían con los de sexto, con los de séptimo y los de octavo y hacían como un grupo más grande de venezolanos que como que compartían en términos de sentirse más seguros compartiendo entre ellos, estando entre ellos, que digamos que estando o abriéndose mucho más que al resto de compañeros colombianos. (Entrevista Docente 1).

En relación con las diferencias culturales, es común que, en los primeros cursos de secundaria, como sexto y séptimo, para algunos estudiantes colombianos el acento, la forma de usar las palabras y los modismos venezolanos pueden ser motivo de burla. Situación que relata la maestra de una experiencia del 2019 con un estudiante de nacionalidad venezolana que hacía parte del grado sexto.

Me acuerdo mucho de un niño que llegó al colegio, era de grado séptimo, y él era un niño muy participativo. Ya no está, yo creo que se devolvió para Venezuela [...], pero el niño cuando yo estaba orientando las clases de matemáticas y participaba siempre me decía una frase: “Sí señó”, y esa era su frase para todo “sí, señó”, y los estudiantes se reían y se reían. Y a mí cómo me costó para quitar esa burla en el salón. Me costó mucho, yo creo que más de dos semanas. Bueno, finalizó el año escolar, el niño siguió “sí señó” y ya, pues los niños lo aceptaron y creo que no se burlaban ya, Pues por lo menos en mis clases ya no lo hacían, pero al comienzo fue muy difícil porque se me desordenaba la clase inmediatamente, era difícil volver a controlar el grupo que era de séptimo. (Entrevista Docente 2)

En el colegio este tipo de formas de discriminación y segregación escolar relacionadas con la migración, no tienen la resonancia pedagógica que se espera para mitigar estas situaciones desde un órgano de participación como el Comité de Convivencia escolar, ya que funciona más como un espacio netamente informativo que como un lugar de reflexión y discusión pedagógica. Pero existe un proyecto de convivencia articulado con la Cámara de Comercio de Bogotá conocido como el *Proyecto Hermes*, cuyo propósito es formar a los estudiantes a dialogar para tramitar y gestionar los problemas que surjan entre las distintas relaciones escolares con la participación de estudiantes gestores de convivencia. No obstante, este proceso de formación se profundiza con un curso y está aislado de las prácticas de convivencia que los maestros ponen en juego en sus asignaturas y direcciones de grupo.

Sin embargo, como se ha podido observar a lo largo del capítulo, cuando los maestros son sensibles en sus prácticas a los contextos que atraviesan las vivencias de los estudiantes

migrantes, aparecen experiencias pedagógicas que dan muestra del papel interpretativo, catalizador y dinamizador del maestro de escuela pública cuando las políticas, lineamientos u orientaciones institucionales no responde a la realidad. En las “4 Rs” de convivencia, el reconocimiento de las diferencias culturales de los estudiantes en su plena singularidad se recoge en el principio de “reconocimiento por el legítimo otro”. Este valor que es potencia para pensar en una educación intercultural en el Colegio La Gaitana IED, es utilizada por un maestro para establecer puntos entre el reconocimiento y el saber de estudiantes migrantes venezolanos, con experiencias de desplazamiento forzado o de migración campo – ciudad por falta de oportunidades en las regiones. En su relato podemos ver su apuesta pedagógica que tiene en cuenta las trayectorias de vida de sus estudiantes para fortalecer el reconocimiento de sus derechos y diferencias culturales.

El mismo hecho de encontrarse y verse como referentes iguales sin la necesidad de la intervención del docente; ellos se asuman como iguales, como pares, porque prácticamente tienen las mismas vivencias, tienen las mismas experiencias, vienen de un referente social común, tienen los mismos problemas y tienen en muchos casos los mismos anhelos. Entonces, el encontrarse como pares más allá de una diferencia de nacionalidad contribuye a que ellos también hagan una reflexión y cambien una actitud en torno a cómo están tratando al otro y que puedan superar aspectos como el ver la nacionalidad como algo que los diferencia. (Entrevista Docente 1)

De la revisión de los documentos institucionales y los relatos de los tres maestros, nos encontramos elementos para decir que en el colegio La Gaitana existe una percepción de que en su PEI no se encuentran procesos claros para la configuración de una forma institucional de atención y reconocimiento a las diferencias a su arribo al espacio escolar. La promesa del PEI del Colegio La Gaitana es enrumbar a sus estudiantes hacia un modelo de convivencia amable, junto al aprendizaje productivo que les permita desarrollar su ser, consolidar su conocer, y potenciar su hacer para incidir de manera positiva en su entorno y calidad de vida. Se plantea entonces un acercamiento amable desde administrativos, directivos docentes y docentes a quienes llegan al colegio, y en el caso de los estudiantes provenientes de Venezuela, implica un recibimiento sensible que supere la racionalidad de los requisitos de ingreso al colegio. Pero la realidad es diferente puesto que a lo largo del PEI no se hace explícita esa gramática de la amabilidad que delimite rutas o protocolos que atiendan las necesidades de grupos en situación de exclusión social como la población migrante, quienes presentan múltiples problemas de acceso al sistema

educativo tales como la falta de documentación, certificados, homologaciones, entre otras.

En la cotidianidad de los maestros entrevistados está presente el deseo de acompañar en sus clases el proceso de adaptación de estudiantes provenientes de Venezuela, pero en contraste, el colegio en su conjunto no lo logra. Las comprensiones de la migración en el colegio se debaten entre el entendimiento de los contextos de diversidad sociocultural que caracterizan la población estudiantil, y la integración homogeneizante de las diferencias, la cual acopla las singularidades bajo una sola identidad institucional. Lo anterior, depende de la oportunidad pedagógica que cada maestro desee asumir en su interacción con los estudiantes migrantes que hacen parte de sus clases. Resulta importante destacar la limitada interlocución institucional entre directivos docentes y docentes de aula y esta recurrente falla comunicacional impide conocer aspectos de cada estudiante antes de ingresar a un curso, por lo que el ambiente escolar donde se manifiestan los primeros rasgos que distinguen a los estudiantes migrantes que ingresan al colegio suele ser en el encuentro con los demás estudiantes en el aula.

Si tenemos en cuenta la diversidad cultural y social existente en el Colegio la Gaitana y sus alrededores mencionada a lo largo del capítulo, resulta importante mencionar el riesgo que representa desplegar acciones educativas de convivencia que busquen atender situaciones de discriminación y segregación sin tener en cuenta la importancia del reconocimiento de las diferencias y los derechos que de ella se deriven. Las actividades de recibimiento de estudiantes que fomentan un ambiente de reconocimiento entre estudiantes y docentes son puntuales y deben ir más allá de presentarse solo al comienzo de clases. Asumir las singularidades de la población migrante venezolana nos provee de una oportunidad pedagógica para crear auténticos ambientes amables que posibiliten la interrelación de maestros y estudiantes culturalmente distintos, pero con realidades de desigualdad similares.

Capítulo 4.

La escuela y sus prácticas de acogida

No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan [...] por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador.

Célestin Freinet (1936)

La preocupación por la población venezolana y su acceso a la educación en Colombia interpela el compromiso del Estado frente al derecho a la educación de las personas migrantes, el cual debe ser plasmado a través de las políticas migratorias y educativas. Igualmente, el análisis de la migración en Colombia en el ámbito educativo supone rastrear las tensiones académicas en universidades y organizaciones alrededor de cuestiones como la inclusión, el acceso a la educación y atención de poblaciones vulnerables. Pero la pregunta por el ingreso de población migrante en colegios públicos del país y las repercusiones que genera su llegada demanda interrogarse acerca de las prácticas de recepción, acogida y hospitalidad que despliegan las instituciones educativas hacia una migración duramente marginada por la globalización neoliberal. El encuentro de niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes venezolanos con la realidad colombiana requiere de los educadores una reflexión crítica sobre las condiciones de violencia y desigualdad que históricamente han rodeado a la escuela y demandan asumir una postura ética y política frente a los discursos pedagógicos orientados a reducir, expulsar y eliminar las diferencias étnicas, generacionales, de clase o de género, para construir posicionamientos transformadores que propendan por una capacidad pedagógica de recibir la migración en la escuela. El espacio de la escuela que se pretende enunciar no es el de la escuela determinada como institución en la normatividad del sistema educativo o formalizada en contenidos y objetivos de gestión académica; esta clase de escuela no pone de manifiesto la trama de conflictos históricos, políticos, educativos y culturales que vibran en las distintas formas de ser y de ver el mundo que habitan allí. Pensar en la escuela se convierte en un ejercicio

complejo que requiere reconocer que sus espacios institucionales y de práctica están en disputa.⁵⁵ en la escuela como territorio donde la vida escolar y sus relaciones se reproducen y se miden a través de lógicas dominantes con carácter homogeneizante y, en algunos casos donde hace presencia experiencias de resistencia. También en estas disputas por su sentido la escuela es asumida como un escenario donde diferentes significados, saberes, y lenguajes se vinculan, intercambian y se configuran a través de las prácticas. Es, en este horizonte, que la inquietud por la acogida escolar de la población migrante, la cual es predominantemente pobre, excluida y estigmatizada, requiere involucrarnos ética y políticamente en la realidad y en las dinámicas de la escuela, desde una perspectiva de la pedagogía crítica que posibilite construir en la cotidianidad escolar prácticas acogedoras del sujeto migrante, donde se suman multiplicidad de sujetos que históricamente existen bajo el rostro del otro con los estigmas del pobre, marginal, habitante de frontera, desarraigado, etc.

De acuerdo a estas primeras consideraciones este capítulo tiene como propósito dar cuenta de la migración en la escuela a partir de tres imágenes en espejo las cuales pretenden hablar del sujeto migrante y su llegada a un espacio escolar desconocido, así como de algunos modos de recepción que allí se llevan a cabo. Imágenes como *el extraño* de Olga Sabido (2012), *el extranjero* de Simmel (2012), y *la escuela de frontera* de Duschatzky (1999), se abordarán como trazados de alteridad, hojas de ruta que permitan moverse por los espacios de poder donde se nombran los otros en la escuela, pero también, que develan rasgos éticos y posicionamientos políticos en prácticas escolares, las cuales nos permiten hablar del sentido de la hospitalidad. De esta manera, se suman a esta reflexión los aportes especialmente de Peter McLaren (2003), maestro y camarada, que aborda la escuela con fundamentos neo marxistas desde el contexto anglosajón, Carlos Skliar (2002, 2005), investigador y docente argentino, quien trabaja como líneas de estudio la inclusión, la diversidad y las diferencias desde la perspectiva de la filosofía

⁵⁵ Empleando las palabras del maestro Fals Borda (2000) para referirnos a la noción de *espacio*, a lo largo del texto nos quitamos “de la mente algunas telarañas concernientes a la idea de espacio. Por regla general, vemos a éste como una entidad de dimensiones físicas [...] que, una vez dadas, quedan estáticas o configuradas para resistir los cambios”. Por lo tanto, “es necesario derruir la idea clásica y concebir el espacio como un ente flexible y variante, con impulsiones que van y vienen”. En ese sentido, al hablar de acogida en el espacio escolar no se pretende describir momentos como cruzar una puerta, ingresar a un salón de clase o ser inscrito en una lista de asistencia. El espacio escolar se entiende como un lugar de distintas temporalidades donde oscilan múltiples sentidos subjetivos y aquellos considerados como permanentes no se sostienen. Las siguientes reflexiones sobre las prácticas de acogida en la escuela se enmarcan desde una “perspectiva de la espacialidad”, porque tal como propone Skliar (2002): “no hay nada de la espacialidad – y en la espacialidad – que pueda explicarse sino a través de lo humano” (p. 1)

de la alteridad, y Silvia Duschatzky (2001, 2007), docente investigadora argentina, la cual introduce consideraciones sobre la apertura de la escuela más allá de su definición desde el marco del pensamiento posestructuralista. A su vez, en lo particular, me implico en esta escritura desde mi lugar como militante de un colectivo magisterial y maestro de colegio público estatal, mediante algunas consideraciones en torno al ingreso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes venezolanos en una escuela permeada de lenguajes universales y homogéneos, estigmatizada por un modelo capitalista reproductor de miedos y sufrimientos, pero con vínculos y posibilidades que le ofrecen a sujetos y colectivos nuevos horizontes de sentido.

La escuela como territorio de paz

El 2 de octubre de 2016, Colombia le dijo NO, en un plebiscito, a los acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo insurgente FARC-EP para finalizar un conflicto de más de 50 años. El 17 de junio de 2018, el país eligió en las urnas un gobierno de derecha, de corte neoliberal y ala guerrerrista, que en campaña prometió "hacer trizas el Acuerdo de Paz".⁵⁶. Estas dos fechas recuerdan el tránsito de un deseo histórico en Colombia, de una nación como territorio de paz, a una realidad páfida donde el asesinato sistemático de hombres y mujeres exintegrantes de las FARC-EP, líderes comunitarios, y defensores de derechos aumenta de manera vertiginosa ante la omisión de unos y la impotencia de otros. Ante este panorama, sumado a la intensificación de la represión a la protesta social y las detenciones arbitrarias contra personas de sectores de oposición tanto en Colombia como en América Latina, surge una pregunta antes de comenzar reflexión alguna sobre la educación de la población migrante: ¿en dónde estaba la escuela cuando todo esto pasó?, o mejor, ¿dónde está la escuela? Esta inquietud, que me genera desasosiego e indignación por vivir de nuevo la reflexión pedagógica en medio de la incertidumbre de la guerra no pretende responsabilizar a maestros, maestras y estudiantes por el estado actual de la paz en Colombia, pero sí constituye una plataforma de pensamiento crítico, ético y político bajo la cual se planteen las preocupaciones alrededor de la llegada de escolares

⁵⁶ Consultar el libro coordinado en CLACSO por el profesor Jairo Estrada (2019): *El Acuerdo de paz en Colombia: entre la perfidia y la potencia transformadora*, en especial, el artículo de Enrique Santiago sobre "La JEP: instrumento de paz, justicia y verdad. Cambios unilaterales y arbitrarios, enemigos y perspectivas". Consultado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191108024211/El_acuerdo_de_paz_en_Colombia.pdf

migrantes a una escuela afectada, una vez más, por el sonar de los fusiles. Ortega, Merchán y Castro (2018), mencionan que la pregunta por la escuela y el papel que juegan las propuestas pedagógicas que la sostienen, implica interrogarse a partir de lo comunitario, más allá de los malestares institucionales. De acuerdo con las maestras:

Es doloroso reconocer que la escuela ha sido vejada, si se permite el término, despojada de su ejercicio de formación para la vida. De modo que tenemos una responsabilidad: asumir la escuela como víctima colectiva, por lo que es oportuna la exigencia de su restablecimiento integral. (Ortega et al., 2018)

La escuela, entonces, adquiere sentido y forma en la realidad concreta donde está inserta y se organiza a la par desde el andamiaje institucional. Por lo tanto, las condiciones estructurales que condicionan el contexto comunitario escolar configuran un punto de partida para trazar algunas líneas de análisis sobre las relaciones de desigualdad y exclusión que han llevado a delinear la escuela desde la hegemonía de lo institucional y a ser relegada injustamente de su lugar vital en la opinión pública alrededor de la paz, la democracia y la justicia⁵⁷. Para Ortega, Silgado y Villa (2019), el contexto de la escuela en Colombia es el de una sociedad fragmentada, con procesos desiguales de acceso y permanencia escolar, que funcionan en medio de la precarización, injusticia y exclusión. Esta escuela, reducida a dinámicas de mercantilización y abatida por los intereses de las clases dominantes, está siendo superada en su capacidad de vincular a la población ante las grietas sociales tan profundas que atraviesan los modos de vida de los sujetos en el contexto colombiano. He vivido la escuela pública como maestro por más de cinco años y sumado a la erosión estructural de este espacio educativo, le agregaría la comprensión unidireccional incorporada en el lenguaje institucional que hacen muchos maestros, maestras y directivas de la escuela. La emisión de lineamientos y orientaciones por parte del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, generan un orden jerárquico

⁵⁷ Desde la campaña presidencial del 2018, la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, ha sido blanco de ataques por sectores políticos cercanos al actual gobierno de Iván Duque. La federación lucha contra el currículo negacionista, denuncia la desfinanciación escolar y trabaja en la defensa por la libertad de cátedra. Por estas posturas críticas, el magisterio colombiano es estigmatizado en redes sociales al señalarlos como adoctrinadores, comunistas, e incluso reclutadores de menores. Ver Redacción Blu Radio (2020, 8 septiembre). *Fecode responde a acusaciones de reclutamiento forzado de niños que hizo Herbin Hoyos*. Blu Radio. <https://www.bluradio.com/judicial/fecode-responde-a-acusaciones-de-reclutamiento-forzado-de-ninos-que-hizo-herbin-hoyos>

en las escuelas con un centro de poder que recarga de contenidos, relega responsabilidades y confunde a la comunidad respecto a cuándo se deben tomar acciones. Esta pretensión institucional de burocratizar la escuela reduce la capacidad de reflexión y de acción en maestros y maestras que se angustian ante la estigmatización del pensamiento crítico, a la vez que la paraliza bajo la comodidad del orden y la certeza que ofrece el currículo tradicional, las prescripciones que le llegan y los reglamentos de convivencia de obligatorio cumplimiento.

A pesar de estas disposiciones normativas, la escuela se mantiene y quienes la habitamos podemos sentir que sigue vigente como constructora de sentidos, y su importancia como lugar de encuentro e interacción entre sujetos continúa latente en la sociedad actual pese a estar constantemente fragmentada por la indiferencia estatal y abrumada por la trama institucional. La escuela sigue manteniendo el lugar histórico en la sociedad como el escenario para aprender, enseñar e interactuar y de seguro, permanecerá su posición en muchas naciones del mundo, pero es importante subrayar que su existencia ha dependido, depende y dependerá de factores como su funcionamiento en condiciones de igualdad, políticas educativas sólidas, integrales y responsables con las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes, y, por supuesto, apuestas pedagógicas alternativas que resistan contra las relaciones de poder que constantemente deterioran su presencia.

Tal como se mencionó en el primer capítulo, la escuela sí existe para garantizar el derecho a la educación a migrantes, cumpliendo así con responsabilidades constitucionales y tratados internacionales, pero en otros momentos también ha existido para reproducir hegemonías culturales como la identidad nacional y fijar principios morales mediante discursos pedagógicos que pretenden alejar de toda tensión las ideologías dominantes. Es decir, la escuela es un escenario en disputa donde su vigencia y los actores que allí interactúan están condicionados a los intereses de una clase dominante. Al respecto, McLaren (2003) entiende la escuela desde la teoría crítica como una *forma de política cultural*, y afirma:

La escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, [...] las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural. (p.

Con esta precisión, entendemos que la escuela es un lugar de iniciación de sujetos en distintas formas de vida que pueden ser clasificadas, distribuidas o excluidas por la propia naturaleza individualista, competitiva y depredadora del mercado.

Es más que notorio que la migración puede ser el mayor signo de exclusión que podemos presenciar de la sociedad de mercado; quien migra simboliza la deshumanización del trabajo en el mundo y la marginación de los más pobres en tiempos de globalización. En ese sentido, resulta preocupante ver a escolares migrantes que demandan reconocimiento como sujetos de derechos siendo recibidos en la escuela bajo mecanismos de normalización, reproducción y regularización que sostienen las mismas desigualdades generadoras de su condición migratoria. La escuela del orden social actual se enfoca en preparar a los grupos marginados para asumir posiciones subordinadas o dominantes en la sociedad, sin reflexión, sin emoción, sin interpretación y sin identidad. Particularmente, la formación que recibí para ser Licenciado en Ciencias Sociales de una facultad de Ciencias de la Educación en una universidad privada de corte conservador, me permite decir que existe en Colombia —y sería ingenuo no decir que es la tendencia dominante— una formación de maestros y maestras orientada a la operación de la escuela como mecanismo de reproducción de lógicas hegemónicas, bajo la organización de un conocimiento fraccionado en escisiones disciplinares y desde la evaluación de su funcionamiento a partir de estándares de calidad determinados por organismos financieros internacionales. Tal vez, los maestros y maestras que vivimos el despojo del proceso de paz en las aulas y que en la actualidad recibimos escolares migrantes y otras poblaciones segregadas en la historia del país como las víctimas del conflicto armado, los pueblos indígenas, negros, afro, raizal, rrom y la comunidad LGBTI, estamos bajo un estado de ceguera causado por los reflectores del discurso irreflexivo de la calidad educativa⁵⁸ que limita a abordar la densidad de los problemas sociales desde libros de texto, contenidos digitales, aplicaciones educativas y otras herramientas que sin la lectura crítica del mundo, son meros subterfugios educativos que ocultan la esencia básica de

⁵⁸ Para el educador Luis Bonilla-Molina (2014), la expresión *Calidad de la educación* es polisémica y se adapta políticamente desde la perspectiva ideológica que se aborde. Para la globalización económica neoliberal, la calidad educativa se considera según los intereses del mercado y se determina en las políticas educativas a partir del por el G8, el FMI y el Banco Mundial. Por otra parte, según los sectores populares defensores de la educación, la calidad educativa hace referencia a las obligaciones que tiene el sistema educativo con los objetivos y propósitos que su pueblo determine.

la realidad concreta que nos interpela: el sentir de los dominados.

Por eso es importante pensar la escuela con conciencia crítica, ser sensibles ante el sufrimiento y denunciar desde abajo las injusticias, actuaciones que permitan lograr un cambio en la escuela y desde la escuela, desde un adentro y un afuera, batallando contra la pasividad de comunidades escolares y la negación sobre su vitalidad en tiempos como los que vivimos en el que se le quiere despojar de proyectos y de anhelos. Como se dijo anteriormente, el ámbito escolar es un territorio cultural y como todo espacio de socialización, cobra vida a partir de la construcción del lazo pedagógico. La escuela al estar habitada por expresiones múltiples de lo humano posibilita el encuentro entre saberes, relaciones, sentimientos y acciones que la convierten en un espacio vinculante y en un lugar esperanzador. McLaren (2003), enfatiza en que la naturaleza de la teoría crítica habilita a maestros y maestras para ver a las escuelas más allá de la simple reproducción de doctrinas o como un lugar más de socialización. Sus palabras son muy claras:

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación; esto va en contra de la doctrina determinista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables. (p, 265)

Esta mirada sobre la vida en las escuelas nos recuerda que desde los múltiples pensamientos, acciones, emociones y expresiones de los distintos actores de la escuela podemos construir sentidos que arrojen claves interpretativas de los problemas estructurales y cotidianos que la afectan, pero también, de posibilidades de ser y hacer a través de la transformación como liberación tras impugnar, resistir y luchar contra las formas de dominación que nos impiden reconocernos desde nuestras diferencias. McLaren (2003), plantea que la capacidad de maestros y maestras de abrir grietas en las relaciones dominantes tras desafiar el orden y luchar por nuevos sentidos en los significados es llamado por muchos teóricos críticos como *surrealismo pedagógico*: “intentan hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar y comienzan a "relativizar" las escuelas como medios normalizadores [...] desmantelando y reordenando las reglas y códigos

artificiales que maquillan la realidad en el salón de clase” (p. 255). Este “surrealismo” al que nos invita McLaren en la pedagogía lo encontramos sobrepasando la organización institucional, las prescripciones normativas y morales, o el saber racional que confina la escuela en la hegemonía del orden y control, pero es claro que, para relativizar esta realidad escolar necesitamos adquirir sentidos distintos en clave transformadora para recibir las diferencias que llegan a nuestros salones de clase con el deseo de ser y hacer en la escuela a pesar de las injusticias que viven en la cotidianidad. Al respecto, Cullen (2004) menciona que:

El discurso educativo debe reconocer el deseo, lo cual quiere decir que la educación es esta lucha por el reconocimiento, como exigencia ética de lo real del sujeto, más acá de lo simbólico, de su relación teórica o contemplativa con el mundo. (p, 51)

Ese deseo en docentes de ser y hacer en nuestras aulas nos ha impulsado desde el movimiento magisterial a soñar con una Escuela como Territorio de Paz⁵⁹. El conflicto armado y la(s) violencia(s) son realidades históricas casi institucionalizadas en el entorno escolar colombiano que han desfigurado el ser de la escuela; sus salones sirvieron de trinchera, sus patios de albergues para desplazados y sus bibliotecas de hogar para maestros rurales. Pero, además, la pérdida de las facciones originarias de la escuela también se debe a la subordinación de sus funciones a la lógica del mercado para circunscribir la educación a la simple producción de capital humano. Superar estos entornos escolares de guerra promovidos por la clase oligárquica del país reclama una organización sindical que, desde el punto de vista del surrealismo pedagógico, se movilice más allá de la institucionalidad y traspase los límites del conformismo para configurar en la escuela una cultura de paz crítica de su realidad, que tensione su normalidad al relativizar sus prácticas dominantes a partir de proyectos alternativos, colectivos y emancipadores.

El maestro que apuesta por una educación para la paz⁶⁰ es un sujeto territorializado,

⁵⁹ El proyecto *Escuela Territorio de Paz* surge como respuesta de FECODE (2019) a la política educativa de Cátedra de Paz soportados en el marco de la Ley 1732 de 2014. Como apuesta de educación para la paz, la federación busca proporcionar elementos teóricos y metodológicos desde la lectura de las pedagogías críticas que potencien una educación ligada a las luchas sociales por la dignidad humana. En contraste a los lineamientos del MEN que pretenden reducir la paz a valores de sana convivencia, a conmemoración de fechas sin reflexión permanente, y a secuencias didácticas a aplicar en cortas sesiones.

⁶⁰ Merece la pena revisar el seriado *Cátedra de la Paz* conformado por ocho libros realizados por Víctor Espinosa,

situado en la problemática de la cotidianidad, que analiza el escenario político global y lo pone en diálogo con su comunidad local. Su voz dialoga con la teoría, pero también conversa con su propia historia de vida. Siempre busca hacer posible la aparición de las diferencias cuando habilita el diálogo; momento de encuentro que hace de catalizador de saberes, afectos, sensibilidades y acciones. Este maestro se mueve por una escuela de paz con múltiples configuraciones, como la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales, los conflictos, la convivencia, los derechos humanos, la construcción de la ética desde políticas del cuidado, abordar las urgencias por un desarrollo sostenible y atender las demandas de niños, jóvenes y adultos en clave generacional, étnica y en condiciones de diversidad sexual y de género (Espinoza et al, 2019).

Dicho lo anterior, podemos decir que la escuela siempre estuvo ahí, y sigue estando aquí, expectante, oyendo múltiples voces sobre la injusta guerra y los sentires en torno a la paz, mientras tanto, los sonidos de los lineamientos y rutas de atención, de competencias básicas y estándares de calidad, de evaluaciones de desempeño y el cómo —sin el por qué ni para quién— grabar un video de reubicación salarial, y del proyecto de emprendimiento y el programa Ser Pilo Paga, fueron tan fuertes que ensordecieron la escuela. Pero también, el deseo por ver una escuela como territorio de paz, espacio de inclusión, encuentro de otros saberes y corporeidades, escenario de reconocimiento por género, etnia, generación y clase social estuvo presente en maestros y maestras que tomaron posiciones éticas y políticas contra la fragmentación producida por la deshumanización del mercado, la neutralidad totalitaria de los discursos educativos dominantes y la estigmatización política por defender el proceso de paz en un país en el cual se amenaza de muerte a sus educadores. Como maestro asociado a un sindicato.⁶¹ y, por muchos años, como compañero de un colectivo de maestros y maestras.⁶² esta fue mi posición y la de muchos, quienes entendemos que la escuela como espacio, nodo de comprensión o referente, está

Piedad Ortega, Elías Rey y Alexander Ortiz (2019). Cada libro brinda herramientas conceptuales y metodológicas encaminadas a potenciar la práctica de maestros por medio de diferentes rutas de trabajo pedagógico que permitan construir una cultura de paz en sus espacios escolares.

⁶¹ La Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación, ADE es el sindicato más grande del país, con más de 53 años en pie de lucha.

⁶² El Taller de 'J'ormación Estudiantil Raíces, TJER es un colectivo que nace hace más de 20 años en las universidades públicas de Bogotá y en la actualidad celebra su seminario número 50 de la *Cátedra de Pensamiento Crítico Social Orlando Fals Borda*. Mi gratitud al colectivo por abrir la academia pública y permitirme conocer diferentes líneas de estudio desde la perspectiva crítica en sus seminarios, pero también, por dialogar desde cafeterías y mesas de bibliotecas sobre autores como Carlos Marx, José María Vargas Vila o Paulo Freire.

en disputa, así como lo están otros saberes, prácticas y lenguajes hegemónicos provenientes del neoliberalismo económico, educativo y cultural. A la fecha, llevamos más de cuatro años desde el cierre de la frontera entre Colombia y Venezuela en el 2015 y estamos recibiendo niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes con problemáticas estructurales y vulnerabilidades concretas en una escuela que testimonió el NO al plebiscito, pero la cual tiene maestros y maestras que asumen su labor con pinceladas de surrealismo pedagógico, cuyas prácticas emancipadoras emergen del deseo de recibirlos en sus aulas, pueden crear profundas transformaciones que permita resignificar en la sociedad a una escuela democrática, defensora de derechos y promotora de justicia social. Maestros y maestras responsables de escolares migrantes en una escuela que, como nos la comparte Duschatzky y Corea (2001):

Si insistimos en llamarla así, es este conjunto particular de maestros, este gremio, estos trabajadores, dispuestos a modificarse a raíz de todo lo que les demandó esta tarea de pensar y que se ofrecen como condiciones de diálogo, de encuentro, de conversación con otros. La escuela prácticamente ha desaparecido del enunciado; pero se mudó a la enunciación, a la construcción de una posición que habilita que algo le ocurra a quienes transitan por la experiencia de intercambio. Solo que ya no se trata de una mudanza decretada por el Estado, sino de una travesía decidida por el deseo y la obstinación. El trabajo de estos maestros, el trabajo de este gremio testimonia que, aun en la pendiente, la escuela —como los chicos— puede palpitar. Entonces, ¿dónde está la escuela? Respondemos: en el lugar que cada vez, según las circunstancias, ella sea capaz de fundar. (p. 11)

Imágenes vinculadas con el sujeto migrante.

En el segundo capítulo se destacó que el abordar la migración como tema central en la escuela se vincula fuertemente con otros debates académicos como la inclusión social y las políticas educativas en el marco del reconocimiento de sujetos y grupos marginados. Un elemento para resaltar de las discusiones rastreadas es que, los y las migrantes al igual que otras poblaciones vulnerables mencionadas al nivel de la inclusión, plantean la cuestión de la diferencia⁶³ en la escuela y las distintas formas de subordinación de la otredad. Es decir, en la escuela se reproducen relaciones asimétricas entre un referente de normalidad y diferencia que determinan aquello que debe ser incluido o no a través de formas de predominio cultural como la

⁶³ En este apartado la noción de *diferencia*, en su unicidad, es pensada como una carencia. Lo diferente se subordina en relación jerárquica al mundo de valores producidos por la cultura dominante (Duschatzky y Skliar, 2000).

política educativa o el currículo. Una sospecha que he tenido en mi experiencia como maestro es la presencia de un lenguaje de la inclusión en proyectos educativos y discursos pedagógicos que no contempla las desigualdades económicas ni culturales como rasgos de vulnerabilidad. Aunque no es mi intención problematizar en profundidad sobre la inclusión como categoría en la escuela, quiero resaltar que el sujeto migrante en su diferencia comparte procedencias, vulnerabilidades y afecciones, así como potencialidades y experiencias de sentido con diferentes grupos subordinados que tienen en común la exclusión del *Otro*.⁶⁴ como diferente.

El Otro, como presencia inesperada que irrumpe la mismidad⁶⁵, altera con su diferencia el entramado de símbolos que mantienen una consistencia de la escuela en su totalidad por medio del orden y el poder establecido. Esta consistencia —que no es igual a coherencia—, es configurada por los discursos dominantes para controlar y prescribir las diferencias en cada forma de vida que considere como amenaza, por lo que la escuela es un lugar clave para que las relaciones de explotación se reproduzcan y se mantengan. McLaren (2003) plantea que las fuerzas hegemónicas aseguran su continuidad a partir de la reproducción de símbolos, representaciones y prácticas en la vida de los sujetos desde todos los planos para ocultar los privilegios y las exclusiones que sostienen las estructuras de poder. Sin un modo de pensar libre y reflexivo en nosotros los maestros y maestras que recibimos día a día múltiples imágenes y materialidades de la vulnerabilidad, la circulación de símbolos determinadas por estructuras de opresión como el capitalismo, el colonialismo o el patriarcado serán inscritas en nuestras prácticas pedagógicas sin sospecha alguna sobre lo que decimos y hacemos con nuestros estudiantes. Aquí vale la pena centrar la preocupación por los modos de recibir a niños, niñas, jóvenes y adolescentes migrantes como representación de la presencia del Otro en la escuela, de ahí que nos preguntemos: ¿qué recepción hace la escuela de los migrantes escolares?

Para abordar esta pregunta, retomo una aclaración sobre lo simbólico en las palabras de Duschatzky (1999) quien sugiere que: “para referirnos públicamente a la escuela no necesitamos

⁶⁴ Para Armando Zambrano (en Ortega et al., 2019), La presencia de la *ó* en mayúscula, no es un gazapo ni un elemento decorativo. Es la *filosofía del rostro* presente en la vida de alguien que retorna de un viaje con nuevas experiencias. Ese Otro es vital para el Uno —la *ú* también en mayúscula como símbolo de reciprocidad— en cuanto dinamiza un vínculo que posibilita la experiencia formativa. Relación entre Uno y el Otro donde no es posible su conceptualización y su existencia en la escuela trasciende.

⁶⁵ En términos de la identidad, la mismidad es la búsqueda de similitudes en cosas o personas que nos representen un sentido de pertenencia a una comunidad o tradición que permanezcan en el tiempo a pesar de los cambios. (Ricoeur, 1991, citado por Basombrio, 1997)

estar frente al objeto escuela, todos entenderemos de qué estamos hablando al nombrarla y esto porque a ella se ligan un conjunto de significados socialmente sancionados” (p. 17). En este capítulo, la escuela como significante no se ha sometido a un concepto determinado, por el contrario, su sentido ha sido una interpretación de una pluralidad de signos que permiten construir algunos significados. Pero esta acción de descifrar la escuela como representación simbólica implica una transformación radical de nuestra sensibilidad y proximidad para captar “ese gesto que remite siempre a un sentido que no se encuentra claramente visible de modo inmediato” (Mèlich y Bárcena, 2000, p. 47). Dicho lo anterior, la inquietud por la migración en la escuela supone también un deslizamiento hacia lo simbólico, es decir, dejar a un lado la migración en su conceptualización para dar paso a una construcción de sentido sensible que interprete los contornos subtextuales de la escuela y retrate en imágenes los modos de recibimiento que hace ante el rostro del Otro. Para Mèlich y Bárcena (2000), “el rostro no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación” (p. 137). El migrante en el rostro del Otro puede ser la voz del sujeto detrás del excluido por considerarse extraño a un mundo o puede representar la palabra del extranjero que es bienvenida, siempre que no sobrepase ciertos límites, pero también, puede ser una huella que con sus demandas y experiencias desestabilice el orden y deje en los sujetos otras posibilidades de existencia más allá de *la frontera*.

Por otra parte esta búsqueda por los modos de existir que toma el sujeto migrante en la escuela se sitúa en el deseo personal como maestro de escuela pública de encontrar prácticas pedagógicas de acogida que renuncien a todo tipo de sometimiento y sean capaces de recibir y cuidar la migración bajo el rostro del Otro sintiendo la responsabilidad de atender sus demandas y acompañar su vulnerabilidad, por lo tanto, las imágenes del extranjero, del extraño y de la frontera que se pretenden poner en diálogo se ubican en las formas de recibir la otredad en los distintos espacios de la escuela y estas formas se enfocan en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras ante la llegada inesperada del Otro. El sentido de *práctica* al que se busca hacer referencia no se entiende como un simple hacer mediante el cual se produce algo; pues como plantea Bárcena (2005), la práctica va más allá de un proceso de producción material. El pensamiento práctico puede entenderse como una praxis donde la voluntad del sujeto se expresa en la acción y, a su vez, le permite realizar(se) dentro de su propia experiencia, pero también, puede entenderse como poiesis, es decir, narrar la experiencia de lo realizado permite desvelar al

mundo aquello que está oculto. En cuanto al sentido de *acogida* que asumimos rastrear, se reafirmará aquel que expresa hospitalidad y reconocimiento de las diferencias ante la presencia o ausencia del Otro. Para Mélich y Bárcena (2000), quienes hablan desde la filosofía de Emanuel Levinas, la escuela en sí es una estructura de acogida, sin embargo, ante las múltiples crisis que vive la escuela, su lugar como espacio de acogimiento también se ve trastornado por ellas. De esta manera, no se puede hablar de acogida si no se cuestionan las formas de recibir la otredad. La acogida es una acción hospitalaria que no desea nada a cambio; es la acción de responder y cuidar del recién llegado a la escuela, pero no por “la mera finalidad de la acción educativa [...] sino por su condición de posibilidad” (Mélich & Barcena, 2000, p. 126).

El Extraño: Formas de ver la Otredad en espacios escolares

En la escuela se puede considerar al extraño como todo aquel que es ajeno a su ambiente educativo, a sus dinámicas pedagógicas y a las formas de ser que predominan como familiares o cotidianas en la vida escolar. En ese sentido, se habla de una configuración del Otro como extraño en la escuela a la aproximación de sujetos y grupos que provocan inquietud en lugares comunes considerados como estables por maestros y estudiantes. Un extraño en la escuela, que es extraño, no por nacer o por estar determinado como tal; es extraño por ser una forma de recepción del Otro al presentarse frente a los demás habitantes de los espacios escolares. De acuerdo con Sabido (2012):

El extraño es una forma pues no se entiende sin una relación que lo defina como tal; sólo se es extraño en relación con otros. No hay extraños en sí, sino extraños para otros según los marcos de pertenencia en disputa. En dicho sentido, cabe destacar que lo extraño se explica siempre en contraste con lo propio y lo familiar. (p. 17)

De esta manera, el extraño es una forma perversa de representar la diferencia que es producida por las relaciones de poder establecidas en la escuela. Ser extraño, como plantea la autora, es una relación configurada por el sistema de símbolos, rituales, normas e imaginarios delineados generalmente por los discursos hegemónicos, por tanto, la intención de la cultura dominante que postula como extraños a ciertos sujetos se fundamenta en “el desequilibrio de los

recursos de poder disponibles para quienes la fabrican y para aquellos a quienes se les aplica” (Sabido, 2012, p. 18). Por lo tanto, la relación que establece con el sujeto extraño se determina desde una posición en desequilibrio y carencia, es decir, se considera a los extraños como seres inferiores a quienes se les marcan límites y se les indica si hacen parte de la mismidad o no. Incluso, la suerte del extraño en su corporeidad que habita los espacios de exclusión es llevada a grados de percepción de crueldad tan radical que su sola presencia se relaciona con lo vil, lo despreciable y lo asqueroso. Esta clasificación tan rutinaria en estos espacios es emitida según el grado de inferioridad al que el extraño es sometido, generando una percepción de cuerpos extraños, provocadores de sensaciones de rechazo y repulsión, que son desterrados a los márgenes para mantener el orden. Así pues, la imagen del extraño emerge cuando se recibe al Otro desde la sensación de miedo causada por la amenaza que representa contra los espacios de pertenencia. Estas emociones y afectos discriminatorios en la escuela, que en el plano de la migración se presentan en varios comportamientos como la xenofobia, aparecen cuando la intrínseca complejidad del migrante detrás del rostro del extraño no encuentra respuesta al llamado que su presencia hace del vínculo; su singularidad no aparece en los encuentros disciplinares, pero si se nombra de manera somera en comentarios totalizadores sobre quiénes son los responsables de la decadencia social.

Escuela y sujetos extraños, esa forma de relación hostil hacia el Otro, no tienen lugar en relaciones caracterizadas por el reconocimiento, el diálogo y la pluralidad. Por el contrario, se ubica en un espacio escolar afectado por dispositivos excluyentes en función de unas categorías constituyentes de un régimen de verdad y de una producción de subjetividad diseminada en una totalidad cerrada. Esta imagen de extraño en el Otro, determinada por disciplinas y condicionada a mecanismos de control de lo diferente, requiere ser problematizada en las prácticas pedagógicas si determinan a la escuela como “un espacio para la normalización, la homogenización y el control de grupos poblacionales” (Ortega et al., 2019, p. 48). Este escenario de universalización de las formas de vida enmarca un recibimiento a quien viene de afuera bajo la medición de la modernidad, referenciado en el Estado-Nación y clasificado por la esencia colonial. Tal como plantea Duschatzky (1996), la herencia de estos lenguajes plantea un discurso instalado desde el

[..] orden, la certeza y la supremacía, se ha movido [en la escuela] sobre una lógica binaria de entender el mundo. Desde aquí ha privilegiado la razón sobre la experiencia y la emoción, la demostración sobre la interpretación, la verbalización sobre la gestualidad, la deducción y la inducción sobre la metáfora, la analogía y la paradoja, la ciencia sobre el arte, la literatura, y el sentido común. (p. 7)

Para Najmanovich (2005), la imagen del sujeto en las instituciones de la modernidad se somete a procesos de estandarización y domesticación donde la diferencia, la creatividad o “lo no domesticable” son simples acontecimientos que quedan excluidos de la reproducción lineal, mecánica y determinada de la ciencia clásica y la epistemología cartesiana. Así pues, en una esfera social ordenada por la modernidad, como es el caso de la escuela, el extraño se moldea a imagen de la *filosofía de la escisión*, cuyo criterio exclusivo de comprensión del sujeto, tal como lo propone la autora, es la “lógica de la pureza, la definición absoluta y la exclusión— el ser es—. Desde esa mirada, la diversidad, la vaguedad, la heterogeneidad son inconcebibles— El no ser no es—)” (2005, p. 31). En la escuela podemos ver como la heterogeneidad que da forma a la otredad se encarrila en muchas ocasiones por el camino exclusivo de la ley de la racionalidad moderna que conjuga la alteridad entre oposiciones binarias, lo que lleva a significar lo extraño como objeto anómalo. Particularmente, ha sido común escuchar en maestros y estudiantes el calificativo de extraño para referirse a las voces que tienen otro acento, a los cuerpos que se visten de manera festiva, a los modos de relacionarse entre pares donde prevalece los gestos de amorosidad. En pocas palabras, la escuela del discurso de la modernidad que recibe al Otro lo relega a un único espacio cuadrículado, idéntico, cuantitativo, abstracto y expulsor.

Por su parte, Duschatzky (2001) describe la imagen de sujeto legitimado en su relación con una identidad unitaria y dominante, forjada en la escuela ideada por el Estado-Nación⁶⁶. En otras palabras, se trata de un espacio escolar organizado bajo una forma de sentido, unificado por la idea del progreso, ordenado por la racionalidad y regulado por la ley burguesa. Por lo tanto, es una escuela que mantiene la capacidad hegemónica de determinar los símbolos y prácticas necesarias para orientar el orden social, o como lo expresa la autora, “el devenir de la vida de los hombres y su modo de constituirse como tales” (p. 130). En el caso del extraño en la escuela,

⁶⁶ Para ampliar la noción de Estado-Nación en términos de la cultura política en Colombia y su relación con la educación, es recomendable acercarse al trabajo de Herrera et al. (Herrera et al., 2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

entendida ahora como institución, es recibido como alguien igual a los demás, como sujeto con pertenencia a un solo territorio donde comparte un pasado fundacional y una moral común que configura una conciencia nacional. Así, el espacio escolar heredero del Estado-Nación traza fronteras con el foráneo, es incapaz de concederles poder a individuos marginados, colectividades subordinadas o grupos minoritarios. Sobre la escuela del Estado-Nación, que está infiltrada en varios elementos de reproducción del conocimiento como son el currículo y los libros de texto, resalto el rito escolar denominado *izada de bandera*; en este escenario se marca de extraño a aquel que no se sabe el himno nacional o no se coloca la mano en el corazón mientras suena. ¿Qué clase de autoridad le exige a un escolar migrante aprenderse o exaltar un símbolo patrio que no es proveniente de su lugar de origen? Esta pregunta nos permite pensar en una escuela del Estado-Nación que está dispuesta a practicar el reconocimiento del Otro en cuanto se despoje de su devenir histórico y cultural para ser homogeneizado en su relación con los demás.

En cuanto a la mirada de escuela colonial, Skliar (2002) plantea la imagen de un sujeto al que se le hospeda desde un discurso de aparentes garantías de igualdad, aceptación de la pluralidad y respeto por la diversidad, sin embargo, en el fondo se encuentra oculta la intención de negar, e incluso, eliminar los rostros considerados diferentes a la *lengua de la mismidad*. De esta forma, la escuela frente al extraño funciona como aparato diferenciador en dos sentidos, por una parte, busca reconocer su diferencia, —su singularidad histórica, cultural, de género o de clase—, desde la mera descripción de su rareza y, por otra, se encarga de afirmar un conjunto de verdades y pensamientos que afirman el poder del colonizador. Sobre esta última, Skliar (2002) considera el actuar colonial como lento y silencioso, pero sin dejar de ser violento en cuanto le introduce al colonizado una forma totalitaria de ver su realidad hasta el punto de naturalizar la percepción del colonizador. El trenzado afro, las manillas en tejido de chaquira, la camiseta del Che y otros elementos que representan la identidad cultural o política de una minoría se exalta como algo peculiar, pero se silencia con manuales de convivencia que aceptan un único estilo que corresponda a la identidad institucional. Esta escuela colonial no está dispuesta a escuchar al extraño si no habla desde el lenguaje de la mismidad, ni mucho menos busca retirar su prevención hacia lo diferente por considerarse como amenaza a la identidad dominante. Un extraño en la escuela, en palabras de Skliar, es una invención maléfica del Otro que sirve como “argumento de la mismidad, un argumento del yo mismo, a veces onírico, a veces material, otras

veces simbólico y otras tantas político” (2002, p. 98).

Aquí, el extraño que llega a los espacios escolares de la modernidad, del Estado-Nación y de la colonialidad, es recibido por un mecanismo programado para transferir un conocimiento absoluto y objetivo, para desestimar su subjetividad y priorizar su mente con el fin de calcar el sello de una identidad nacional prensada por la ley burguesa y la moral cristiana, y para delinear siluetas corporales uniformes y abstractas con tintas extraídas de lugares exóticos. Los maestros y maestras que utilizan la imprenta escolar heredada del discurso totalizador en la escuela buscan imprimir en la relación con el extraño la marca de lo mismo. En ese sentido, se habla de una relación jerarquizada entre el maestro que recibe y el estudiante que llega. Por tanto, la práctica pedagógica que se desenvuelve para atender a quien llega, se despliega desde una autoridad incuestionable; desde el punto de vista de Skliar (2005), en esta práctica pedagógica se ve al que llega a la escuela como un ser incapaz y carente, por tanto, se asume el papel del “explicador” de mundo con la finalidad de reparar y completar. Asimismo, el maestro como actor que da la entrada a los espacios de interacción escolar cumple con la función de llevar al Otro hacia la consistencia de la mismidad; se convierte en el tercero que interviene a aquel extraño, caracterizado por ser bárbaro y hostil, para transformarlo en el semejante civilizado y dócil. Esta práctica de recibimiento representa la búsqueda por la estandarización en la escuela, pero a partir de la eliminación de las diferencias.

De esta manera, la concepción pedagógica de visión totalizadora sobre las diferencias del extraño tiene una connotación negativa que debe ser reparada a partir de prácticas de homogenización y normalización. De acuerdo con Planella (2017), las miradas negativas hacia las diferencias en la escuela son el resultado de la hegemonía de teorías cerradas sustentadas en la ciencia, las cuales operan corrigiendo los defectos del sujeto extraño, cuyo cuerpo —olor, sabores, marcas en la piel, acentos, gritos, llantos— está torcido. Dentro de este marco, el autor habla de cinco teorías de producción de cuerpos torcidos que operan desde el campo pedagógico: Teorías de estigmatización, que se fijan en los atributos o marcas que denotan un aspecto negativo por alteraciones físicas, de carácter o por trivialidades de raza, nación o religión; teorías de cuerpos rotos, o de sujetos fragmentados que son imposibles de volver a su estado original; teorías de los cuerpos reparados, que entienden al sujeto diferente como objetos defectuosos que debe ser reparados, rehabilitados o reeducados; teorías de cuerpos mestizos, cuyo cuerpo ideal es aquel que presenta pureza en su sangre, por tanto, los demás cuerpos deben ser colonizados para

pacificarlos y educarlos; y por último, teorías de opresión corporal o de políticas dominantes que buscan sujetos sumisos y dóciles a partir de prácticas que cosifican u oprimen su capacidad de desear. La estigmatización, fragmentación, reparación, purificación y opresión del cuerpo del migrante como extraño constituyen el núcleo funcional de comportamientos tan perversos contra el rostro del Otro como la xenofobia, y es que mientras la escuela se desborda con situaciones cruzadas de sexismo, racismo, aporofobia y otras formas de discriminación del extraño, en sus puertas se está intersectando el sufrimiento del sujeto migrante que opta por no hablar para no ser segregado ni violentado porque su acento extranjero, su precarización y, en el caso de la mujer migrante. su cuerpo sexualizado, se le considera extraño.

El Extranjero: El acercamiento del Otro en espacios de distanciamiento

Otra forma de relación dominante que podemos situar en la escuela cuando irrumpe el Otro en sus espacios, aparece en la figura del extranjero postulada por Simmel (2012). Esta forma, no es la del Otro errante cuyo emplazamiento fijo es incierto, por el contrario, es el retrato del sujeto exterior a un círculo de pertenencia distinto a su lugar de origen, al que llega para habitarlo; es la permanencia del Otro en un espacio al que no le pertenece. La llegada del extranjero plantea en su acogida una forma de relación que se ubica entre “lo próximo y lo lejano” (Simmel, 2012, p. 21). Su presencia genera una relación soportada en lo general, pero también, carece de fuerza vinculante al no contar con rasgos de la vida particular. Por más extraño que parezca el extranjero, enfatiza Simmel, en cada interacción siempre existirán posibilidades de lo común que permitan la cercanía; derechos, idioma, clase o signos corporales, sin embargo, la falta de filiaciones o parentescos locales originan una fuerza repulsiva que impulsan al extranjero a tomar distancia (2012). Por tanto, su irrupción en la comunidad provoca inquietudes en torno a su exterioridad percibida como diferencia, pero también, tensiona las inscripciones a un espacio donde el “nosotros” de la comunidad se circunscribe. Por lo tanto, al arribo del extranjero se trazan líneas fronterizas que lo sitúan entre la aceptación o el rechazo, entre un “nosotros” o un “ellos”.⁶⁷, y entre la construcción o la eliminación de la diferencia.

⁶⁷ Para Mouffle (2007), la configuración de un *ellos* se determinan por el conjunto de individuos identificados dentro de un recuadro del *nosotros* cuando representan una contraposición al sistema de valores o ideas consideradas como parte de un sentido común imperante.

Dicho con las palabras de Duschatzky y Skliar (2000):

La distancia construida entre “ellos y nosotros” opera como clave para diferenciar entre alta y baja cultura, entre los significados, las prácticas y los placeres característicos de formaciones sociales poderosas y no poderosas y funciona por último como marca que distingue aquellos que pueden separar su cultura de las condiciones sociales y económicas de cada día y aquellos que no pueden hacerlo. (p. 2)

Desde esta orientación, la figura del extranjero ubica su transitar en un binomio de cercanía-lejanía que configura las coordenadas de referencia y da sentidos en las relaciones tejidas en determinado espacio. A partir de esto, pensar en la figura del extranjero en relación con los modos de recibir en el espacio escolar, debe buscar y permitir ver las significaciones producidas por las estructuras dominantes que operan las relaciones entre lo próximo y lo lejano. Es decir, la capacidad de hospedar al visitante depende de las relaciones de poder que definen el grado de reconocimiento (atracción) o desconocimiento (expulsión) de un sujeto que irrumpe en determinado círculo de pertenencia. Esta tibia relación que acoge o repele al extranjero, tensionada por quienes definen y son definidos como el nosotros/ellos, y nublada por múltiples experiencias obligatorias o deseables que enrarecen los vínculos con el Otro, se ubica en un espacio donde la escuela puede ser entendida desde un lenguaje dominante, llamado por Skliar (2002), *la espacialidad multicultural*. A diferencia de la figura del extraño emplazada en los espacios totalizadores anteriormente mencionados, el extranjero parece tener una presencia más clara en lugares donde circulan signos de convivencia y se avista el encuentro de diferentes culturas, no obstante, se debe recordar que dicha armonía a la que se aproxima es producida por diversas estructuras de poder y jerarquías que establecen un orden entre las culturas.

Desde la posición de Skliar (2002), el espacio multicultural⁶⁸ se configura sobre la

⁶⁸ En el artículo *La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?*, de las profesoras Elizabeth Castillo y Sandra Guido (2015) se realiza un análisis de los enfoques *asimilacionistas, integracionistas, multiculturalistas e interculturalistas* inmersos en las políticas y prácticas educativas que mencionan la diversidad cultural. En concordancia con las autoras, la interculturalidad se enmarca en el contexto latinoamericano como proyecto político y fin educativo que permite transformar las condiciones estructurales de desigualdad y exclusión a las que han estado sometidos distintos individuos y colectivos en los últimos siglos, más allá de lo étnico como la clase, el género o la edad. En este trabajo se acoge el análisis crítico de las autoras sobre la diversidad y la descentralización étnica provocada por la mirada intercultural de los discursos educativos, pero es importante mencionar que en las políticas sobre población migrante venezolana en Colombia compiladas en el primer capítulo se inclinan hacia la

noción del etnopluralismo cuya diversidad en el sujeto es una suerte de igualdad fundamental semejante a todas las demás formas culturales. En este discurso multicultural, se sobreponen conceptos y posturas que parecen sintonizarse con la pluralidad al desafiar la homogenización de las culturas mediante las lenguas totalizantes. En apariencia, como lo hace notar el autor, la multiculturalidad busca subrayar una postura de rechazo a los universalismos del individuo y apartarse de formas “no correctas” como el racismo, la xenofobia y los fundamentalismos que atenten contra la diversidad. Sin embargo, de cara a desigualdades que marcan la diferencia en el sujeto, su discurso se deshace en el silencio y se cierra ante la posibilidad de vínculo con otras entidades diferenciadas por la cultura dominante. De esta manera, pensar en la acogida del Otro como extranjero advierte una nueva trayectoria de cercanía y lejanía en tanto el espacio multicultural “enfatisa la igualdad fundamental al mismo tiempo que insiste sobre el aislamiento de las diferentes culturas” (Skliar, 2002, p. 104). La escuela, en tanto intente acentuar su capacidad de recibir al extranjero en sus espacios desde el discurso multicultural, marca una ambivalencia en sus nuevas relaciones, toda vez que en su aproximación se expresa un lenguaje de amabilidad; palabras de bienvenida, presentaciones de maestros, maestras y estudiantes, recorridos institucionales y entrega de manuales, prendas, textos, horarios y demás objetos referentes a una identidad escolar, sin definir claramente una responsabilidad sobre las verdaderas demandas o potencialidades que están detrás del sujeto que ingresa. La bienvenida sin recibimiento de la alteridad o acoger sin preocuparse por la exterioridad del extranjero, es la mera tolerancia de lo diferente en su cercanía, pero controlada y vigilada desde la lejanía.

Por otra parte, el extranjero, al buscar intercambiar con los demás se desplaza por un espacio de múltiples esencias que decoran la pluralidad, pero cada esencia se enmarca de formas únicas y determinadas que impiden la conversa con las otras diferencias. A su llegada la pluralidad multicultural se decora con prácticas multicolores, pero a medida que se aproxima a los lugares donde las relaciones de poder se afianzan, se asoman con desconfianza, gestos grises y fríos que arrojan su exterioridad como Otro a las márgenes del círculo. Para Duschatzky y Skliar (2000), este tipo de multiculturalismo es conservador y empresarial en cuanto encripta la

homogenización del sujeto migrante dentro de una burocracia de corte asimilacionista y los procesos de ingreso y permanencia a la escuela denota una intención integracionista. En ese sentido, la *multiculturalidad* como categoría de análisis suscita sospechas sobre el llamado que hace la cultura dominante al respeto de la diversidad y a la tolerancia cultural en medio de tensiones vigentes sobre el reconocimiento de minorías étnicas y sociales que viven en contextos de exclusión y subalternidad.

ideología de asimilación en espacios pluriculturales y exilia a aquellos valorados como no prestigiosos o no competitivos. En este espacio, subjetividades e identidades excluidas y subalternas se consideran como elementos someros que dan color a las fracciones dominantes actuales como la globalización y el neoliberalismo. En otras palabras, la otredad del extranjero es recategorizada bajo la lógica del mercado en la que opera, exhibiendo su diferencia para convertirse en un fetiche de consumo o en una especie de comercio cultural ocultando su desigualdad, miseria e injusticia bajo el manto de las cifras y tecnicismos que soportan los informes que delinear las políticas sociales.

En cuanto a la escuela, Duschatzky y Skliar (2000), advierten que la diversidad en los escenarios multiculturales se convierte en un mero instrumento de competitividad que busca corresponder a las políticas de integración delineadas por el poder hegemónico, incapaces "de profundizar en las culturas y en las lenguas de los alumnos que componen la alteridad escolar" (p. 8). Desde este punto de vista, la diversidad del extranjero únicamente se encuentra en su esencia exótica. Su integración únicamente se da en espacios eufemísticos como los encuentros culturales o en muestras que decoran eventos institucionales que exhiben exclusivamente su folclore o rareza, en tanto, su devenir histórico, cultural o político se relega a simples líneas de textos escolares que hablan de culturas originarias extintas o de minorías lejanas con cierta fatalidad en el abordaje de su contexto. Esta incapacidad de la escuela de ver más allá de la esencia del extranjero en el espacio multicultural se debe a su instrumentalización por el mercado que la significa como un objeto de consumo, la mide bajo parámetros de gestión y la sitúa en una carrera competitiva con otras escuelas sin tener en cuentas sus condiciones socioeconómicas. De esta manera, se habla de una escuela que acoge lo que le conviene; atrae las características del extranjero que se sincronizan con el *statu quo*, pero repele saberes y sentires que interpelan o critican las formas dominantes en la escuela. En este espacio multicultural, como lo define McLaren (2003):

Las escuelas —frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles— resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo enseñan cosas, sino que también producen sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante (p. 261).

Así mismo, la figura del extranjero en la escuela se asemeja a la forma del “otro ambiguo” de Skliar (2002). A su llegada a la escuela, la diversidad del Otro se fragmenta por prácticas educativas bienintencionadas que conducen a la producción de una mismidad para mantener un ambiente armónico, sin conflictos entre estudiantes ni discusiones en las clases. En este escenario de sana convivencia, las prácticas pedagógicas buscan darle una voz al Otro para decir siempre lo mismo; políticas educativas incluyentes que esconden sus expulsiones y currículos que le hablan al rostro del Otro sobre otros como abstractos y lejanos, configuran una escuela diversa “para que, cada vez más, pueda parecerse a lo mismo, sea lo mismo” (Skliar, 2002, p. 119).

Esta ambigüedad entre proximidad y lejanía del extranjero atraviesa también a maestros y maestras que, en la escuela multicultural dictaminada por las lógicas del consumo, se difuminan cada vez más los principios éticos y políticos que orientan sus prácticas pedagógicas. Como lo hacen notar Duschatzky y Corea (2001), la comunidad docente de la escuela en tiempos del mercado se sumerge en una carrera afanosa por el éxito a partir de la actualización constante y la innovación permanente, no obstante, esta búsqueda resulta ambigua porque la capacitación, actualización e innovación no garantiza el alcance de nuevas formas de experiencia. En este contexto, Ortega et al. (2019) plantean que la labor de maestros y maestras atraviesa una suerte de crisis del trabajo pedagógico en cuanto existe una pérdida de la referencia del papel del maestro en la sociedad; un rol que se asemeja a un faro que ilumina a múltiples generaciones en su formación para llegar a ser en el mundo. Pero en la actualidad, el reconocimiento del trabajo pedagógico de maestros y maestras orbita en permanente indiferencia. Estos maestros y maestras, como señalan los autores, que moran los espacios escolares en la intemperie⁶⁹, poseen saberes desvalorizados por las políticas educativas que prefijan su deber ser y por la amplia oferta de prescripciones que determinan su quehacer pedagógico (Ortega et al., 2019). De esta manera, los maestros y maestras que han perdido su huella intelectual en sus prácticas solo saben recibir al extranjero mediante técnicas, manuales y planes de mejora que buscan integrar al Otro

⁶⁹ Distante de ser una noción geográfica de exposición a condiciones climáticas determinadas, la *intemperie* en las escuelas representa la sensación de desprotección en maestros y maestras de colegios estatales que sienten el desfase entre los lineamientos, cátedras, decretos, rutas de atención, planes de mejora y otras orientaciones institucionales, y las situaciones de la cotidianidad escolar que desbordan cualquier ordenamiento trazado por las políticas públicas educativas, y este desfase no está lejos de las sospechas que aparecen a lo largo de este texto entre las políticas de atención a la población migrante venezolana y la realidad de las escuelas públicas en Colombia.

en innovadores espacios de clasificación y control de las diferencias.

En ese sentido, estos maestros operarios conservan del extranjero sus características positivas en recipientes educativos y apartan esas singularidades amenazantes del social imperante. Para Ortega et al. (2019), esta es una “educación de galpón” que despliega prácticas en contenedores ausentes de imaginación, asombro y resplandor, para ser colmados de corporeidades y saberes extraños, diferentes y excluidos desde patrones homogeneizadores y moralistas que son trazados por el lenguaje “del éxito, de la eficacia, la eficiencia, el emprendimiento, la calidad, la excelencia, el currículo, evaluaciones masivas, indicadores de logro, lineamientos (para todo) [...], estándares, competencias y cátedras” (p. 50). En este espacio escolar de galpón, determinado por los imperativos del mercado, aparece el “maestro bonsái”, descrito como un símbolo del maestro reducido, empequeñecido y humillado, de aquel intelectual que ahora no tiene ni tiempo ni voz para la reflexión.

Se habla de un maestro y una maestra sin confianza en el cambio, privado de sus ideales, sin militancia; que solo puede atender a las pequeñas verdades que pierden vigencia cada mes, cuya comprensión de la vida recae en libros de autoayuda totalmente opuestos a la teoría crítica y que despliega su práctica de manera excepcional en el mundo de la tecnología. En el marco de la escuela del galpón, los maestros bonsái reciben la opresión y el sufrimiento del extranjero, que hace parte de la experiencia de otredad, con el lenguaje de lo correcto que es aplaudido en encuentros institucionales de docentes como el Foro Distrital De Educación ⁷⁰, pero que no se responsabiliza en lo más mínimo de las estructuras de poder que reproducen la subalternidad de la otredad, en este caso, del extranjero. Estos maestros desarraigados, que se sustentan desde la ligereza del discurso motivacional, complacientes a las dinámicas de los mercaderes de la educación y que no desean hacerse responsables de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales generadoras de desigualdad, nos permite pensar en una escuela que ve al extranjero del mundo globalizado actual como la forma políticamente correcta del extraño trazado por la modernidad, el Estado-Nación y la colonialidad. En síntesis, el discurso multicultural emitirá los argumentos que sean necesarios para que el extranjero entre una falsa convivencia sustentada por

⁷⁰ A partir del Decreto 435 de 1996, la Alcaldía de Bogotá convoca a maestros y maestras en un encuentro institucional denominado Foro Educativo Distrital para promover acuerdos y compromisos sobre el Plan Decenal de Educación y su realización en los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios a los que pertenecen los maestros y maestras asistentes.

prácticas formales que pueden autodenominarse como de acogida, pero la violencia que se esconde detrás de sus enunciados permanecerá mientras las estructuras de poder se mantengan, porque estas escuelas multiculturales, como menciona Skliar (2008), hacen de todo para justificarse:

Mejoran las estructuras edilicias, renuevan las promesas de una inclusión más que feliz, enfatizan el reconocimiento literal hacia el otro, jerarquizan la tolerancia como modo de sostener las formas en que los otros están y son en el mundo escolar, se tuercen y retuercen procurando modos de aceptación de los demás con mayor o menor grado de ternura, en fin, no dejan nunca de ciudadanizar, *adultizar*, *futurologizar* y *empleatizar* a todos en general. (p. 35)

La Frontera: Otras posibilidades desde las diferencias

Tal como se mencionó en el apartado anterior, los espacios escolares reciben un torrente de rostros, sentires, voces y experiencias que hilan la vida en las escuelas. En ese sentido, la imagen del extraño en los espacios de mismidad y la imagen del extranjero en los espacios multiculturales son representaciones entramadas por las relaciones de poder dominante que encierran al Otro en espacios prefijados. Pero desde la mirada de las teorías críticas la escuela jamás puede ser un lugar determinado, por el contrario, es un lugar del acontecimiento, un territorio de construcción, un espacio de posibilidad. De esta manera, los linderos excluyentes de la escuela que durante años han expulsado las diferencias también pueden ser resignificados por parte de todos los actores que la componen para habitar estas fronteras de otras maneras. Al respecto Duschatzky (1999) propone un espacio escolar de frontera donde la escuela pierda los anclajes a formas fijas que sofocan el entendimiento del Otro y, por el contrario, habilite el tránsito de maestros y estudiantes por lugares de apertura a las diferencias de los sujetos en cuanto a su devenir identitario. Allí, en esa “escuela de pasaje”, ni las inscripciones identitarias ni las tradiciones son borradas, por el contrario, las diferencias dan aperturas a múltiples significantes. En estos espacios fronterizos, según la autora, la periferia interpuesta por los grupos dominantes se invierte para configurarse en el “otro lado” de la margen donde los saberes experienciales de los extraños y la proximidad del extranjero son valoraciones simbólicas que componen los ladrillos edificadores de las diferencias (Duschatzky, 1999). Las diferencias en esta escuela de frontera no significan exclusión sino contingencia, que en palabras de Mèlich y

Bárcena (2000), hace referencia a todas aquellas cuestiones fundamentales “que no se pueden resolver ni definitiva ni técnicamente” (p. 103). Por tanto, la construcción de sentido frente a la diferencia es parcial y se va entretejiendo al interlocutar con otras formas de vivir y resignificar la experiencia singular. En esta imagen de la escuela como frontera, las líneas divisorias en la escuela se destiñen y dan paso a una frontera en donde los discursos pedagógicos son dialogantes e inconclusos, la subjetividad es plural y polifónica, las relaciones ofrecen reconocimiento y sirven de soporte afectivo y el recibimiento del Otro se configura como un momento crucial para la escuela porque representa la entrada de nuevos soportes escolares de sentido. Entretanto, el tiempo y el espacio determinado en la escuela por la racionalidad sufre una discontinuidad derivada por la heterogeneidad de percepciones temporales e interpretaciones territoriales cuya fuente de significación está en la mirada particular y no en la trama institucional configurada por la cultura oficial. De esta manera, el recibimiento del Otro en las prácticas de frontera significa despojarse de los tonos amenazadores contra el rostro del extraño y de los gestos clasificadores y armónicos del rostro del extranjero, para que sus diferencias se “usen” para habilitar vínculos constituyentes de subjetividades y se generen nuevos sentidos sobre los símbolos y prácticas que predominan en la escuela. Tal como traza Duschatzky (1999):

Este uso del espacio [escolar] a veces responde a valores explícitos y compartidos por docentes y alumnos, otras veces en cambio asume el modo de una producción “no legalizada”, silenciosa. De un modo u otro, lo cierto es que hablar de “usos” supone admitir la existencia de prácticas y significaciones que escapan a las funciones previstas y prescriptas por las instituciones. (p. 85)

La figura de frontera también permite entender a la escuela como una entidad permeable que admite una interconexión entre el universo de símbolos andantes en sus espacios y el contexto que la rodea, y también, como una “unidad heterogénea”⁷¹ soportada por la interacción entre sujetos. Desde la postura de Najmanovich (2005), el sujeto sólo logra emerger si forma parte de la trama relacional de su sociedad, por lo tanto, en los lugares en donde suceden las dinámicas de intercambios sociales —como la escuela— se forjan fronteras de posibilidad o *límites fundantes* productores de sentidos. Estas coordenadas fundantes a las que se refiere la

⁷¹ El mantenimiento del término «unidad» se relaciona con una dinámica auto organizadora caracterizada por su «circularidad virtuosa» que produce una organización diferenciada de su entorno, aunque siempre altamente ligada a él (Najmanovich, 2005, p. 105).

autora, no buscan hablar desde el lenguaje dualista de las identidades fijas ni tienen como propósito marcar la distancia en un sentido nosotros/ellos, por el contrario, son “interfaces mediadoras” en donde la interconexión entre un adentro y un afuera es posible a partir de un intercambio caracterizado por una “permeabilidad diferencial” de una dinámica de vínculos multidimensionales y complejos soportados en la experiencia humana y no en las sustancias o estructuras hegemónicas del conocimiento. De modo similar, Skliar (2002) señala que el desvío hacia otros espacios donde el Otro aparece sin ser traducido ni diferenciado se encuentra en el entre-lugar de la escuela, en una suerte de “tercer espacio” donde la presencia de las diferencias es necesaria, la multiplicidad de valoraciones del sujeto es reconocida y la irrupción del Otro comprende su ser como “irreductible en su alteridad” (Skliar, 2002, p. 114). De esta manera, el recibimiento del Otro que se da en los espacios de frontera en la escuela rechaza los contornos que marcan las diferencias, celebra los deslizamientos de sentido creados por la irrupción, el encuentro, la conversación, y acoge en la alteridad la potencia del vínculo sin desconocer las relaciones de poder que impulsan la exclusión, las desigualdades y las injusticias de identidades y grupos dominados, subalternizados, expulsados. Al respecto, conviene subrayar que la frontera no es el lugar armónico de sanas convivencias que evitan —o encriptan— el conflicto. Tal como enfatizan Ortega et al. (2019):

El encuentro con un “otro” nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto. Reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades. En este sentido, es necesario que se asuma al sujeto no desde la desconfianza, sino desde la incertidumbre y la esperanza, apostarle a un nosotros desde la diferencia y el conflicto. (p. 49)

De manera que, es en los espacios de frontera donde se ponen de manifiesto las tensiones que surgen en la interrelación entre las diferencias y, ante la llegada del Otro a los espacios escolares, las prácticas pedagógicas requieren de unas condiciones que permitan constituir formas de acogida fronterizas. El primer elemento para considerar es la necesidad de incluir *la perplejidad* frente a la irrupción del Otro. De acuerdo con Skliar (2002), la pedagogía debe estar a merced del asombro permanente; la perplejidad en la acogida debe permitir la alteración del orden y el asombro ante la multiplicidad de palabras, marcas, sensaciones y afectos que constituyen todo lo Otro; una pedagogía de la perplejidad que “desmienta a un pasado

únicamente nostálgico, solamente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduzca a un futuro incierto” (p. 117). El segundo elemento requiere desarrollar una *mirada singular* sobre las diversas situaciones que están más allá de la mera exterioridad del Otro. Como lo hace notar Duschatzky (2001), la singularidad de una situación en la escuela no está en los atributos identitarios del individuo ni tampoco en los valores esenciales de los discursos educativos, sino en los modos en que se presenta dicha situación. En ese sentido, la mirada singular se enfoca en los modos en que se dice la pobreza o el éxito, en las maneras como se expresan el reconocimiento o el rechazo, requiere de un lenguaje soportado en la descripción de los contextos y supone una implicación ética que supere el simple compromiso, para pensar en las diferentes maneras de ser y hacer escuela. En este mismo orden de ideas, Ortega et al. (2019), manifiestan que la singularidad del acto requiere de una “pedagogía del acompañamiento” que permita “acoger, resignificar y transformar” los espacios preexistentes. Así, la confianza se ensambla como andamiaje del vínculo pedagógico y habilita otras formas de pensar y de resistir. El tercer elemento es el imperativo de proporcionar un *habilitamiento* en cada acción educativa. De acuerdo con McLaren (2003), los estudiantes cuentan con un variopinto de saberes provenientes de experiencias inmediatas que requieren del diálogo y la pregunta para posibilitar comprensiones críticas acerca de las formas en las que se habita, por lo tanto, habilitar significa apropiarse críticamente del conocimiento a partir del encuentro entre las diferentes cotidianidades que convergen en la escuela; prácticas pedagógicas dotadas de un “lenguaje de crítica” y un “lenguaje de posibilidad” que permiten “conceptualizar, analizar, teorizar y meditar críticamente” (p. 93) las experiencias personales en cada paso que se recorre al llegar y transitar la escuela. Por último, resulta importante considerar el valor de la *fraternidad* en la constitución de las relaciones escolares. Duschatzky y Corea (2001) sostienen que la experiencia productora de nuevas significaciones emerge desde la relación entre pares y no desde las normas y reglamentos producidos por las instituciones formales. Por lo tanto, es en la fraternidad que la experiencia escolar devela nuevos marcos de comprensión, en un mundo donde los modelos tradicionales de escuela como institución demuestran su ineficacia.

Ante esta imagen de la escuela como frontera, los diferentes actores que la transitan son sujetos generadores de posibilidades, implicados de manera activa y responsables de las singularidades escolares, potenciadores de interacciones fraternas con lenguajes críticos y capaces de acoger al Otro desde el reconocimiento de su alteridad. En ese sentido, los maestros y

maestras hospitalarios de diferencias en los espacios de frontera se desligan de los pragmatismos mecanicistas productores de extraños y advierten la intencionalidad excluyente detrás del lenguaje de inclusión usado ante la proximidad del extranjero. Estos maestros y maestras que habitan la intemperie de los bordes de la escuela y se deslizan por las fisuras institucionales para mirar la singularidad desde la perplejidad, viven una interacción entre la forma de la frontera escolar descrita y el caminar errante de las prácticas pedagógicas que se asumen como un viaje hacia la incertidumbre que surge del deseo de actuar y transformar las condiciones asimétricas de la realidad y cuya finalidad es la búsqueda de nuevas maneras de percibir y pensar los problemas de la escuela. A este tipo de maestros y maestras, Duschatzky (2007) los denomina como *maestros errantes* y son aquellos que acuden a su sensibilidad como lugar de partida para comenzar a recorrer las porosidades de los discursos dominantes en la escuela. Estos maestros errantes se desprenden del ideal y andan a la caza de experiencias que permitan vivir en el devenir; esta errancia no es fortuita ni pretenden ser una variable disciplinaria o políticamente correcta, más bien, es una práctica pedagógica que se escapa de las figuras educativas hegemónicas para experimentar variaciones en los modos de ser o estar en la escuela. La precariedad para los maestros errantes simboliza sus plataformas de pensamiento; en la errancia se piensa desde los bordes y a las prácticas pedagógicas se les confiere una potencia política. Maestros y maestras errantes acogen al Otro despojándose del saber, apartándose de los imperativos jurídicos y de las rúbricas valorativas para encontrarse en el encuentro con el Otro, modos de reinventarse, maneras de cartografiar distintos trazados para encontrar otras dimensiones vinculares en las márgenes de la escuela; en palabras de Duschatzky (2007), los maestros errantes se despojan “de referencias previas de autoridad para disponerse a pensar la singularidad de lo que se viene” (p. 108).

Relaciones de Alteridad entre Migración y Escuela

No quisiera cerrar sin pensar en una escuela dispuesta a construir entornos de acogida para aquellos sujetos migrantes recién llegados a los espacios educativos recorridos a lo largo del texto. Las figuras del extraño, el extranjero y la frontera retratan imágenes de múltiples sujetos migrantes que viven en las márgenes de los escenarios escolares, por lo tanto, detrás de la descripción reflexiva de estas metáforas hay una búsqueda de sentidos singulares que nos

permita a maestros y maestras crear andamiajes pedagógicos con gestos de hospitalidad para posibilitar una relación de compromiso con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes que durante más de cinco años nos han interpelado desde su irreductible alteridad. Estos gestos deben ser éticos y políticos porque, como plantean Ortega et al. (2018), el encuentro con la Otra demanda:

Gestos éticos que nos exigen actitudes de responsabilidad, solidaridad y acogida para aprender a vivir en medio de las diferencias y no a pesar de ellas. Gestos políticos, porque con ello estamos aceptando el reto de construir una mejor sociedad, más justa, equitativa y humana en la búsqueda del bien común. (p, 60)

El gesto ético y político de ser receptivos, hospitalarios y acogedores no es posible si se habla desde el totalitario relato de la modernidad que dice todo lo que se tiene que decir y cataloga como extraño aquello que no logra controlar ni dominar, ni tampoco tienen sentido si se declara neutral como en los discursos multiculturales que se preocupan por la forma en que se recibe al extranjero, pero no en el sujeto que está detrás del rostro del Otro. Todo lo contrario, los gestos de acogida solo pueden existir en una escuela de frontera que reconozca su contexto y no pida requisitos de admisión, sea sensible ante situaciones de desigualdad, expulsión y dolor, y dialogue desde lenguajes críticos, responsables y esperanzadores que sirvan de base para germinar vínculos fraternos y reflexivos en la escuela. A mi juicio, los maestros y maestras que deseamos cambiar la sociedad acompañando las circunstancias que afectan la comunidad educativa, —particularmente, a mis estudiantes provenientes de Venezuela—, debemos trascender del sistema educativo, ir más allá de las rutas de atención y dejarnos llevar de la preocupación por y con el Otro hasta encontrar, estudiar y denunciar desde la errancia la complejidad de las estructuras dominantes que marginan y segregan su (nuestra) alteridad. Y digo denunciar porque para acoger en la escuela se requiere de una posición comprometida contra el sufrimiento humano y la injusticia. Para Duschatzky (2007), la posición de los maestros y maestras se configura desde la ética cuando en sus prácticas busca la diferencia entre el orden natural de las cosas, y dicha búsqueda se transforma en experiencia política en el momento que acude a la precariedad como plataforma de pensamiento para cuestionar y cambiar el orden social, porque “La construcción de un “mundo” en la precariedad politiza la experiencia errante” (p. 107). De esta manera, el lenguaje de la acogida se piensa desde las márgenes y se practica en

alteridad.

Entendido en estos términos, el gesto genuino de acoger se impulsa desde principios justos, solidarios, generosos y críticos con el propósito de abrir el mundo escolar al recién llegado para ser hospedado. Mèlich y Bárcena (2000) consideran que el acto de interrumpir en la esfera escolar expresa un nacer y es en la “radical novedad” del recién llegado que se encuentra la esencia de la educación. La natalidad como acontecimiento en la educación, según los autores, suscita un deseo de celebrar la novedad del recién llegado, acontecimiento que nos exige desarrollar la capacidad de comprensión y conmemoración de su irrupción, por lo tanto, la acogida es un gesto de hospitalidad que da la bienvenida a la alteridad (2000). El *gesto de hospitalidad* es la calurosa bienvenida que muchas veces los maestros y las maestras confundimos con eufemismos de la burocracia escolar y resultamos mencionándola una sola vez con un estudiante o compañero durante el año. La hospitalidad es calurosa porque es el mayor gesto de humanidad en el encuentro con el Otro, y en el Otro, en cuanto nos trastorna lo constituido y nos exhorta a dejar nuestras posesiones, “porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo” (2000, p. 15). Por lo tanto, la hospitalidad es la actitud detrás del gesto de acoger que no pregunta nada al huésped, solo lo recibe sin condiciones, sin restricciones, sin esperar retribución material o intelectual alguna. De acuerdo con Skliar (2008), no existen términos en la ley de la hospitalidad, porque tan pronto se menciona no tiene nada más que decir: “ya ofreció, ya donó, todo lo que podía y tenía para decir. Y es el otro quien decidirá si vendrá o no” (p. 27). Así, el gesto de hospitalidad es la celebración del inicio de una relación basada en la alteridad de radical entrega y en la escuela constituye la primera puntada del tejido del vínculo de acogida.

Justamente, la acogida no se queda en la irrupción del Otro, trasciende el encuentro en cuanto acompaña y asume la obligación de cuidar la relación que se está gestando. Como ya se ha dicho, la escuela es un entramado de relaciones vitales amenazadas por situaciones de injusticia y exclusión, por lo que la práctica de acoger es también una acción de responsabilidad con el nuevo vínculo en medio de la fragmentación social e intemperie de los márgenes. Cuidar es hacernos responsables de la alteridad, asistir sus demandas, estar atentos con su vulnerabilidad y ser sensibles a su subjetividad. Para Gilligan (2013), la humanidad desde sus orígenes está programada para asociarse y cuidar de los otros, pero las estructuras de poder como el orden patriarcal atrofian o causan un “daño moral” a la capacidad de cooperación o empatía innata en

nuestras relaciones natales. Tras este trauma, la aparición de la ira y el aislamiento social como respuesta destruye la memoria y erosiona el cuidado o el amor entre iguales. Por lo tanto, preocuparnos por la acogida obliga a invertir nuestra inquietud y llamar a que “en vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntemos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad?” (Gilligan, 2013, p. 65). De esta manera, la acogida es un *gesto de cuidado* porque se preocupa por la supervivencia humana y por la pérdida de sentimientos como el amor y la solidaridad entre los subordinados para recuperar la apertura a principios como la escucha, el diálogo o el respeto que permitan resistir. Es por esto por lo que Duschatzky (2007), considera el cuidado como una plataforma de producción de lazos identitarios y afectivos que producen formas de organización en situación. El cuidado como práctica no es una “política de tutelaje”, es decir, no busca determinar quién es el vulnerable y quién elige cuidarlo según su moral, por el contrario, en el cuidado del otro y entre otros se busca mejorar las condiciones que permitan formas de vida digna, porque las prácticas de cuidado como gestos de acogida “lejos de imperativos o declamación, se expresan en ingenierías de cooperación frente a problemas cotidianos concretos” (Duschatzky, 2007, p. 111)

De esta manera, tras la actitud de acogida emergen formas solidarias que se preocupan por la fragilidad de los lazos sociales y producen nuevas resistencias a partir del cuidado de las relaciones humanas, por lo tanto, la acogida en la escuela también es una práctica de tejido que repara vínculos fracturados. Como maestros y maestras podemos reconocer que la escuela ha perdido el centro de referencia para estudiantes y familias condicionadas por una cultura colombiana que reprime al que no se alinea; situaciones traumáticas de violencia, pobreza, o discriminación como la xenofobia, ha debilitado la confianza en la institucionalidad de la escuela. No obstante, como bien nos dice Duschatzky (1999), no se trata de defender la función originaria de la escuela, sino de interpretar un espacio simbólico donde acontecen nuevos horizontes de sentidos. Por lo dicho, la práctica de acoger teje de manera libre y creativa la complejidad de saberes, experiencias y sentimientos que emergen de manera espontánea en la interacción entre sujetos. Este entretejido vincular de acogida es abierto, narrado y espontáneo; permite el acontecimiento y produce subjetividades alternativas. Y digo “alternativas” porque el binarismo y jerarquización en la escuela ha producido en masa sujetos acrílicos, aislados y pasivos. Todo lo contrario, los vínculos de acogida son posibles viviendo en solidaridad y se caracterizan por ser recíprocos entre los otros. Para Najmanovich (2005), el sujeto no es

espontáneo, ni mucho menos es una síntesis de la nada, dado que solo puede llegar a ser través de la interacción; las sociedades emergen auto organizándose y en ese proceso surge el sujeto, por lo que su subjetividad se produce al convenir o desacordar en el seno de su comunidad. Así, el *gesto tejedor de vínculo* conforma su entramado entre diferencias, hilando desde el diálogo y tensionando desde lo común para bordar múltiples figuras de la realidad en una urdimbre escolar acostumbrada a labrar un solo diseño del mundo.

Por lo tanto, el recién llegado a la escuela se convierte en una posibilidad de conexión con múltiples formas de ver y pensar el mundo que abren el espacio escolar en una red de relaciones que va más allá de sus fronteras. Dabas (1998) plantea que pensar desde la “metáfora de red” transforma la percepción del mundo al separar la singularidad del sujeto de las estructuras totalitarias para situarla en un sistema abierto y multicéntrico que construyen sentidos del estar juntos a partir de la interacción. Así, la escuela pasa de ser una estructura productora de relaciones verticales a convertirse en una organización de la sociedad conectada con otras singularidades y colectivos a partir de la reciprocidad como la capacidad de entender que “cuando se solicita ayuda, saber que nuestra ayuda será también solicitada” (1998, p. 43). Con referencia a lo anterior, detrás de experiencias sobre lugares de origen, condiciones laborales familiares, escenarios culturales afines y procesos comunitarios que narran los estudiantes, se devela un universo vincular compuesto por múltiples relaciones que cada uno desarrolla. De esta manera, el encuentro entre sujetos y/o comunidades como *gesto de interacción en red* se convierte así, en una estructura de acogida en la escuela que, en lo particular, he podido presenciar al escuchar a estudiantes migrantes hablar de historias de parientes, familiares y amistades que acuden al llamado recíproco de la acogida para asistirlos a su llegada, pero también, la he vivenciado como maestro al conectarme con colectivos docentes y organizaciones sociales en espacios universitarios, sindicales o populares que desde una mirada crítica permite conectar los problemas que afectan a los escolares con apuestas éticas y políticas en resistencia. En palabras de Martin Luther King (1963), citado por Gilligan (2013), “Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino. Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas” (p, 45).

Por lo expresado a lo largo del capítulo, a la preocupación por la llegada de escolares inmigrantes a la escuela, se le suma una preocupación por las distintas formas que dicen acoger al Otro. Mi desasosiego por la escuela es más que legítimo en cuanto su voz no suena con fuerza

cuando se habla de paz y justicia, pero su propósito educativo si retumba desde lo alto con discursos homogéneos o uniformes ante la presencia de extraños y extranjeros. Pero también, quiero recordar que, a pesar de la fragmentación y el deterioro del contexto escolar, suenan como cajas de resonancias sujetos incómodos, curiosos, errantes y sensibles que están dispuestos a cruzar fronteras para pensar otras formas posibles de hablar la escuela con lenguajes de esperanza. Así, los gestos éticos y políticos que se constituyen fundamentalmente por la hospitalidad, el cuidado, el tejido vincular y la red, sostienen la práctica de acogida que recibe a los estudiantes migrantes en su radical alteridad.

Reflexiones Finales

De allí el tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que somos sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no me importa en qué orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro de los hechos y los acontecimientos (Paulo Freire, 1997).

Más que conclusiones, deseo cerrar el trabajo de investigación con unas reflexiones que merecen ser pensadas en torno a la migración en la escuela. Y digo cerrar como forma de finalizar el ejercicio escritural, pero desde mi punto de vista, la comprensión de la experiencia migratoria venezolana en Colombia reclama considerar una cantidad de injusticias estructurales y fragmentaciones sociales que históricamente vienen afectando a las clases más desfavorecidas en el país, y que, en espacios como la escuela, complejizan el sufrimiento y el dolor de las personas si no se tienen en cuenta las condiciones de desigualdad en que viven. De manera que entiendo cada capítulo presentado como cartas de navegación que, en vez de diagramar un mapa concreto de la migración venezolana, se trazan distintas rutas de preocupación como políticas de reconocimiento en torno a la migración, rutas escolares de atención a la población migrante venezolana y prácticas pedagógicas de acogida pensadas en el marco de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos del movimiento sindical. Estas reflexiones se organizan en tres lugares que recogen mis esperanzas de cambio social frente a una migración venezolana que requiere la atención de amplios sectores académicos y políticos que trabajan por los derechos de los marginados.

Políticas de Hospitalidad

En los últimos años, “extranjeros” es la palabra que más a menudo escucho proveniente del discurso de periodistas, políticos y líderes de opinión para referirse a situaciones de inseguridad y desempleo en el país. Simmel la define como “la cercanía de lo ajeno” (2012, p. 21), y esta descripción encaja bastante bien en la forma como el Estado Colombiano ve a la población migrante venezolana en sus políticas migratorias. Un documento de regulación como el permiso especial de permanencia -PEP- no representa un compromiso de hospitalidad,

estabilidad o legalidad con los migrantes venezolanos en situación de vulnerabilidad. A quienes pueden pagar la alta cifra que vale la visa colombiana, el Estado le abre las puertas a su plena ciudadanía, pero el PEP no es considerado para el Estado colombiano como un documento de identidad con total validez. Es un certificado de control de migrantes marginados; aunque es gratis y autoriza una permanencia temporal, es restringido, endeble, ambiguo. Tanto que muchísimos colombianos dudan de su validez, al ser un simple cartón blanco con una foto pegada. Una muestra palpable es que quienes portan el PEP no pueden arrendar, abrir cuentas de banco o pagar servicios como telefonía o internet presentando tal documento. Puede estar aquí, pero hasta ahí nomás. Esta parece ser la política migratoria que el presidente Duque define como de “brazos abiertos”.

Por otra parte, en mi recorrido por los documentos de organizaciones internacionales, ONGs, entidades e instituciones nacionales que hablan de la migración venezolana y el derecho a la educación, me queda la sospecha de que sus cifras, datos o estadísticas no alcanzan a estimar la complejidad de la migración venezolana. Me detengo a pensar en aquellas experiencias migratorias que están por fuera del radar de los informes y viven silenciados en las márgenes sin espacio de participación. La desescolarización de niños, niñas y jóvenes venezolanos en el país, por ejemplo, fue un factor difícil de rastrear durante la investigación. Hoy, cuando recorro las calles bogotanas y veo los cuadros de miseria que familias de migrantes completas sufren en esquinas de semáforos, puentes o estaciones de buses, pienso en que muchos de sus menores son invisibles en el contexto educativo y están ausentes en la escuela colombiana. Esta realidad corrobora que documentos como el COMPES 3950 y la Circular N.º 16 del MEN escasamente responden en líneas de acceso al sistema educativo y no representan una apuesta política convocante de la niñez migrante, particularmente de aquellos que son invisibles por su situación migratoria irregular.

Aunque el anunciado nuevo decreto de Estatuto Temporal de Protección para los Migrantes Venezolanos (ETPMV), firmado por el presidente Duque (2021), se escapa de la línea temporal de análisis de este trabajo investigativo, se mantiene mi preocupación por su cercanía a los proyectos políticos neoliberales del gobierno actual. No obstante, quiero imaginar una política migratoria de hospitalidad, de reconocimiento a la plenitud de la ciudadanía, dispuesta a atender la población venezolana en su derecho a la vida digna, garante de las estructuras en salud y educación sólidas, de acceso gratuito y de atención intersectorial, sin solicitud de certificados

ni convalidaciones que representen barreras para titularse y así, acceder a la educación pública superior. Reconozco que es un sueño casi imposible de alcanzar en medio de un sistema capitalista tan enraizado en el direccionamiento y lógicas de poder que imperan en la geopolítica internacional. , que incluso en países como Colombia se ocultan bajo el manto de lo alternativo. Pero, como maestros que hablamos desde las pedagogías críticas, no podemos perder la utopía. Como nos recuerda Alfonso Torres (2018) en su lectura de Freire “sin visiones de futuro, no hay esperanza” (p, 185).

Contextos de Frontera

Cada año, a finales de noviembre y durante todo diciembre, al frente del Colegio La Gaitana se estaciona una gran flota de buses con destino a diferentes municipios de la costa atlántica colombiana. Maletas, bultos y enseres adornan el viaje de familias que retornan de manera temporal o permanente a sus territorios de origen. La fila es tan larga que va desde la esquina del Centro de Encuentro para Paz y la Integración Local de Víctimas de Conflicto Armado de Suba, hasta el Monumento a la Cacica Gaitana ubicado en la plaza central del barrio, distancia similar a recorrer seis cuadras de cualquier barrio tradicional bogotano. Dicho éxodo vacacional es tan común para el vecindario que los maestros más antiguos la rememoran como una suerte de tradición comunitaria. Veo esta escena, como un retrato de la diversidad territorial con enorme potencial intercultural y de memoria barrial, pero en mi experiencia como maestro nunca la vi explícita en ningún trazado curricular o proyecto transversal. ¿Cómo es que hablamos del sujeto migrante en la escuela si ni siquiera somos conscientes de nuestras propias subjetividades? Debo confesar, este interrogante me sonroja porque las diferencias en clave de otredad cultural y social en el colegio La Gaitana siempre han estado ahí, presentes desde sus inicios, pero, es muy probable, que sus huellas sean ignoradas.

Por eso quise indagar cómo recibe la Escuela La Gaitana en tres grandes aspectos a esa gran oleada de estudiantes venezolanos, en lo curricular, lo evaluativo y lo convivencial. Me encontré con un PEI de La Gaitana cuyo eslogan: “ambiente amable y productivo” parece una consigna más de la educación de galpón propuesta por la profesora Piedad Ortega (2019). La promesa es enrumbar a sus estudiantes hacia un proyecto de convivencia amable, junto al aprendizaje productivo, pero, que, paradójicamente en el colegio es pensada desde la lógica del consumo. Esa gramática de la amabilidad esperada en medidas y protocolos institucionales no se

develó durante el trayecto investigativo. Es una escuela que brinda una bienvenida de carácter normativo y de control proyectada a partir de prácticas de gestión administrativa, y si detecta una inscripción identitaria que debe ser nombrada por normatividad, acude a lineamientos curriculares de perspectiva multicultural que reducen lo diverso a lo étnico. Me resulta difícil pensar que el cúmulo de situaciones experimentadas por los estudiantes migrantes, al igual que otros grupos en situación de exclusión social, tan evidentes ante los ojos de maestros, no aparezca en ninguna ruta de atención escolar. Transitar por los caminos institucionales del Colegio La Gaitana es pues, un viaje entre escenarios compartimentados por líneas fronterizas que aíslan e individualizan, esbozadas con la tinta de la razón universal, la segmentación del Estado-Nación y la normalización de la pluralidad.

Pero también, en la interioridad de la escuela, entre pliegues y contornos que configuran las fronteras, encontré distintas líneas de reflexión pedagógica que reconocen al sujeto migrante en su plena singularidad. Bárcena (2005) nos recuerda que la declaración de una singularidad inicia por el arte de nombrar a alguien, y en el Colegio La Gaitana, comienza en el encuentro de estudiantes migrantes venezolanos con la sensibilidad del maestro; vínculos que emergen, para algunos, en el acto de ingresar al salón y reconocer su devenir, anhelos o sufrimientos, para otros, aparecen en la juntanza, en intercambios entre estudiantes marcados por la curiosidad, el reconocimiento y el compartir. Sin pedir requisitos de matrícula o convalidaciones y conscientes de las dificultades de adaptación, de aprendizaje o psicosociales que se pueden presentar con sus estudiantes de nacionalidad venezolana, los maestros de La Gaitana salen a la caza de signos conversando con orientadores, coordinadores, educadores especiales, docentes de otras disciplinas, rastreando datos entre registros de observadores y narraciones de estudiantes y sus familiares, y contemplando día a día el merodeo en pasillos, patios y escaleras de trayectorias de vida con coordenadas geográficas muy lejanas, pero cercanas en su radical alteridad.

No quisiera dejar por fuera la importancia de las rutas teóricas y metodológicas que los maestros de contextos escolares de frontera pueden encontrar en espacios de formación como la Universidad de Antioquia, La Universidad del Cauca y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, cada una, tensionando de manera crítica políticas y prácticas educativas que nombran la otredad desde discursos con carácter de inclusión, interculturalidad y de atención a poblaciones vulnerables.

Prácticas de Acogida

En algún lugar del barrio La Gaitana, en tiempos de pobreza agudizada por la pandemia, un extraño es el portador de todos los males: su rostro es responsable de las fallas sociales, su acento desagradable replica el sonido del desempleo y su mirada atemorizante recuerda un delincuente visto en televisión. A ese extraño, en este momento, no le estarán arrendando, de seguro, porque no tiene con qué pagar, pero también, porque parece ser un peligro. Él y los demás extraños, son los mismos que amenazaron en meterse a casas y conjuntos en la noche del 11 de noviembre del 2019. Como respuesta a estos extraños, algunos exigen su expulsión del barrio: ¡Qué los deporten!, exclaman. En cambio, otros, van más allá y reclaman su eliminación: ¡Cómo hace falta una buena limpieza social!, añoran. Para mí no es raro, escuchar estos relatos en buses, bancos y cafeterías, o peor aún, en iglesias, hospitales y escuelas del sector. De este último en particular, en la escuela del barrio se ve al extraño como alguien ajeno a su normalidad, carente de conocimientos, quien para integrarse debe asimilarlo todo, si desea convivir en clases, patios y comedores sin problemas con los demás.

A este punto, sobra decir que son mis estudiantes, sus familias y mis amigos de nacionalidad venezolana quienes encarnan la complejidad de ser “el extraño” del anterior paisaje descrito. Haciendo honor en su natalicio, los trazos de trabajo se escriben desde la justa rabia que Freire nos convoca a sentir frente a prácticas de exclusión y de opresión, que en el caso de la población migrante venezolana se traducen en xenofobia y otras formas de discriminación de clase. Pero tampoco nos podemos mostrar inmutables, indiferentes o ausentes ante el dolor de los marginados. Que la indignación sea la fuerza vital para luchar contra las expresiones de degradación producidas por el proyecto neoliberal que arremete contra los migrantes del vecino país cuyo arribo es un acto de sobrevivencia, sin importarles qué tan precarios u hostiles sean sus trayectos de destino. Esta actualidad social tan vergonzante nos demanda a los maestros repensar/nos otras configuraciones del espacio escolar con entretejidos éticos y políticos de hilos cálidos pero resistentes que nos permita acoger el rostro migrante en su radical alteridad.

El COVID-19 reivindicó el papel de la escuela como el semillero de lazos identitarios y afectivos que soportan las dinámicas sociales. La presencialidad para la educación bancaria pasó de ser una característica trivial, a un factor esencial para el funcionamiento del mercado, y nosotros los maestros críticos sabemos que los convocantes al retorno presencial a las escuelas

en plena pandemia sin condiciones dignas solo buscan instrumentalizar su valor vincular. Hay un debate muy necesario dentro de la escuela sobre la alternancia, virtualidad y presencialidad durante esta pandemia. Por lo anterior, no encuentro mejor momento para reafirmar que necesitamos de prácticas de acogida que renuncien a todo tipo de sometimiento e incorporen en sus relaciones el lenguaje de la solidaridad, que sean capaces de recibir sin esperar nada a cambio y se responsabilicen de las vulnerabilidades de quien hospeda. Gestos de cuidado que acompañen hasta alcanzar formas de vida digna siempre dispuestos a escuchar sin señalar y mirar sin juzgar. Es, la acogida en la escuela, mi esperanza pedagógica de transformación social que le permita a niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes vivir en un territorio de paz.

Referencias

- ACNUR. (2016). *ACNUR - ¿'Refugiado' o "Migrante"?* ¿Cuál es el término correcto? UNHCR ACNUR La agencia de la ONU para los refugiados, México.
<https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>
- Agencia de la ONU para los Refugiados. (2019). Informe Tendencias Globales sobre el Desplazamiento Forzado. En *Tendencias globales*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Suba 2004. Diagnóstico físico y socioeconómico*. Secretaría Distrital de Hacienda.
<https://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/RECORRIENDO SUBA.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo la localidad de Suba: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Secretaría Distrital de Planeación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Diagnostico local base para la formulación del PIC 2011 Localidad de Suba*. <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/TodoASIS/SUBA.pdf>
- Aliaga, F., Baracaldo, V., Pinto, L. y Gissi, N. (2019). Imaginarios de exclusión y amenaza en torno al inmigrante venezolano en Colombia. *Temas y Debates*, 36, 61–83.
<https://doi.org/10.35305/tyd.v0i36.415>
- Arellano Saavedra, R., Sanhueza Henríquez, S., García Yomary, L., Muñoz Pérez, E. y Norambuena Carrasco, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Atas - InvestigaçãO Qualitativa em EducaçãO*, 1, 900–909.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/683>
- Asamblea General de la ONU. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Barragan Sierra, A. C. y Rodríguez Arango, Y. T. (2019). *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43627>
- Bautista Beccera, D. y López Domínguez, F. (2020). *Transitando hacia el paisaje de la Unidad:*

Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11501/TO-23751.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

- Burbano, M., Chiara, P. y López, F. (2019). El Servicio Jesuita a Refugiados en Ecuador. El reto de acompañar la migración forzada en un contexto cambiante. En F. Aliaga Sáenz & Loudior; Wooldy Edson (Eds.), *Defensa de los derechos humanos de los migrantes y refugiados. El rol de las organizaciones del tercer sector en Colombia y Ecuador* (Vol. 1). Universidad Santo Tomás.
- Capote, A. y Nieto, J. A. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: Del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, 67, 93–114. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022017000200006>
- Carreño Malaver, Á. M. (2014). Refugiados colombianos en Venezuela: Quince años en búsqueda de protección. *Memorias*, 8(2), 98–124. <https://doi.org/10.14482/memor.24.6299>
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 0(69), 17.43. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Cazzetta, H. M. (2019). Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 6, 36–39. <https://doi.org/10.14482/esal.6.378.3>
- CEID FECODE. (2019). *La escuela territorio de paz*. FECODE.
- CIDH. (2015). *Movilidad Humana: Estándares Interamericanos*. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MovilidadHumana.pdf>
- CNMH. (2018). *Exilio colombiano: huellas del Conflicto Armado más allá de las fronteras*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=z-IImmNlx3cI.kk2z8jDQE6rY>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas. En *Journal of Chemical Information and Modeling*. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PobrezaDDHH2017.pdf>
- Consejo Noruego Para Refugiados NRC. (2019). *Identificación de necesidades de protección de la población venezolana en el territorio colombiano y otros países de acogida*. <http://www.nrc.org.co/wp-content/uploads/2019/11/Final-Identificación-de-Necesidades-de-la-Población-Venezolana-2018-2019.pdf>

- Consultoría para los Derechos Humanos y desplazamiento-CODHES, Servicio Jesuita a Refugiados Colombia SJR Colombia, Servicio Jesuita a Refugiados Latinoamérica SJR LAC, Pastoral Social Caritas Colombia, Corporación Opción Legal, Observatorio de Migraciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia UEC, Grupo Migraciones y Desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia UN y Fundacolven. (2018). *Necesidades de protección de las personas venezolanas forzadas a migrar, refugiadas y en riesgo de apatridia en Colombia*.
<https://www.refworld.org.es/docid/5b50d8494.html>
- Coy Rodríguez, D. (2020). *Migración infantil venezolana y educación* [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50122>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación* (1a ed.). Paidós.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela* (Número 156.3 D3). Paidós.
- Delgado, D. I., García, D. G., Cabrera, L. B. y Erazo, J. C. (2020). Migración en Educación: Una necesidad invisibilizada. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 265–288.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Documento Conpes 3950 de 2018*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3950.pdf>
- Domenech, E. y Magliano, M. J. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (pp. 423–448). CLACSO / Siglo del Hombre.
<https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/36>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (Número 37.062 (82)). Paidós,.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En *¿Dónde está la escuela?. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (pp. 4–29). CLACSO Manantial.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Número 159.922. 8). Paidós,.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de pedagogía, Rosario*, 4(7), 1–13. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

- Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1–12.
<https://doi.org/10.35362/rie5121841>
- Fernández Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1–13.
<https://doi.org/10.35362/rie36112751>
- Fundación Konrad Adenauer (KAS) y Universidad del Rosario. (2018). *Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana*. 46.
https://s3.amazonaws.com/semanaruralvzla/documentos/Retos_y_oportunidades_de_la_movilidad_humana_venezolana_v_2.pdf
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (La Carreta). La Carreta Editores.
- García Sánchez, A. (2018). Revisión crítica de las principales teorías que tratan de explicar la migración. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 7(4), 198.
<https://doi.org/10.25115/riem.v7i4.1963>
- Ghiso, A. M. (2018). Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo. En *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Giuggiolini, M. L. (2020). *Migrantes : prácticas de la institución escolar en torno a la interculturalidad : análisis de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de Maestría, FLACSO. Sede Académica Argentina.].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16440>
- González, C., Díaz, M. A., Bracho, A. C., Barreto, M. F. y Costas, L. (2020). *Venezuela: La Joya de la Corona. Entre la pandemia y la amenaza de guerra*. Fundación Programa de Investigación y Estudios Estratégicos Latinoamericanos (Pinves).
- Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad-GEMIV de la Facultad de Sociología Universidad Santo Tomás., Programa SI Fronteras de Deutsche Gessellschaft für Internationale Zusammenarbeit-GIZ., Laboratorio de Antropología Abierta., Asociación

- Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación-ADE y Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones-RIIR. (2020). *¡Seamos panarceros! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos* (Número April). Puntoaparte Ediciones.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. En *Historia y sociedad*. Imprenta Nacional.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Tesis Doctorales.
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151–169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V, Díaz Soler, C. J. y Acevedo, R. I. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R. y Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105–116.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la educación*, 45, 132–173. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200005>
- Londoño Cancelado, A. M., Acuña Beltrán, L. F., Cardozo Espitia, L. S., Bejarano Bejarano, O. L., Bernal Delgado, L. L., Guerrero Pulido, D. C. y Canaval Álvarez, L. A. (2019). *Acompañamiento a experiencias pedagógicas : una apuesta sentipensante por la configuración de comunidades de saber y práctica*.
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2211>
- López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D. y Barriga Durán, L. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, 16, 10–26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>

- Louidor, W. E. (2018a). *Introducción a los estudios migratorios* (1a ed.). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Louidor, W. E. (2018b). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En *El éxodo venezolano entre el exilio y la migración* (1a ed., pp. 21–46). Colección OBIMID. <https://www.comillas.edu/es/publicaciones-obimid/el-exodo-venezolano-entre-el-exilio-y-la-emigracion/609-jinbound-landing-pages/367-libro-exodo-venezolano-exilio-emigracion>
- McLaren, P. (2003). *La Vida en las Escuelas*. Siglo XXI Editores. [https://doi.org/LA vida en as escuelas](https://doi.org/LA%20vida%20en%20as%20escuelas)
- Mèlich, J.-C. y Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. *Natalidad, narración*.
- Migración Colombia. (2019). Así ha sido la evolución de la crisis migratoria venezolana: corte 30 de septiembre de 2019. *Infografía*, 4. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/231-infografias-2019/especial-asi-ha-sido-la-evolucion-de-la-crisis-migratoria-venezolana-corte-agosto-31-de-2019>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* (p. 152). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, 57, 81–201. <https://doi.org/10.4067/s0718-10432018005000101>
- Mora, D. (2013). *Metodología para la investigación de las migraciones*. 42.
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 17(49), 231–257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612050>
- Mora Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83–102. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político* (No. 32). Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395–423.
<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en formación*. Biblos.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105–121.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=
- Novick, S. (2008). Las migraciones en América Latina: políticas, culturas y estrategias. En *Buenos Aires, Argentina: Catálogos*. CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20190411022510/novick_migraal.pdf
- Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana Migraciones y Desarrollo (OBIMID), Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Konrad Adenauer Stiftung (KAS) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (J. Koechlin & J. Eguren (eds.)).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). (2019). *Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369082>
- OIM. (2006). Glosario sobre migración. En *Derecho Internacional sobre Migración* (Vol. 7).
<https://doi.org/10.3998/ark.5550190.0001.101>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *Informe “Situaciones de los migrantes extranjeros en el Perú y su acceso a servicios sociales, servicios de salud y educación”*.
https://peru.iom.int/sites/default/files/Documentos/03112016InformeFinalExtranjerosPERU_OIM.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH). (2017). *Derechos Humanos de personas Migrantes: Manual Regional*. <https://publications.iom.int/es/books/derechos-humanos-de-personas-migrantes-manual-regional>

- Ortega, P. (2018). La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Ortega, P., Mercán, J. y Castro, C. (2018). *¿ Oiga Señor , y ese fusil para qué ? Pedagogía de la memoria para el Nunca más*. Instituto Nacional de Investigación Social.
- Ortega, P., Silgado, A. y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo... Una pedagogía de la alteridad*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Ortega Roldán, E. y Galindo Cárdenas, L. (2019). De la inclusión a la interculturalidad: un camino hacia la transformación social | Cuadernos Pedagógicos. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 35–44. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337917>
- Ortega Valencia, P., Hurtado, L. J. y González, J. M. (2018). Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad. *Revista Educación y Ciudad*, 34, 129–143. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1881>
- Panizo Toapanta, A. G. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24–27. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.3>
- Personería de Bogotá. (2020). *Informe sobre la situación de las personas provenientes de Venezuela en Bogotá D.C*. https://www.elespectador.com/sites/default/files/pdf-file/informe_final_personeria_14_de_febrero_2020_final.pdf
- Pila Herráez, J. (2015). *Atención educativa al alumnado inmigrante* [Trabajo de Grado, Universitat Jaume I, España]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/156285>
- Pineda, E. y Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la Migración Colombo-Venezolana: Desigualdad, Prejuicio y Vulnerabilidad. *Clivatge*, 7(3), 46–97. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2019.7.3>
- Pinto, L. A., Barcaldo Amaya, P. y Aliaga Sáenz, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 28(1), 199–223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6942244>
- Plan de Respuesta Para Refugiados y Migrantes (RMRP por sus siglas en inglés). (2020). *RMRP 2020 - Para refugiados y migrantes de Venezuela*. <https://data2.unhcr.org/es/documents/download/72301>

- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles : Sabores y saberes del cuerpo y la educación* (1a ed.). Editorial UOC.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=l91fDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA90&dq=pedagogias+sensible+s2017&ots=SoEt6Wexq8&sig=721cmfqVxNbzAjqJiyfbTL0SOxI>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51–65.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&nrm=iso
- Quiroz, A., Velásquez, Á. M., García, B. E. y González, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/módulo 2/Tecnicas Interactivas - Quiroz.pdf
- R4V. (2020, febrero 29). *Situación Respuesta a los Venezolanos*.
<https://r4v.info/es/situations/platform/location/7511>
- Ramírez Gallegos, J. (2018). De la era de la migración al siglo de la seguridad: el surgimiento de “políticas de control con rostro (in)humano”. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 23, 59.
- Rincón Peña, D. H. (2019). *El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los derechos humanos* [Trabajo de Grado, Universidad Católica de Colombia]. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/24020>
- Rodríguez Cáceres, M. A. (2019). *Integración de migrantes desde Venezuela en el Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10764>
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Educación y Pedagogía*, 19(48), 11–24.
https://www.academia.edu/29253582/Multiculturalismo_y_politicas_educativas_en_Colombia_Interculturalizar_la_educación
- Rubio Ortega, J. D. y Maya Pérez, E. (2020). Procesos de adaptación social de estudiantes adolescentes migrantes venezolanos a través de la inclusión académica al sistema educativo colombiano en básica secundaria. *Delectus*, 3(1), 83–93.

<https://doi.org/10.36996/delectus.v3i1.34>

- Sabido, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño: una perspectiva sociológica*. Séquitur.
- Sánchez Bautista, N. (2013). *Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito* [Tesis de Maestría, FLACSO sede Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/6291>
- Save The Children. (2019). *Crisis Migratoria regional de Venezuela: ¿Quiénes son los niños y las niñas en mayor riesgo? Un análisis de las vulnerabilidades que afrontan niños, niñas y adolescentes en los departamentos de Arauca y La Guajira*.
https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/STC_Venezuela_FINAL_web_ESP_290719ultimaaprobada.pdf
- Segura, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, 15–23. <https://doi.org/10.13128/ccselap-19994>
- Servicio Jesuita a Refugiados Colombia SJR Colombia. (2019). *El libro viajero. Viajando contigo*. Servicio Jesuita a Refugiados; JRS Colombia.
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Editorial Norma S.A.
- Simmel, G. (2012). El extranjero. En *El extranjero: Sociología del extraño* (pp. 21–27). Séquitur.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85–123. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000300007>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11–22.
- Skliar, C. (2008). Estos jóvenes de ahora: Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y Error: revista de educación y ciencias sociales*, 17(34), 13–37.