

CURRÍCULO Y MIGRACIÓN: HORIZONTES EDUCATIVOS SIN FRONTERAS

Autora:

DANNA ALEJANDRA GARZÓN ALBIS

Asesora:

MÓNICA RUÍZ QUIROGA

Trabajo de Grado para optar al título de:

LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ, D.C

2025

Agradecimientos

Este trabajo pasó por mis sentires, mis preocupaciones, mis sueños utópicos de un mejor vivir, mis formas de ver y entender el mundo; abordó y cuestionó esta labor de la que ahora soy parte; es el reflejo de aquello que me atraviesa desde mis más cotidianos pensamientos hasta el rol docente que ahora me enviste. Este trabajo es gracias a las personas que me acompañaron e hicieron de mí en este proceso, una mejor persona.

Al profesor Óscar Ardila quien creyó en mí y en esta propuesta, que con su paciencia y saberes permitió que este trabajo tuviera sentido más allá de mis propias limitaciones, impulsándome a creer en el potencial de este trabajo, quien es y seguirá siendo el más genuino ejemplo en este camino docente; a la profesora Mónica Ruíz con quien culminé este ciclo y quien me guió para lograrlo con éxito; a la profesora Alejandra Jaramillo, figura ejemplar de lucha y amor, quien además de evaluarme, estuvo presente en una etapa llena de oscuridad a la que le dio luz con su bondad.

Al Colegio Tibabuyes Universal que me recibió con los brazos abiertos y en donde conocí al curso 901, mucho más que un curso. A ellas y ellos por permitirme entrar en su clase, en su espacio, en su cotidianidad, en sus dudas...

A Cristian Romero que me acompañó incondicionalmente y quien me ayudó a transitar por este ciclo con tranquilidad y confianza.

CONTENIDO	
Pregunta problema	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos	7
Introducción	8
Capítulo I: La migración venezolana en Colombia y sus impactos en el contexto educativo colombiano.....	11
1.1 Contexto del éxodo de Venezuela a Colombia	11
1.2 El reto para el Estado colombiano.....	18
1.3 La problemática en la inclusión escolar de la población migrante	22
1.4.1 El currículo como herramienta para la integración	27
1.4.2 El currículo y sus definiciones	27
1.4.3 Discusiones contemporáneas del currículo	32
Capitulo II: Marco conceptual: Inclusión y migración, contexto cultural y escolar.....	37
2.1 ¿Qué es la migración y qué se define como migrante?	37
2.2 La migración no voluntaria y sus implicaciones.....	39
2.2.2 ¿Inclusión en la escuela?	41
2.2.2 ¿Cultura en la escuela?.....	44
2.2.3 ¿Qué se entiende por inclusión cultural en el contexto escolar?.....	47
Capitulo III: Metodología, marco legal e investigación latinoamericana para la propuesta curricular	50

3.1 Investigación latinoamericana y sus aportes	50
3.2.1 Construcción curricular desde la investigación educativa: Paradigma de investigación .	61
3.2.2 Metodología de investigación cualitativa.....	62
3.2.3 Técnicas de investigación cualitativa	64
3.3 Orientación de la propuesta pedagógica: Pedagogías migrantes y trabajo colaborativo. ...	65
3.3.1 Las pedagogías migrantes	66
3.3.2 El trabajo colaborativo	69
3.3.2 Las estrategias pedagógicas desde la pedagogía migrante y el enfoque colaborativo	71
3.4 Estructura curricular y marco legal en Colombia	73
3.4.1 Lineamientos en Ciencias Sociales	75
3.4.2 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.....	77
3.4.3 DBA Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales.....	80
IV Capitulo IV: Diseño de propuesta curricular	82
4.1 Análisis de clases: Prueba piloto de Currículo: Horizontes educativos sin fronteras	92
4.1.1 Eje temático: La diversidad étnica y cultural en Colombia	95
4.1.2 Eje temático: Contexto político y geopolítico de la migración venezolana en Colombia.	110
4.1.3 Eje temático: La paz: el etnocentrismo y la “ignorancia cultural”	123
CONCLUSIONES	139
BIBLIOGRAFÍAS	143

Pregunta problema

- ¿Cómo pueden desarrollarse procesos de construcción curricular para la inclusión de población migrante?

Objetivo general

- Proponer una estructura curricular que tenga como eje central la inclusión de población migrante en el contexto educativo de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- Revisar la literatura académica sobre la relación entre currículo y estigmas sociales y la creación de identidad.
- Diseñar un esquema curricular que posibilite la inclusión de población migrante en el aula.
- Realizar una prueba piloto de la propuesta curricular diseñada y poder construir parte de ella a partir de la experiencia.

Introducción

El currículo es indiscutiblemente una herramienta muy importante en el contexto educativo, no solo en la actual sociedad supuestamente¹ moderna con tan diversa variedad de fenómenos sociales, sino que históricamente ha representado un factor decisivo cuando surge la cuestión de ¿Qué enseñar? No en vano, existe una discusión todavía inacabada sobre sus conceptos, sus usos, su importancia y su construcción. El presente trabajo, explora sus definiciones sus debates y sitúa y cuestiona su importancia en el contexto educativo; es el resultado de la necesidad de repensarse el currículo como un factor activo, por supuesto desde una postura crítica, entendiendo que ha influido en la construcción de la ciudadanía, de la *ética*, de la *moral*, las reglas y juicios que imperan en una sociedad en este caso colombiana, en determinada época. Es desde aquí en donde se enfatiza su papel protagónico: Ha modelado nuestras instituciones e imaginarios sobre qué y cómo debe ser el país y sus ciudadanos/as.

Ahora bien, respecto al currículo y al contexto educativo en Colombia, y especialmente en este momento, nos encontramos ante un escenario enriquecedor, pero también desafiante: el fenómeno migratorio venezolano (no siendo este el único fenómeno que pone en jaque al sistema educativo colombiano). Esta realidad nos invita a reflexionar profundamente sobre cómo nuestras instituciones educativas están preparadas para acoger, integrar y potenciar el contexto educativo desde su más amplia diversidad.

Este trabajo se adentra en la profunda conexión entre el currículo y la formación de percepciones sociales, explorando cómo las estructuras curriculares existentes pueden, de manera implícita o

¹ Es una forma de referirse o resaltar aquella sociedad que hemos entendido como moderna, pero dicha modernidad es parcial, desigual y contradictoria. Es decir, se llama “moderna” a una sociedad que convive con fenómenos que desmienten esa etiqueta: exclusión, xenofobia, desigualdad, violencia estructural, precariedad laboral, migraciones forzadas, etc.

explícita, perpetuar estereotipos o, por el contrario, convertirse en catalizadores de un cambio hacia una sociedad más inclusiva y equitativa. El presente trabajo se centra en primera instancia, en el examen de los discursos curriculares, abarcando desde su formulación inicial orientada a la 'construcción de la identidad nacional' hasta sus desarrollos más críticos y contextualizados. Se dará especial relevancia a las aportaciones existentes en el ámbito colombiano y latinoamericano, con el objetivo de proponer estrategias de transformación curricular a través del diseño de una herramienta pedagógica específica.

El abordaje de estas reflexiones se sustenta en una metodología cualitativa con enfoque crítico, apoyada en la Investigación-Acción Participativa (IAP) como marco para comprender y transformar las prácticas curriculares. Este enfoque permitió no solo analizar discursos e interpretaciones sobre la migración, sino también diseñar y aplicar una propuesta curricular en contexto real, desarrollada en un grupo escolar de la localidad de Suba. La metodología incluyó revisión documental, análisis teórico, diseño de sesiones didácticas, observación participante, actividades experienciales y el uso de herramientas colaborativas para promover la participación activa del estudiantado.

La puesta en práctica de seis sesiones construidas desde la interacción, el diálogo y la reflexión permitió recoger evidencia situada sobre cómo los y las estudiantes comprenden la migración, cómo se relacionan con discursos sociales y cómo responden a experiencias pedagógicas transformadoras. La metodología, en consecuencia, no se limitó a describir la realidad educativa, sino que buscó intervenirla, mostrando que el currículo —cuando es vivido y no solo escrito— tiene la potencia de abrir caminos para la inclusión, la empatía y la crítica social.

A través de un recorrido por los aportes teóricos, las investigaciones previas y un ejercicio práctico de diseño curricular, se pretende evidenciar la urgencia de repensar el currículo no solo como un transmisor de conocimientos, sino como una herramienta activa para la deconstrucción de prejuicios y la promoción de una ciudadanía global, sensible a las realidades que rodean sus cotidianidades y sus propias vidas. Busca poner sobre la mesa el interrogante de cómo, desde la génesis misma del currículo, podemos ambicionar un cambio que abrace la diversidad y construya horizontes educativos sin fronteras, donde la inclusión sea una práctica cotidiana y no una aspiración lejana.

Capítulo I: La migración venezolana en Colombia y sus impactos en el contexto educativo colombiano

1.1 Contexto del éxodo de Venezuela a Colombia

El éxodo es entendido como la salida de un pueblo o grupo social de su territorio, uno de los antecedentes más reconocidos de este término se encuentra en la Biblia en donde se puede leer acerca de la salida de la servidumbre de Israel hacia Egipto en camino a heredar la “*tierra prometida*”, casi del mismo modo, hoy se usa este término para referirse las emigraciones masivas que se dan alrededor del mundo; en el caso venezolano, por ejemplo ha representado, según la R4V² la partida de 7,7 millones de venezolanos y venezolanas para el 2023, que se han visto obligados/as a dejar su territorio y se han ubicado principalmente en países de América Latina y el Caribe (6.5 millones para el 2023 según datos del ACNUR), esta emigración masiva ha significado un nuevo desafío para los lugares de acogida entre los que se encuentra Colombia³ como principal destino.

Pero, al hablar sobre el reto que esto significa para los Estados receptores surgen un par de cuestionamientos primordiales para el entendimiento de este fenómeno ¿A qué condiciones se hace referencia? ¿Por qué el éxodo? ¿Cómo recibió Colombia a esta población? ¿Qué realmente se ha hecho y qué no? Y por supuesto ¿Cuál es el impacto educativo y las nuevas necesidades que esto genera para este campo? Y un sinfín de preguntas que buscan comprender esta movilización y sus implicaciones.

² Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes - Institución que funciona como un espacio de coordinación para la respuesta a la situación de refugiados y migrantes en Colombia

³ Colombia como el primer país receptor de la comunidad venezolana con 2.477.588 para el 2023 según R4V, después de Perú, Estados Unidos, Ecuador y Chile respectivamente

Para esto es necesario reconocer el contexto general bajo el cual la población venezolana deja su territorio en el último decenio; es válido aclarar que, si bien se pretende exponer el ambiente que impulsa una de las mayores migraciones venezolanas de la historia, no se logra abarcar en su totalidad un conflicto tan amplio y complejo como lo es el fenómeno migratorio en Venezuela. Por el contrario, se presentan algunos de los hitos históricos y geopolíticos que ya algunos autores/as han destacado:

Venezuela fue considerada durante varias décadas del siglo XX como un ejemplo de régimen democrático relativamente estable y de prosperidad, especialmente en contraste con las dictaduras que marcaron a otros países de la región (por ejemplo, Argentina y Chile entre 1950 y 1990). Sin embargo, esa aparente estabilidad y riqueza —amparadas en un modelo rentista petrolero— comenzaron a resquebrajarse en las últimas décadas, hasta derivar en un proceso de debilitamiento institucional, concentración del poder y crisis económica que culminaron en formas autoritarias del ejercicio del poder. Esta lectura coincide con la interpretación de historiadoras y analistas como Margarita López Maya, quien subraya cómo Venezuela, pese a haber mostrado rasgos de democracia consolidada durante buena parte del siglo XX, transitó hacia una crisis política y autoritaria contemporánea por una combinación de factores estructurales y coyunturales.

Para la autora, un aspecto central en la problemática social que atraviesa Venezuela es un modelo económico dependiente del petróleo, en esto coincide Uslar Pietri (1936) que utiliza la expresión “sembrar el petróleo” para llamar la atención sobre la dependencia del país a este recurso; esto, en conjunto con una situación de descontrol político que tiene como punto de partida las décadas previas a 1989, avicinaban un gran cambio en la sociedad y el ambiente político del país:

Pero las tensiones entre el poder central y regional retardaban los avances descentralizadores (Vásquez, 2007) y se acortaba el tiempo para que se desarrollara y

demostrará sus posibilidades para renovar el sistema político en su conjunto: alternativas partidistas diferentes, nuevos liderazgos, gobierno compartido para incrementar eficiencia, mejor distribución interregional de recursos y servicios públicos, entre otros. Precisamente eso ocurría en un contexto donde los arreglos partidistas estaban cada vez más desacreditados, pero las élites políticas se resistían a los cambios y la situación socioeconómica se hacía cada vez más crítica para los distintos sectores sociales, en particular para los más desfavorecidos (las razones eran precios bajos del petróleo, desempleo, déficit fiscal, pobreza). (Pereira, V., 2012, pp. 285)

Para el 2014 llegaría la dramática caída del precio del petróleo, el modelo ya no se sostenía solo y además de que el dólar ya no era una herramienta que les pudiera ayudar, el gasto estatal durante el éxito de la exportación del petróleo excedió límites que luego no podrían subsanar, no siendo suficiente con esto, llegó una medida que a ojos de expertos podría ser desastrosa e incompetente:

Las autoridades reaccionaron erráticamente emitiendo deuda en los mercados internacionales y recurriendo a una excesiva emisión monetaria por parte del banco central, lo que generó una gran devaluación de la moneda nacional. Esto nos muestra que el desajuste fiscal del gobierno es la causa directa del alto endeudamiento y de la elevada inflación, que cerró el año 2017 con una tasa acumulada del 2616%, según datos de la Asamblea Nacional. (Echarte, M. et al. (2018) pp. 71)

Si bien, la cuestión económica es un factor clave para entender la problemática, es importante hablar de algunos factores adicionales que profundizaron la crisis, durante el período presidencial de Hugo Chávez y extendiéndose hasta la actualidad, la promulgación de las Leyes Habilitantes otorga al Presidente de la República facultades extraordinarias, las cuales, en la práctica, han superado la autoridad de la Asamblea Nacional. Adicionalmente, durante el mandato de Chávez

se produjo una ruptura definitiva de las relaciones diplomáticas con Estados Unidos, nación que ha sido señalada como un actor clave en el estancamiento económico y social de Venezuela. Asimismo, se consolidó el control gubernamental sobre Petróleos de Venezuela S.A. (PDVSA), la empresa petrolera estatal fundada en 1975, un punto fundamental para comprender el contexto económico venezolano.

Moisés Naím (2012), en su análisis sobre la política venezolana, describe cómo Hugo Chávez incorporó la nacionalización y el control de las rentas petroleras como un eje central de su proyecto político. Naím (2012) expone que, al asumir la presidencia, Chávez heredó una PDVSA estatal, pero con una considerable autonomía operativa y una cultura gerencial y de empleados que no precisamente coincidían con sus aspiraciones revolucionarias. De esta manera, a través de la consolidación del control sobre PDVSA, se materializó la toma de control efectivo de la empresa por parte del Estado bajo la dirección del proyecto político chavista.

En este escenario, Cuba, como país socialista, se consolidó como un aliado político clave para la propuesta socialista de Venezuela. Por otro lado, Estados Unidos, con su posición de potencia mundial, ha sido un opositor constante desde la época de Chávez. La tensión se intensificó cuando Venezuela expulsó a las petroleras extranjeras de su territorio y elevó el precio del barril exportado a EE. UU., lo que generó conflictos significativos entre ambos gobiernos.

Uno de los hitos centrales en la reconfiguración del conflicto político en Venezuela se produjo en 2002, cuando, tras el intento de golpe de Estado en contra del presidente Hugo Chávez. A partir de este evento, el Ejecutivo declaró una postura abiertamente *antiimperialista*, atribuyendo responsabilidades directas al gobierno de los Estados Unidos por su presunta participación o apoyo en la desestabilización interna:

Chávez sostuvo que el gobierno de Bush persiste en actividades conspirativas al utilizar el dinero de los estadounidenses para apoyar a grupos opositores en Venezuela. Denunció que E.U. ha otorgado miles de dólares a grupos adversos a su gobierno, y citó como ejemplo los 70.000 dólares que dio el Instituto Nacional para la Democracia a la organización opositora Súmate. (Columna El Tiempo, Chávez Arremete Contra Estados Unidos, 2004)

Las tensiones comienzan a convertirse en conflictos políticos que terminaron por romper definitivamente relaciones en 2019 cuando EE. UU. en cabeza de Donald Trump reconoce a Juan Guaidó (opositor del gobierno de Maduro) como presidente de la República de Venezuela alegando fraude electoral:

El presidente de Estados Unidos Donald Trump, fue el primer mandatario en reconocer a Guaidó como jefe de Estado "legítimo" de Venezuela, pocos minutos después de que se autoproclamara "presidente encargado" del país latinoamericano. (Columna El Mundo, 2019)

Lo primero de este marco de sanciones desde Estados Unidos es que en 2014, Barack Obama firma una ley de sanciones dirigida al aparato militar venezolano, por sus presuntas acciones represivas y violentas en el marco de las protestas de ese mismo año, de esta forma, en un inicio las sanciones se dirigían a personas puntuales congelando sus cuentas bancarias en el exterior y limitando sus negocios en EE.UU, lo que no afectaba de manera directa al resto del país; sin embargo esto cambió cuando Donald Trump tomó la presidencia e impuso sanciones mucho más drásticas.

Trump en el 2017 comenzó con eliminar por completo la entrada del gobierno venezolano al Sistema Financiero de EE.UU y lo dejó sin acceso a créditos para financiar cualquier proyecto nacional (uno de los más afectados por el corte de los créditos fue PDVSA, la petrolera nacional

que quedó sin ingresos para sostener su producción), al contrario de Obama, este gobierno sí buscaba el debilitamiento y ahogamiento del sistema financiero venezolano para que el cambio de régimen fuera posible, su objetivo claro, dicho en sus propias palabras era cortar la fuente de ingresos desde donde Maduro sostenía el régimen “totalitario” en Venezuela.

A partir del 2019 las sanciones se agudizan y la afectación en el endeudamiento público de Venezuela golpea de manera significativa no solo al gabinete de gobierno sino al país completo.

La influencia de Estados Unidos en la economía global, particularmente en el contexto de sus relaciones con Venezuela, se manifiesta de manera significativa a través de su capacidad para ejercer presión extraterritorial mediante la amenaza de sanciones económicas. Este rol protagónico se fundamenta en la hegemonía del dólar estadounidense como moneda de referencia en el comercio internacional.

Si bien este contexto es amplio y no se detiene en todas las particularidades que ayudarían a ver la problemática de manera más amplia, ayuda a entender lo que la profesora Nubia Yaneth Ruiz (2011) menciona como “fuerzas de expulsión”, haciendo referencia a las posibles necesidades por las que una persona se ve *obligada* a migrar. Este fenómeno se alinea con la mayoría de los patrones migratorios a nivel global, tal como lo señala la profesora: el individuo que migra lo hace impulsado por la necesidad de satisfacer una urgencia básica que no ha sido cubierta en su lugar de origen. No obstante, como se desarrollará posteriormente, la premisa de que estas personas encuentren plenamente lo que buscan en su nuevo destino no siempre se verifica.

En ICTERUS⁴ (2020) la profesora Laura Gómez (2020) logra recoger testimonios de migrantes venezolanos/as que relatan su llegada a Colombia, evidencia de que este no es solo un asunto de teoría, sino que es una realidad a la que se enfrentan hoy por lo menos dos millones de venezolanos y venezolanas; dentro de su trabajo de campo, en donde usa las percepciones sobre la problemática de sus estudiantes, recoge:

Por lo que veo en la calle algunos de los migrantes están en las esquinas de las casas pidiendo algo de comer o alguna moneda para darle de comer a sus hijos yo creo que ellos se tienen que aguantar humillaciones de otras personas y también tienen que estar aguantando hambre frío y calor tienen que pasar pena porque algunos dicen eso que les da pena estar pidiendo algo para sus hijos pero no tienen otra opción porque las probabilidades de trabajo ahora son muy escasas y pues la verdad yo creo que no deberían discriminarlos ni juzgarlos por ser de otro país porque en algún momento nosotros podríamos estar en esa situación y pues no creo que les guste que los estén humillando como algunos hacen con esas personas. Yo creo que deberían ayudarlas y no negarles algo de comer por qué si ellos lo piden es por qué verdaderamente ellos lo necesitan. (Gómez, L (2020) pp. 11)

Y un relato que comparte Maira Heredia, originaria de Barquisimeto de 25 años de edad:

He pasado trabajo, hambre. Pero siempre con fe en Dios. Hoy en día mi sueño es junto a Dios encontrarme con mi esposo en Ecuador. Ya él está trabajando. Tiene algo estable. Pero mi situación económica no me alcanza. Estoy en Bogotá pidiendo una ayuda para seguir avanzando. Estoy embarazada ya me falta poco para dar a luz. Tengo una niña de 3 años y solo pido una ayuda hasta Ecuador para poder estar con mi Esposo para estar en el control con mi

⁴ Historias de migración. Una herramienta didáctica para el estudio del fenómeno migratorio de población venezolana a Colombia

barriga ya que no me echo ecos ni exámenes eso me preocupa mi salud y mis hijos. (Gómez, L (2020) pp. 239)

Los testimonios de los migrantes revelan una realidad compleja y dolorosa. Muchos relatan experiencias de sufrimiento y vulnerabilidad, como el caso de Maira, quien, a pesar de estar embarazada y con una hija pequeña, se enfrenta a la difícil búsqueda de ayuda para reunirse con su esposo en Ecuador. Otros, como los que comparten sus vivencias en las calles de Bogotá, describen la humillación y el hambre que enfrentan.

Es en este contexto en donde se ponen de manifiesto las diferentes necesidades que enfrenta no solo la población migrante sino también la receptora. La llegada de millones de migrantes, muchos de ellos niños, niñas y adolescentes sin escolarizar, plantea interrogantes críticos sobre cómo garantizar su acceso a una educación de calidad. Este fenómeno no solo impone desafíos considerables a las estructuras de acogida de Colombia, sino que además ejerce una presión innegable sobre su sistema educativo. Abordar esta situación implica reconocer y atender las necesidades específicas de esta población, buscando integrarles de manera efectiva en el ámbito educativo y mitigar las posibles desigualdades que este tipo de movilidad humana puede generar.

1.2 El reto para el Estado colombiano

Además de todo lo anterior, es preciso enfatizar que las condiciones en las que esta población se desplaza y en las que finalmente habita el país son en su mayoría precarias e insostenibles, y esto no es una realidad que esté alejada de los NNA (Niños, niñas y adolescentes), quienes se encuentran en la posición más frágil y desprotegida comparada con cualquier grupo de la población; sobre esto y como lo señala Sergio Rueda (2020), la crisis que vive la población migrante venezolana y las barreras que limitan su inserción a la vida laboral, social, económica,

política y educativa también afectan su calidad de vida; analiza por ejemplo, el abordaje mediático de la migración que en su momento ignoró la inestabilidad del migrante y su condición de vida y se centró en la política venezolana y en su entonces mandatario; sigue con las políticas públicas de las cuales se menciona que si bien ha sido un nuevo tema para discutir, los avances han sido nulos en materia de legislación para la calidad de vida de la población; se habla además de la ineficiencia que han tenido los gobiernos para garantizar los derechos humanos de la población migrante venezolana entre los que están: la salud, el empleo, el acceso a la justicia, el derecho a la nacionalidad, el derecho al refugio por parte del estado receptor, el derecho al debido proceso, etc., finalmente resalta que la gestión en materia de acceso a servicios públicos ha sido también ineficiente.

Respecto al abordaje de las políticas públicas que garanticen el acceso a los derechos fundamentales de la población migrante, la escritora estadounidense Hannah María Cazzetta (2019) en su revisión documental centra su atención específicamente en las garantías para el acceso a la educación superior, se encuentra con que se ha hecho nada o muy poco en materia educativa pues las instituciones de educación superior en Colombia no han podido integrar una política ni siquiera a nivel de la institución para hacerle frente a la integración de estudiantes venezolanos. Resalta además la “doble crisis” que vive Colombia, pues se enfrenta al reto de proporcionar y garantizar los DDHH -derechos humanos- y accesos a servicios, reconocimiento e integración de la comunidad venezolana mientras tiene que trabajar por su propio país que está fracturado por la pobreza y la violencia.

Como se dijo en un principio, los NNA han sido uno de los agentes de la comunidad venezolana más afectados por el desplazamiento y la pésima gestión política para su inserción en la sociedad y en la escuela, esto lo ilustran de manera muy clara Durán y Otero (2021) al cuestionar las

prácticas de explotación delictiva de NNA migrantes venezolanos sin estatus legal en Colombia por parte de grupos armados ilegales y de las bandas de crimen organizado especialmente en las fronteras colombo-venezolanas, que han sido de una u otra forma “legitimadas” por parte del estado colombiano el cual se ha quedado corto respecto a acciones reales para ponerle fin a la utilización de estos niños; alguna de las razones por las que se encuentran expuestos a ser utilizados de estas formas es la imposibilidad de acceder al sistema educativo y a otras instituciones sociales por falta del amparo estatal, y bajo esta misma lógica no pierden de vista que “La población infantil migrante que llega a Colombia requiere una atención especial” (Durán, N. Otero K. (2021) pp. 10).

También es importante mencionar el lugar de vulnerabilidad en el que se encuentran las mujeres venezolanas cuando llegan al país. Valencia y Vásquez (2022) recogen datos de encuestas y censos oficiales para acercarse a la realidad de las mujeres venezolanas que habitan el país durante la pandemia del COVID-19, se concluye que sus cuerpos y vidas han sido maltratadas de manera directa por cuenta de la situación en la que viven, poniéndolas en una posición extrema de vulnerabilidad respecto al resto de la población; además, estas mujeres tienen menor acceso a los derechos básicos tales como la salud, el empleo y la vivienda digna, en comparación con sus connacionales masculinos y las mujeres y los hombres colombianos. Se sitúa su más explícita manifestación en el contexto de pandemia por las restricciones de movilidad y el declive de la economía nacional, especialmente para las mujeres cuyo estatus migratorio es irregular, dado que no cuentan con trabajo formal o con prestaciones sociales que garanticen condiciones de vida dignas. A esta situación se suma la imposibilidad de convalidar títulos universitarios obtenidos en Venezuela dadas las barreras económicas y administrativas del proceso.

En función de lo planteado anteriormente, se habla de la *situación* en la que la población migrante se desplaza para hacer referencia a la coyuntura que esta movilización ha significado en sus vidas; Namen, Rodríguez y Romero (2021) muestran que las condiciones sociales precarias de los lugares de llegada, los prejuicios en su contra y las dificultades para obtener ingresos, son las principales barreras para la integración de esta población en el país, por otro lado, aseguran que la llegada al país puede categorizarse como un “evento traumático” desde la salida de Venezuela – habitualmente por tierra en condiciones insoportables e incluso mortales- hasta la llegada a Colombia envuelta de estigmas, violencia y prejuicios. Finalmente reconocen a las instituciones educativas como agentes que podrían servir como piezas claves para la inclusión y la eliminación de estigmas; reconocen que la mayoría de las familias venezolanas migran por falta de recursos y el colapso general de la economía en su país, y llegan a Colombia en busca de empleo, vivienda y condiciones de vida dignas para sus hijos, este fenómeno implica un proceso de integración de los migrantes en la sociedad.

Para vislumbrar de mejor forma estas condiciones de vida, Herrera, Mojica y Espinel (2002) problematizan la precarización en la que han llegado estas comunidades y su sobrevivencia en la ciudad en conjunto con las herramientas o estrategias que han utilizado para su propia integración además del rechazo con el que lidian en su cotidianidad. Construir una nueva forma o estilo de vida en Colombia, según los entrevistados, ha estado lleno de obstáculos desde las políticas que los perfilan como informales e indocumentados dado que no se reconoce su estatus de refugiado, figura que facilita su acceso a servicios y reconocimientos básicos dentro de la sociedad; sin embargo, la *resiliencia* mencionada a lo largo del texto que se ve reflejada en intentar apropiarse del nuevo territorio les ha servido para sobrellevar la situación.

Para concluir es necesario enfatizar en que la migración venezolana hacia Colombia presenta una serie de desafíos y problemáticas que afectan especialmente a grupos vulnerables como NNA y mujeres. En el ámbito educativo, se destaca la falta de políticas para la integración de estudiantes venezolanos en Colombia, reflejando una "doble crisis" en el país: atender las necesidades de la población migrante mientras enfrenta sus propios desafíos de pobreza y violencia. La integración de la población migrante se ve obstaculizada por condiciones sociales precarias, prejuicios y dificultades para obtener ingresos en donde las instituciones educativas podrían desempeñar un papel clave en la inclusión y eliminación de estigmas.

1.3 La problemática en la inclusión escolar de la población migrante

Rubio y Pérez (2020) mencionan que la condición migrante precaria es una de las razones por las cuales el acceso y la permanencia en el sistema educativo, se convierten en un reto:

Igualmente, la migración afecta el acceso y permanencia en el sistema escolar de niños y jóvenes, con un nivel de inasistencia escolar de cerca del 40% entre todos los migrantes, más del doble que la tasa de la población en áreas receptoras. La inasistencia escolar entre los migrantes irregulares es casi el doble que la de toda la población migrante. (Rubio, J. Pérez, E. (2020) pp. 85)

Ante esta problemática de acceso-permanencia, se ha identificado la ineficiencia del estado para regular y facilitar su acceso. Otra de las barreras con las que se encuentra la y el migrante venezolano en el sistema educativo hace referencia al estigma e imaginarios discriminatorios y excluyentes en conjunto con la falta de capacitación docente para desarrollar procesos hacia la inclusión de la población migrante; también es importante tomar en cuenta que no es la única dificultad que afrontan estos estudiantes, sino que su vida se ve envuelta en la precariedad, la pobreza, la explotación, e incluso la violencia y el hambre.

Narváez Fetecua (2023) comenta que las barreras que se presentan no son únicamente educativas, sino que están las limitaciones relacionadas a la xenofobia y discriminación por estigmas sociales (como el hecho de asociar al migrante venezolano con la delincuencia), además, citando a Trostle (2021) argumenta que la migración genera repercusiones negativas en el estado mental y emocional de las personas que tienen que migrar, y este aspecto también debe ser atendido por el país receptor:

La migración genera periodos de estrés, incertidumbre y ansiedad debido al cambio de contextos, estilos de vida, lazos de filiación, diversidad cultural y social, así como la expectativa económica y los cambios en las políticas del país destino. Las migraciones en condiciones precarias resultan ser hostiles por el cambio del idioma, cultura, costumbres, las situaciones familiares que afectan de manera directa al equilibrio emocional, psicológico, físico y, por lo tanto, en la salud. (Narváez, C. (2023) pp.9)

También pone sobre la mesa la definición que ofrece el Ministerio de Educación colombiano sobre la educación inclusiva, en donde la reconoce como un proceso el cual “implica el reconocer, valorar, responder de manera adecuada a las necesidades de los estudiantes propiciando su integración en el contexto educativo, social y cultural” (MEN, s.f). Por consiguiente y al igual que varios de los autores mencionados, es necesario situar el contexto escolar como propicio para trabajar en la inclusión, la solidaridad, la empatía y la tolerancia ante lo diverso, desconocido y diferente.

Dentro de este marco es necesario mencionar la perspectiva del docente en donde la carencia también se hace evidente, pues se ha reconocido que las herramientas son insuficientes para incluir a la nueva población, tal como lo hacen Sáez (*et.al*) (2022), quienes hacen referencia a que los

desafíos para el acogimiento no solo se manifiestan en las y los estudiantes venezolanos, sino también en sus docentes, pues:

Los resultados muestran que los docentes perciben el proceso de recepción de los estudiantes venezolanos en las instituciones educativas como un escenario de confrontación que necesita ser intervenido y sienten que aún carecen de estrategias que les permitan trabajar sobre el manejo de factores como los imaginarios negativos circulantes, así como de mecanismos para facilitar el goce de derechos insatisfechos que pueden afectar la situación educativa. También detectan que se presentan situaciones familiares que dificultan el proceso de integración. Estas son algunas de las principales cuestiones que reconocen que deberían ser abordadas con un enfoque intercultural para poder fortalecer encuentros o formas de relacionarse que permitan aceptar y respetar las diferencias (García, 2007). (Aliaga, F. et al. (2022) pp. 178)

Ahora bien, dentro de los principales resultados del artículo que hace parte de una investigación más amplia realizada por estudiantes de la Universidad Santo Tomás y de la Universidad Nacional de Colombia, se encuentra que los docentes se ven en la necesidad de utilizar nuevas estrategias para la integración de los alumnos en un espacio fuera del conflicto y de la violencia; además, que si bien el estado colombiano ha dictado medidas para garantizar el derecho del acceso a la educación para esta parte de la población, las condiciones vulnerables y las dinámicas internas familiares se interponen como una de las barreras para este mismo acceso; y, finalmente, que es necesaria la disuasión y la puesta en marcha de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar en un aula o espacio educativo con población migrante.

De la misma forma la escritora Cazzetta (2021) se pregunta: ¿Qué están haciendo las instituciones de educación superior colombianas en respuesta a la crisis de los refugiados venezolanos? En lo

que encuentra que las normatividades o procesos burocráticos para el acceso a la educación superior han inhibido la posibilidad de inscripción a instituciones formales para la obtención de un título universitario, además:

Colombia es un ejemplo de cómo las universidades pueden ser actores importantes en la construcción de la paz. Sin embargo, si el país enfrenta una segunda crisis, ¿pueden las universidades desempeñar un papel en la inclusión de otra comunidad marginada, los refugiados venezolanos, en los esfuerzos de consolidación de la paz? Colombia ha abierto sus puertas a los migrantes venezolanos. Sin embargo, a diferencia de la ACNUR, este país no ha clasificado oficialmente a estos migrantes como refugiados. En consecuencia, no pueden acceder a los derechos básicos y esto inhibe aún más su acceso a las instituciones de educación superior. (Cazzetta, H. (201) pp. 38)

Si bien lo citado anteriormente corresponde a una investigación hecha en el contexto de la educación superior, se retoma en este escrito por el interesante el planteamiento de la posible construcción de paz a la que esta inclusión aportaría de manera significativa teniendo en cuenta las relaciones en tensión entre ambos países y la posibilidad de construir paz con todos los actores que habitan el territorio colombiano, y no se puede desconocer tampoco que el acceso a la educación no se puede garantizar solo para la primaria y bachillerato, sino que deber ser una apuesta integral que articule todos los niveles de educación.

Hay que mencionar que el estado colombiano ha tenido avances normativos respecto al acceso y la calidad en el sistema educativo para población migrante, está el caso del CONPES -Consejo Nacional de Política Económica y Social- Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela - Atención en educación para migrantes venezolanos en el país que propone: Los NNA podrán acceder a niveles de educación inicial, preescolar, básica y media- en el cual se indica que,

a partir de 2019, se realizarían acciones para promover el acceso, la permanencia y la calidad de la educación para la población estudiantil migrante, del mismo modo se tuvo en cuenta la presencia de esta población en el SIMAT⁵, herramienta que permitió identificar la presencia de estudiantes migrantes para asegurar su inclusión en el proceso educativo, no obstante, como ha sido un “fenómeno reciente”, una normativa integral ha sido más bien precaria sobre todo en un escenario real comparado con la política impuesta.

Se puede concluir que los/as migrantes venezolanos enfrentan barreras significativas en el sistema educativo colombiano, incluyendo estigmas y discriminación, así como la falta de capacitación docente para la inclusión de esta población. Además, se enfrentan a la precariedad, la pobreza, la explotación y la violencia, lo que afecta su acceso y rendimiento educativo. Se hace visible la importancia de la educación inclusiva, que implica reconocer, valorar y responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo a los y las migrantes. Sin embargo, se reconoce la insuficiencia de herramientas y estrategias por parte de los docentes para integrar adecuadamente a esta población. Por último, se mencionan avances normativos en Colombia, como el CONPES 3950, que promueve el acceso y la calidad de la educación para la población migrante. Sin embargo, se señala que estas políticas aún enfrentan desafíos en su implementación efectiva, especialmente dada la precariedad de la normativa integral en comparación con la política establecida.

Es con base en lo anteriormente planteado que se propone la construcción de una propuesta curricular enfocado en la inclusión de población migrante y del fenómeno de la migración como un eje central para el desarrollo de las ciencias sociales escolares. Este enfoque curricular surge como una respuesta estratégica a las deficiencias observadas en la capacidad institucional y la

⁵ Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media

normativa para atender integralmente las necesidades de esta población. Al reconocer la migración no voluntaria y sus consecuentes efectos adversos, se hace imperativo diseñar e implementar estrategias pedagógicas y didácticas que no solo faciliten la inclusión, sino que también promuevan el entendimiento de este fenómeno social desde sus complejidades y realidades.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo que parece ser ambicioso, es necesario realizar un recorrido por lo que se ha entendido como el currículo, qué propuestas se han diseñado en miras hacia la inclusión (que se entiende y ha entendido como migración), qué metodologías específicas pueden ser utilizadas y en que contexto esto puede ser aplicado... En los capítulos posteriores se hará un esfuerzo por esbozar la importancia que ha tenido el currículo en la sociedad y como, desde su crítica y posible deconstrucción se pueden proponer nuevos horizontes.

1.4.1 El currículo como herramienta para la integración

En este punto de la investigación, el foco de atención se desplaza hacia el currículo, se indagará en las transformaciones conceptuales y prácticas que el currículo ha experimentado en la contemporaneidad, con el propósito de examinar su potencial para su aplicación actual como herramienta para concebir y materializar la inclusión intercultural de la población migrante en el contexto escolar.

1.4.2 El currículo y sus definiciones

Primero, es de resaltar las definiciones que se le han dado al currículo y cómo es entendido desde diversas posturas. Si bien la discusión respecto al currículo y su función ha sido abordada de maneras diversas y desde varios campos de estudio como la pedagogía, la sociología e incluso la psicología, para esta investigación se aproximará a algunas miradas (el currículo como simple plan

de estudios, el currículo y su relación con la cultura y las definiciones post críticas del currículo) que sirven para el análisis propuesto.

Se encuentra primero al currículo entendido simplemente como el plan de estudios de una institución, esta perspectiva en la que el currículo actúa como el proyecto educativo que ha construido históricamente la escuela para diseñar y delimitar los conocimientos que adquieren los y las estudiantes, ha sido una de las definiciones más comunes y en un principio las bases más sólidas para su definición, en otras palabras, es “el contenido de la educación” (Tyler y Richards 1979), estos mismos autores han propuesto que el *curriculum* hace referencia también al “conocimiento disciplinar” que es diseñado y aportado por la escuela y más simplemente las “materias” o “materias de aprendizaje” dictadas por la escuela; en esta misma lógica el pedagogo y psicólogo estadounidense Robert M. Gagné (1967) propone:

Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno (Angulo, F. (1994) pp. 3)

Esta definición entiende también esta herramienta como un proceso de “niveles” que el estudiante va alcanzando a medida que el ciclo escolar va avanzando en conjunto con sus habilidades, lo entiende como un proceso lineal que se crea precisamente con este objetivo, esto apoyado sobre las bases que el mismo Gagné (1967) aporta sobre el aprendizaje por jerarquías.

El educador estadounidense calificado bajo posturas conductistas Tyler (1949), quien fue considerado como uno de los estudiosos del currículo más importantes e influyentes del siglo XX, en Principios Básicos del Currículo (1986) afirma que el planificador -es decir, el docente o institución-, con una secuencia de pasos precedentes, debe seleccionar una lista de objetivos

alcanzables, que además tenían que estar relacionados con la conducta de los alumnos, sin embargo, más tarde propuso que estos mismos podían ser limitados y que si bien el planificador del currículo es quien establece los pasos a lograr, debe hacerlo en compañía del estudiante; parte de sus aportes corresponde también a las preguntas que deben hacerse a la hora de construir un currículo entre las que destacan: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades para alcanzar esos fines?, ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?, ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los fines propuestos? De las cuales cada una corresponde a los objetivos, las actividades, los recursos didácticos y la evaluación, respectivamente.

El profesor británico Ivor Goodson (2000) propone por su parte que el currículo es la guía del mapa institucional de la escuela, es decir que es particular para cada una, pero es un modelo que puede ser aplicable como generalidad en todas las instituciones teniendo en cuenta intereses generales en estas mismas; además de esto, reconoce que el estudio del *currículum* exige el empleo de estrategias que ayuden a examinar el surgimiento y supervivencia de lo tradicional y a comprender la imposibilidad de generalizar, institucionalizar y mantener lo innovador.

Como se dijo en un principio, estas concepciones son algunos de los primeros aportes que problematizaron el currículo desde distintas perspectivas que han ayudado a construir y teorizar esta herramienta desde la pedagogía y otras áreas del conocimiento, sin embargo, y sin dejar de lado sus aportes, estas bases se han quedado cortas para expresar el papel que ha tenido el currículo dentro de la institución y lo que ha significado más allá de un conjunto de contenidos.

Ahora bien, para fines de esta investigación el currículo no puede ser entendido únicamente como el conjunto de los contenidos que una institución diseña con fines específicos, es necesario abordarlo como un actor social que también delimita, transmite, crea y transforma prácticas,

ideologías, identidades y visiones del mundo, sin que necesariamente sea uno de sus objetivos principales.

Como proponen los docentes de la Universidad Autónoma de Madrid Rojas y Armijo (2016) la función que han tenido los desarrollos curriculares y las ciencias sociales se ha centrado –durante la década de los treinta- en ideales que buscaban conservar una identidad nacionalista, religiosa y moral, esta idea que en su investigación critican, pone de manifiesto el papel del currículo como formador incluso de identidades bajo ciertos intereses o incluso regímenes políticos; si se analiza la transformación que ha tenido esta perspectiva desde una mirada más actual, puede servir la definición que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -en donde es clara la apuesta política- definiendo el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN - Ministerio de Educación Nacional-; Decreto 230, 2002)

Por su parte, Lilian. N (*et.al* 2010) proponen que la vida escolar gira en torno al concepto de transmisión cultural, por tal, cada acto o acción que se realiza en la escuela fomenta una compleja transmisión de actitudes, valores, conductas, que van creando en las nuevas generaciones de estudiantes el sentido implícito de reproducir y mantener la cultura escolar. “Ella como tal contiene una fuerte carga simbólica que “envuelve” a todos los miembros de la escuela, pasando por encima de aquellos instrumentos de reforma y cambio, entre ellos las propuestas curriculares.” (p. 315).

Para apoyar lo anteriormente dicho Parra, A. (2013) propone que la relación que existe entre la cultura y el currículo es prácticamente innegable además es una herramienta que se ha manifestado en la construcción y reconstrucción de identidades, pues:

Cualquier mirada al currículo, encontrará en las intencionalidades de este la construcción idealizada de un sujeto, apto para mantener los valores de la sociedad que define ese currículo. Con base en esto, se afirma que el aspecto cultural, el contexto y la situación de cada época se reflejan e influyen en gran manera en el entorno educativo, y afectan de esta manera, el desarrollo académico y social del estudiante (Bolaños, L. *et. al.* Pp. 66)

Finalmente, Aldo I. Parra y Christian C. Fuentes L. en *Currículo e Identidad: Entre la Escuela y la Cultura* (2013), citando entre otros autores a Bishop (2005) que critica el currículo dirigido únicamente al desarrollo de técnicas y saberes exactos, invitan a la transformación del currículo en donde el factor más importante para este cambio es el rol del profesor no solo como “calculador” que no tiene en cuenta sus estudiantes a uno en donde el profesor permita que el papel de los estudiantes dentro del aula sea activo.

En concordancia con lo anterior las teorías post críticas ampliamente trabajadas por Tadeu de Silva (1999) en *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo del mundo contemporáneo*, ha aportado de manera significativa a esta corriente que relaciona el currículo con la cultura, sobre como la diversidad puede ser “fabricada” por el poder, como por ejemplo el que ejercen los medios masivos de comunicación, esto lo toman para exponer como en la sociedad actual asuntos como la diversidad e identidad pueden ser moldeadas y homogenizadas. También retoman el *multiculturalismo* que define como:

Es un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados al interior de aquellos países para tener sus propias formas culturales reconocidas y representadas en

la cultura nacional. Puede ser visto también como una solución para los “problemas” que la presencia de grupos raciales y étnicos presenta, al interior de aquellos países, en la cultura nacional dominante. De una forma u otra, el multiculturalismo no puede ser separado de las relaciones de poder que, antes que nada, obligarán a esas diferentes culturas raciales, étnicas y nacionales a vivir en el mismo espacio. (Tadeu de Silva. T. (1999) pp. 43)

1.4.3 Discusiones contemporáneas del currículo

Todo lo anteriormente dicho, ha sido un asunto que también se ha investigado desde la práctica y desde una mirada más problemática que pone al currículo como el centro en la educación, por ejemplo en un artículo publicado por Revista Educación en 2016 se encuentra que, el currículo ha respondido a conveniencias y valores que cada régimen político ha querido implantar dentro de la educación para la formación de ciudadanos bajo cierta “moral” religiosa, política e incluso ciudadana y le da una posición central al patrimonio cultural como eje de enseñanza de ciudadanos. Plantea además que esta enseñanza tradicional ha interrumpido la formación de sujetos que realmente construyan y aporten en sociedad. Destacan las ineficiencias de una enseñanza de la comunidad educativa desde valores determinados por el poder, puesto que incluso pueden responder a ciertas ideologías de periodos de tiempo que ya no son vigentes o necesarias. Este aporte realizado por de Leoz (*et.al*) (2016) es significativo porque ayuda a entender cómo es que el currículo se ha configurado como parte de la cultura escolar y de su estructura, que no simplemente responde a una herramienta educativa, sino que toma fuerza desde sus actores con intenciones claramente definidas, el currículo ha sido diseñado para responder a valores, tradiciones y comportamientos que aluden a un país en específico y que por esto mismo lo diferente puede ser excluido.

Bajo esta misma lógica Urzúa (2017), pone al currículo como agente constructor de identidad e incluso propone que este mismo puede ser modelado bajo lógicas del poder e intereses políticos, retoma las ideas propuestas por Bourdieu y Passeron (1996) para expresar como es que este instrumento pedagógico puede ejercer una “violencia simbólica y ejercicio del poder” (pp. 15) y finalmente argumenta como este ejercicio de poder se normaliza mediante el rol naturalizado que le corresponde a la escuela de modelar la conducta porque existen conductas que solo pueden formarse dentro de la escuela, en consecuencia, las conductas y saberes son decisión y preferencia de la figura de autoridad –profesores, directivos, gobiernos-. Esta herramienta se convierte en necesaria porque expresa una forma de conservar y promocionar la cultura misma:

El currículo no sólo promueve entre los miembros de una sociedad un sistema de creencias, costumbres y prácticas cotidianas, sino que el propio programa educativo representa el conjunto de valores y tradiciones de un entorno cultural; es decir, un plan curricular traduce los modos en que se debe vincular la concepción ideal pensada para una sociedad o teoría curricular con el conjunto de tradiciones y actividades cotidianas de una sociedad o práctica curricular. (Urzúa, G. (2017) pp.16)

Esta noción explora el papel del currículo educativo en la formación de identidades y argumenta que el currículo puede ser un sólido constructor de la identidad de los estudiantes, además discute cómo el currículo puede reflejar valores y tradiciones culturales, pero también puede perpetuar ciertas ideologías que pueden ser obsoletas o perjudiciales para la inclusión real y la formación de ciudadanos que contribuyan positivamente a la sociedad. En este sentido, se plantea la necesidad de replantear el currículo educativo para promover una educación más inclusiva y que fomente una verdadera participación ciudadana.

Desde el trabajo de campo realizado por Angulo y León (2010) se vislumbra cómo es que la escuela por medio del *curriculum* formal y el oculto fomentan y reproducen ciertas prácticas, valores y estilos de vida, nuevamente, mediados por el poder y la autoridad, pero que incluso produce y reproduce prácticas culturales específicas que diseñan una forma de ser específica en los y las estudiantes:

La vida escolar gira alrededor del concepto de transmisión cultural, cada acto o acción que se realiza en la escuela fomenta una compleja transmisión de actitudes, valores, conductas, ritos que van creando en las nuevas generaciones de estudiantes el sentido implícito de reproducir y mantener la cultura escolar. Ella como tal contiene una fuerte carga simbólica que “envuelve” a todos los miembros de la escuela, pasando por encima de aquellos instrumentos de reforma y cambio, entre ellos las propuestas curriculares. (Angulo, L. Ramón, L. (2010) pp. 315)

Estas definiciones anteriores sobre el currículo formal y el oculto y la relación de este con la cultura y la modelación de conductas sirven para poner este grupo de contenidos en el foco de esta propuesta, pues, se entiende como en la escuela se gestan ciertos comportamientos tan delimitados y “estrictos” que los nuevos actores que puedan llegar a este contexto no van a encontrar un espacio que esté listo para recibirlos.

Si bien la cultura dentro del currículo es un concepto ambiguo, su inserción como parte clave del desarrollo curricular representa un fuerte pronunciamiento y resistencia (que se convierte en un importante instrumento de lucha política) a la cultura nacional dominante que obliga a la comunidad diversamente étnica a habitar en un mismo espacio sin tomar en cuenta sus diferencias, finalmente se posiciona diciendo que “ninguna cultura puede ser juzgada como superior a otra” por lo que todos tendrían que ser tomados en cuenta pues “Es un hecho paradójal que esa supuesta

diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural” (Tadeu de Silva. T. (1999) pp. 43).

Lo más importante de esta postura es que tiene en cuenta la multiculturalidad no solo entendida desde el género o sexualidad sino también el de la “raza”, y que además estas prácticas desde el currículo que se preguntan por la multiculturalidad no pueden darse solo dentro del espacio del aula y finalmente que “(...), el multiculturalismo nos hace pensar que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad de acceso al currículo hegemónico existente, como en las reivindicaciones educacionales progresistas anteriores. La obtención de la igualdad depende de una modificación sustancial del currículo existente” (pp. 46).

Para finalizar, cabe decir que la relación que pueda encontrarse entre *cultura, currículo y migración* es compleja y multifacética, Sin embargo, a la luz de los argumentos previamente presentados, se postula: en primer lugar la importancia que toma dentro del contexto escolar y de la pedagogía la inclusión, en donde debería tomarse la identidad como un asunto clave dentro de la práctica educativa; más aún, después de ver que el currículo (sea por voluntad o no) refleja y transmite valores, tradiciones y prácticas culturales de la sociedad en la que está inserto.

En segundo lugar, resulta fundamental destacar que el proceso migratorio implica, esencialmente, el movimiento de individuos a través de distintas partes del mundo o territorio. Los y las migrantes, al desplazarse, introducen sus propias tradiciones, esquemas valorativos y prácticas, lo que genera un notable enriquecimiento y una mayor diversidad en el tejido cultural de la sociedad de acogida. Sin embargo, en paralelo, esta población a menudo afronta retos significativos para mantener su idiosincrasia cultural dentro de un contexto social nuevo, sobre todo, en el marco de la discriminación y el rechazo. Lo anterior, pone en un plano principal al aporte educativo que pueda existir para hacerle frente a estos retos.

La migración puede plantear desafíos significativos para el currículo, especialmente en términos de inclusión y diversidad cultural. Los sistemas educativos deberían adaptarse para dar cabida a las necesidades de los estudiantes migrantes (y de cualesquiera que sean los y las actores sociales), lo que puede implicar la incorporación de perspectivas y experiencias culturales diversas en el currículo.

En resumen, la relación entre cultura, currículo y migración es bidireccional y dinámica. La cultura influye en la forma en que se diseñan y se enseñan los contenidos curriculares, mientras que la migración puede afectar la diversidad cultural en el aula y requerir adaptaciones en el currículo para garantizar la inclusión y el “éxito” educativo de todos los estudiantes, incluidos los migrantes. En el siguiente capítulo, se abordan los conceptos de *migración, cultura e inclusión*, esto con el objetivo de delimitar y definir los ejes centrales que se proponen en la propuesta curricular, y que sirven para luego entender el contenido de la estructura. Del mismo modo, el marco conceptual sirve como vértebra para el establecimiento de un modelo o tendencia teórica que aborda el currículo propuesto, entendiendo estos conceptos de forma compleja y no superficial.

Capítulo II: Marco conceptual: Inclusión y migración, contexto cultural y escolar

2.1 ¿Qué es la migración y qué se define como migrante?

La migración es un fenómeno que ha acompañado diversidad de especies alrededor del mundo y de su historia, entendida como la movilización de distintos grupos humanos y animales refiere el cambio de hábitat o lugar de residencia. Esto, puede darse por factores o dinámicas en donde las comunidades se desplazan en busca de una mejor condición de vida, o simplemente y en términos de la ONU⁶ por “decisión”.

Las causas de este evento demográfico, a diferencia de lo que comúnmente se cree, pueden vincularse a distintas categorías entre las cuales puede estar el carácter político, administrativo, social, económico y hasta el ambiental; en diálogo con lo anterior, la ONU reconoce que, aunque la migración puede atribuirse a la voluntad de quien migra, también existe una parte importante de esta población que es impulsada por la necesidad de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familiares e incluso huyendo de la violación a sus derechos humanos.

De forma similar, la CEPAL⁷ define la migración y al migrante como:

El término migrante se aplica a las personas que han cambiado su lugar de residencia habitual y que van a otro país (migración internacional) o región en un mismo país (migración interna) con la perspectiva de mejorar sus condiciones sociales y económicas.

La migración se define además como todo movimiento de personas, incluyendo la migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas y migrantes económicos (OIM, 2006). Los factores que impulsan a tomar la decisión a migrar son

⁶ (Organización de las Naciones Unidas)

⁷ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

variados y señalan la importancia de la visión amplia y multicausal con la que debe tratarse este tema. (CEPAL, (2024) pp. 2)

Ahora bien, hay concepciones de carácter analítico que amplían las definiciones ya mencionadas, uno de esos aportes que además pone atención a las razones que están detrás de la migración masiva es la que propone el Parlamento Europeo⁸, en donde se habla de la *migración no voluntaria* que atribuyen a razones desde lo político hasta lo ambiental; se proponen entonces tres factores principales por los que una persona está *impulsada* a migrar: El primero es el ámbito sociopolítico en donde la amenaza y la persecución -como lo puede ser la guerra interna- e incluso una gestión estatal que no pueda garantizar una condición de vida digna, son situaciones que “empujan” a las comunidades a otros países que representen de alguna forma seguridad ante este panorama (aunque esta definición da lugar a factores sociales, desconoce, como se verá más adelante, que no necesariamente quien migra encuentra mejores condiciones de vida); el segundo factor es el demográfico y económico, en donde el crecimiento o decrecimiento de la población influye incluso en las posibilidades de acceder a un trabajo digno y estable, al mismo tiempo está relacionado con políticas económicas deficientes que generan desigualdades sociales en el país o región; y por último está el factor medioambiental que atribuye la migración a las catástrofes ambientales o eventos climáticos extremos que provocan este desplazamiento, y claro, responde a la no prevención local para el riesgo y el desastre.

Dicho lo anterior, es importante insistir en que el objeto de este análisis es la migración venezolana que se ha dado en las últimas décadas, sus principales causas y repercusiones en la sociedad colombiana, específicamente en el ámbito educativo y sus retos desde la inclusión; por tal, la

⁸ Es la institución parlamentaria que en la Unión Europea representa directamente a los ciudadanos europeos y que junto con el Consejo de la Unión ejerce el poder legislativo en sistema bicameral

definición de *la migración no voluntaria o forzada* es útil para el desarrollo del presente documento, puesto que es la noción que mejor sirve para definir al migrante venezolano en el actual contexto para luego analizar lo que esto implica en el sector educativo.

2.2 La migración no voluntaria y sus implicaciones

La migración no voluntaria o forzada es entendida como el desplazamiento provocado por conflictos internos o desastres naturales en donde las movilizaciones se dan por situaciones que obligan a la población a dejar su territorio; estos datos los recoge en cada país la OIM⁹ que además los censa y los categoriza, y definen esta migración en su portal web oficial (2022) como “un movimiento migratorio que, aunque puede ser impulsado por diferentes factores, involucra el uso de la fuerza, la compulsión o la coerción” y que “este término ha sido utilizado para describir los movimientos de refugiados, de desplazados (incluidos los desplazados por desastres o por proyectos de desarrollo) y, en algunos casos, de víctimas de la trata”.

Además de lo anterior, la categoría también observa que las dinámicas de expulsión están relacionadas con el país de origen desde un ámbito social, político y económico y que ello es lo que *obliga* a la población a emigrar; en este apartado se retoma a la profesora Nubia Ruiz (2010): “La migración forzada está determinada por las fuerzas de expulsión. Las motivaciones más fuertes para migrar están en el lugar de origen y no en los atractivos que puedan ofrecer los sitios de llegada” (pp. 147); la propuesta de la profesora es importante porque, al igual que las demás fuentes, insiste en esta movilidad como la búsqueda de una mejor calidad de vida, pero explica que no necesariamente esta mejore, más bien puede ser la misma o incluso empeorar. La migración en este caso no se da por lo que ofrece el país receptor sino por la situación del propio, que impulsa

⁹ (Organización Internacional para las Migraciones)

a dejar el territorio, además, reconoce que quien migra lo hace dentro de sus posibilidades económicas y sociales, lo que explicaría porque la mayoría de estos migrantes llegan a países como Colombia en donde, si bien no necesariamente hay mejores oportunidades, sí existe una cercanía geográfica y hasta un idioma en común que facilita de alguna forma su desplazamiento y permanencia en el país.

Lo anterior sirve para entender que las condiciones y posibilidades en las que estas personas se desplazan no son precisamente favorables y más aún cuando llegan a un territorio que tampoco puede ofrecerles garantías para una mejor condición de vida; en el caso particular de Colombia esto ha sido una realidad para miles de personas que no han obtenido ni los recursos ni las posibilidades para sostener su propia calidad de vida.

Se debe agregar que, esto no solo hace parte de una categoría analítica o de una simple perspectiva de la migración venezolana, muy por el contrario, es la realidad de millones de migrantes alrededor del mundo; solo por mencionar una cifra, según datos de Migración Colombia solo para el 2022 habían en el país casi dos millones de migrantes venezolanos y menos de la cuarta parte de esta población contaba con un trabajo formal, esto incide en el aumento de trabajos informales y ambulorios, además de esto, y según el DANE¹⁰ para el mismo año, el 57.1% de la población venezolana en Colombia no contaba con acceso ni afiliación a asistencia de salud; además, el 79.4% aseguraban no tener acceso a este tipo de servicios básicos por su *status* de ilegalidad en el país.

Tal es el caso, que el fenómeno migratorio de las últimas décadas ha sido categorizado por distintas instituciones e investigaciones como un estado de alerta y preocupación, por ejemplo, las profesoras Gandini (*et.al*) (2020) consideran la migración venezolana como *crisis humanitaria*,

¹⁰ (Departamento Administrativo Nacional de Estadística)

pues hacen principal énfasis en la inestabilidad e ineficiencia que tuvo el estado venezolano para garantizar los derechos de sus habitantes, lo que resultó en que estos tuvieran que desplazarse a otros países. Y es que la crisis humanitaria es entendida como una situación de emergencia en donde el déficit en la calidad de vida se hace a un grado muy superior a lo que sería “normal” y además es generalizada; este déficit puede ser visto desde el ámbito social, de derechos humanos, económico, educativo e incluso sanitario y de salud pública, la ONU pone sobre la mesa la preparación y prevención ante esta crisis humanitaria generada por la migración que no solo se pone de manifiesto en la vida que quienes migran sino que implica un nuevo reto para los Estados y organizaciones receptoras que deberían estar preparados para atenderla.

Ahora bien, uno de los principales desafíos que se encuentran cuando esta población migrante llega a un país como Colombia es la *inclusión* en los distintos ámbitos de la vida social, lo que esto significa y lo que implica desde lo político y social, teniendo en cuenta que se desplazan poblaciones de todas las edades. Esto se ha convertido en uno de los temas sobre la mesa del gobierno nacional porque además de que existen condiciones materiales que llevan al migrante a vivir en pésimas condiciones, también se encuentra la relación y las dinámicas que se gestan con el país receptor y las comunidades que se encuentran en este fenómeno. Por esta razón se hace imperativo analizar sobre esta inclusión y cómo se ha llevado en el país, pero para efectos de este objetivo, primero se definirá cómo se entiende dicho término aludiendo al contexto educativo que es el que orienta el presente documento.

2.2.2 ¿Inclusión en la escuela?

La inclusión ha sido alguno de los enfoques en los que se ha centrado la pedagogía y la creación curricular en países como Colombia, Chile, México y Perú, lo que, si bien ha significado un nuevo reto, también implica una nueva propuesta en la que los actores educativos sean tomados en cuenta

desde la diferencia, tal como dice Graham (2008) la apuesta por la inclusión no debe preocuparse únicamente por el *qué hacer*, sino que también debe cuestionarse por la inclusión en sí misma y por el ¿a quiénes vamos a incluir, por qué y para qué? puesto que incluir no significa ser inclusivo (Graham y Slee 2008). Dicho de otra forma, los autores sostienen que no es suficiente con evaluar lo que se pretende hacer, sino que es necesario reconocer y mitigar las brechas generadas por los propios esfuerzos por incluir (Graham y Slee, 2008). Para los intereses de este análisis es necesario identificar el concepto que acá nos sirve, partiendo de esto se encuentran dos nociones: *Integración e inclusión*.

La inclusión es entendida como “constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo” (Sinisi 2010 pp. 2) mientras que la integración hace referencia a “poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita” (Sinisi 2010 pp. 2), en otras palabras, esta primera definición se acerca a la idea en la que el sujeto que pretende ser *incluido* forma y construye dentro de un conjunto, y el segundo refiere a la simple inserción del sujeto.

La inclusión implicaría entonces el reconocimiento del sujeto como elemento activo de la sociedad en la que se desenvuelve, en donde sus *diferencias* hacen parte de lo que construye y son tomadas en cuenta para reconocer las posibilidades que tiene o no, mientras que la integración ha sido entendida como la simple colocación de un algo o alguien en un grupo con la simple intención de permanecer dentro de, sin tomar en cuenta lo problemático que esto puede ser, tal y como lo asegura Adirón, F. (2005) esta confusión en el uso de los términos se debería a que semánticamente y en su definición propia ambas palabras son similares y sucede entonces que “Los malos entendidos sobre el tema comienzan justamente ahí. Las personas utilizan el término “inclusión” cuando, en realidad, están pensando en “integración.” (pp. 1).

Una perspectiva que no los separa, sino que los analiza a partir de la evolución teórica que ha tenido la pedagogía la ofrece Leiva Olivencia (2013) quien en su análisis propone que el cambio de la integración a la inclusión hace parte de un avance en la pedagogía “moderna y equitativa basada en la confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo” (Leiva. O. (2013) pp. 24).

La autora y fundadora de la ONG *Escola de Gente* Claudia Werneck en el Volumen del *Manual do Midia Legal* (2002) propone también un conjunto de diferencias entre la integración y la inclusión entre las que se destacan dos principales: la inclusión vista como un cambio que exige ruptura dentro de los sistemas de la institución mientras que la integración se conforma con transformaciones que son simples o superficiales; y la inclusión implica que la sociedad en su conjunto debe adaptarse a las necesidades de quienes pretenden ser incluidos mientras que en la integración los sujetos deben adaptarse al sistema ya preestablecido sin importar sus condiciones especiales o diferentes.

Retomando nuevamente la importancia sobre la discusión de la inclusión de estas comunidades en los territorios receptores, vale la pena aclarar que esta debe tener una particularidad, y es que se habla de una comunidad que tiene sus propias vivencias, costumbres, jergas, tradiciones, cultura... y que además, existe la posibilidad de que su presencia en el país no se vea reflejada precisamente por su voluntad sino por las fuerzas de expulsión en su territorio, cabe aclarar que esta última idea se relaciona con el concepto de *migración no voluntaria*, que no pretende poner una mirada sesgada sobre la migración, sino más bien, poner énfasis en aquel desplazamiento de la población que se genera por razones externas a su decisión voluntaria de migrar; es acá donde hay que tomar el concepto desde otra mirada en donde la cultura se posicione como el centro de la discusión.

Pero, para esto, primero será necesario definir qué se entiende por cultura para su posterior relación con la inclusión.

2.2.2 ¿Cultura en la escuela?

Para avanzar en este apartado se considera necesario insistir en que se entiende la inclusión como la relación en tensión que existe y se construye entre las distintas partes de un todo, en donde son tomados en cuenta desde su diferencia como sujetos activos e importantes dentro del entorno en el que participan y crean, y que esta inclusión representa un reto y fragmentación del estado de las cosas, han existido diversos aportes respecto a las distintas minorías y comunidades a las que se les ha pretendido incluir dentro de la sociedad partiendo del hecho de que la *diferencia* ya sea étnica, religiosa, cultural, de género, de discapacidad o de orientación sexual, etc., ha significado una exclusión e incluso agresión sistemática por el resto de la sociedad. Las propuestas sobre la inclusión se han ido transformando según los nuevos intereses de cada generación y una de las más destacadas en la modernidad es la *inclusión cultural* en donde se hace necesario primero dar una definición de lo que se entiende por *cultura*.

Definir la cultura conlleva reflexionar incluso por el pasado, un pasado del ser humano en el que los *australopithecus* aún se comunicaban de forma primitiva, y es que esta revisión de la especie que hoy se define como ser humano expresa algunos de los debates que se han dado alrededor de la cultura y de lo que realmente diferencia al ser humano del animal primitivo, en donde toma lugar el desarrollo social y cultural que estas comunidades tuvieron y todo lo que esto involucra:

Estos cambios se producen, pues, bajo la creciente influencia del trabajo y de los intercambios verbales que aquellos engendran. En resumen, el desarrollo biológico del hombre se cumple bajo la influencia del desarrollo de la producción. Pero la producción es, desde su comienzo,

un proceso social que se desarrolla según sus propias leyes objetivas, que son leyes sociohistóricas. Por eso la biología se «inscribe» en la estructura anatómica del hombre cuando comienza la historia de la sociedad humana. (Leontiev, A. (2013) pp. 3)

Lo que se expresa anteriormente inserta dos maneras de percibir la evolución del ser humano y dos distintas leyes bajo las que ésta se rigió según el autor: Las leyes biológicas que han determinado la evolución y herencia anatómica de los seres humanos tomando como factor principal *el trabajo* y la implicación que esto tuvo en el desarrollo de las comunidades; y las leyes sociohistóricas que han estado presentes de manera paralela a la primera ley, que han forjado otros factores asociados a la vida en sociedad; como consecuencia de lo anterior no sería suficiente expresar la supervivencia ni la evolución de los grupos sociales o los seres humanos tomando en cuenta solo agentes biológicos.

Es bajo este contexto que Leontiev, A. (1967) expone que, si no fue suficiente la composición biológica del ser humano para conseguir su *evolución* hasta el mundo actual, tuvo que operar otro sistema para que la sociedad poco a poco se estableciera, y encuentra: La cultura material y espiritual:

Esta forma particular de fijación y de transmisión a las generaciones posteriores de las adquisiciones de la evolución debe su aparición al hecho de que la actividad del hombre, diferente de la del animal, es creadora y productiva. Lo cual es cierto, sobre todo, respecto de su principal actividad; el trabajo. (Leontiev, A. (2013) pp. 6).

La sociedad, por tanto, ha estado acompañada de un sinnúmero de categorías sociales como *la cultura* que han buscado su lugar y definición desde distintas épocas y visiones, por ejemplo, ha sido observada desde una perspectiva organizacional (Hartasánchez, 2002; Ossa, 2008; Ossa, Castro,

Castañeda y Castro 2014) en donde se han entendido las distintas instituciones, entre ellas la escuela, como una empresa en la que operan valores, costumbres, reglas y códigos únicos para cada espacio, en donde se busca trabajar de manera armónica para construir una sociedad que, según los autores, tiene un objetivo en común, sin embargo, esta concepción desconoce que no en todos los casos las partes de una sociedad comparten los mismos intereses ni tienen las mismas posibilidades de hacerlo y además se queda atrás al expresar la cultura como un conjunto de acciones armónicas, porque no reconoce la tensión y conflictividad que tienen las distintas culturas y sociedades.

Posicionando en un principio la cultura como la herencia de la evolución histórica que ha tenido el ser humano, que de manera casi obvia no podría generalizarse y partiendo de que tampoco es una relación *armónica* en donde todos los sistemas de la sociedad trabajan con el mismo fin, se entiende la cultura como el conjunto de los elementos y características propias y distintivas de un determinado grupo social; esto incluye aspectos como las costumbres, las tradiciones, las normas, los códigos, las jergas, los valores, los sentires, y el modo de un grupo de pensarse a sí mismo, de comunicarse y de construir una sociedad, además, se manifiesta en el estilo de vida de cada uno de sus integrantes que, aunque no los define en su totalidad si influye en la manera en la que socializan con el resto del mundo, y finalmente lo que hace parte esencial de su identidad sin perder de vista las posibles tensiones e incluso conflictos que existen entre las distintas culturas; de una manera más simple y como se ha definido por Ember. (1997), Kottak. (1994) y Bodley. (1997) la cultura es un estilo de vida, sin perder de vista la tensión que existe entre estas relaciones o estilos de vida.

Si bien estas definiciones aportan al avance del presente documento, es indispensable relacionar lo anterior con el contexto escolar y la relación que esto tiene con la inclusión ya definida.

2.2.3 ¿Qué se entiende por inclusión cultural en el contexto escolar?

Como ya se dijo, la inclusión ha estado sobre la mesa en diferentes ámbitos de la sociedad desde lo pedagógico hasta lo sociológico, y en el caso de la inclusión cultural ha representado la posibilidad de prestar atención a los distintos sujetos de los grupos sociales tomando como enfoque su cultura y su identidad que desde esta perspectiva se convierten en plural: *culturas e identidades*. Inicialmente, desde el ámbito pedagógico las discusiones, movimientos y exigencias se dirigían especialmente a la inclusión de NNA (Niños, niñas y adolescentes) en condiciones de discapacidad física o cognitiva, la reflexión y los masivos movimientos encabezados por padres de familia, estudiantes, profesores y dirigentes políticos sobre esto, contribuyó a modificaciones dentro de los manuales de convivencia y de la estructura de las instituciones educativas para facilitar su acceso, sin embargo, esta preocupación ha encontrado una nueva dirección en la que “todas las personas sin distinción de raza, credo, nivel económico, discapacidad o cualquier diferencia, tengan los mismos derechos sociales, educativos, de salud, seguridad, laborales y políticos” (Plancarte, P. (2027) pp. 215). Tal y como lo postulan Tadeu, T. (1999) y Plancarte, P. (2017) estas posturas que hablaron de nuevas identidades o “identidades insurgentes” tuvieron lugar en Estados Unidos, donde se criticó fuertemente la inclusión que solo atendía a estudiantes en condición de discapacidad, desconociendo que esta no era la única minoría o comunidad que sufre de exclusión y discriminación y que existía la necesidad de “transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado” (Plancarte, P. (2027) pp. 214).

Por su parte López, N. (2016) agrega un nuevo término al debate que no solo se cuestiona por la inclusión sino también por la calidad y el acceso a la educación y es *la equidad*, en donde acentúa la importancia de que todos los estudiantes puedan acceder a un sistema educativo de calidad de

forma equitativa sin importar sus diferencias; toma en cuenta además el caso latinoamericano en donde la heterogeneidad de culturas e identidades es de una amplia e importante variedad, del mismo modo lo reconocen Valdés (*et.al*) (2019) que insisten en que “los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca” (pp. 190) y las pluralidades étnicas están de manifiesto no solo en la estructura social sino también en la escolar, sin embargo, se debe empezar por el ámbito social para llegar al educativo o simplemente no tomarlos como asuntos distintos, esta última idea es muy importante ya que si bien la escuela tiene su propia cultura y hasta identidad, es un reflejo de como se ha excluido históricamente a distintas comunidades por su identidad.

Finalmente definen la integración cultural en el contexto escolar como:

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se entiende como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o categorizados con necesidades educativas especiales (Unesco, 2017).” (Valdés, R. López, V. y Jiménez F. (2019) pp. 190)

Todo lo anterior es útil para expresar como la inclusión que se propone acá tiene sus propias particularidades y propósitos, puesto que el contexto escolar y más aún en la modernidad es ampliamente diverso en términos culturales y étnicos, lo que puede enriquecer y gestar nuevas formas de construir relaciones con distintas comunidades y con el mundo, siempre y cuando la inclusión sea exitosa dentro de lo que cabe, además de esto, la inclusión cultural también puede ser la puerta de entrada a la empatía, la tolerancia y el reconocimiento de lo diferente dentro de la escuela.

Finalmente se debe reflexionar sobre las herramientas que sirven para lograr estos objetivos, sus posibilidades y limitaciones y los actores que podrían participar en esta construcción. Para estos

finés se propone el *currículo* como un eje central para poder dialogar y construir una inclusión cultural dentro del contexto educativo, se manifiesta que al diseñar y estructurar un currículo partiendo de la inclusión y de la cultura se contribuye a que todas las personas, independientemente de sus antecedentes culturales o circunstancias individuales, tengan igual acceso a oportunidades de aprendizaje y sociabilidad. Al abordar la diversidad de manera deliberada en el currículo, se puede promover un ambiente que valora y respeta las diferencias, fomentando así la participación activa de todos los individuos; el currículo como todo lo propuesto anteriormente, se aportará sobre su definición y se relacionará con la inclusión.

Después del análisis del fenómeno migratorio venezolano en Colombia, y de su intrínseca relación con la cultura, la identidad y las condiciones de vida de la población migrante general, así como de los niños, niñas y adolescentes (NNA), y de que se haya observado el rol protagónico que el currículo ha adquirido en los debates pedagógicos contemporáneos, configurándose como una posible mediación fundamental para enfrentarse a la complejidad de la cotidianidad escolar, emerge la apremiante necesidad de identificar metodologías que posibiliten la formulación de una propuesta curricular centrada en la inclusión intercultural.

En los siguientes apartados, se presentarán las normativas y técnicas desarrolladas en Colombia y en otras partes de América Latina, relativas al diseño curricular. El presente capítulo y las discusiones previas constituyen el fundamento teórico y conceptual que nutrirá y dará origen a la propuesta que se desarrollará en el penúltimo capítulo de este trabajo.

Capítulo III: Metodología, marco legal e investigación latinoamericana para la propuesta curricular

3.1 Investigación latinoamericana y sus aportes

Como se dijo anteriormente, la propuesta de este trabajo está relacionada con una construcción curricular que tenga como mirada central la interculturalidad, en este caso específico desde el contexto de los jóvenes migrantes venezolanos en instituciones públicas en Bogotá. Por tanto, el enfoque debe centrarse en una perspectiva holística que tenga en cuenta diversos aspectos como la empatía, el respeto y la construcción de relaciones sólidas entre la comunidad educativa, que comprenda y asuma el papel de herramienta para la construcción de una sociedad pacífica e inclusiva que reconozca contextos sociales diversos y los ve desde una mirada crítica. Para desarrollar un currículo que además sea construido en comunidad, es necesaria la revisión metodológica de otras investigaciones que se acercan al objetivo del presente trabajo. Se reconoce que la construcción curricular es un proceso fundamental en el ámbito educativo, pues define los contenidos, métodos, objetivos, valores, sentires e intenciones que guiarán la formación de los estudiantes y al práctica de los y las profesoras.

Cuando este marco se enfoca en la interculturalidad, adquiere una dimensión aún más significativa, ya que integra elementos culturales y contextuales que enriquecen la experiencia educativa y promueven una comprensión más profunda de las relaciones sociales que se gestan en la institución y de cómo contribuir a estas mismas.

El enfoque intercultural en la construcción curricular implica contemplar y valorar la diversidad cultural, entendiendo la educación como un medio para reconocer, respetar e identificar las diversas identidades culturales o de otra índole, promover la inclusión y fomentar el respeto por

las diferencias. Sin embargo, este enfoque trasciende la mera inclusión de elementos culturales en el currículo, más bien abarca la manera en que se enseña y aprende, las metodologías utilizadas, la interacción entre docentes y estudiantes, además, cuestiona los contenidos delimitados de la institución, se pregunta por la otredad e indaga sobre cómo construir una comunidad más sólida e inclusiva.

Para el presente documento se han analizado textos de diversa índole, esta revisión se ha concentrado en sus metodologías para acercarse a lo que se ha hecho respecto al currículo y su relación con la interculturalidad. En esta exploración se hizo un análisis documental de investigaciones y trabajos de campo que han abordado mallas curriculares que problematizan la cultura, se escogieron documentos a partir del 2000 para contar con una base que sea contemporánea con la discusión. También es importante enfatizar en que los documentos que se revisaron son investigaciones realizadas en Perú, México, Colombia, Bolivia, Venezuela y Chile, (además de la revisión académica producida en España), y que esto fue una elección consciente con el objetivo de acercarse al contexto que se quiere trabajar. Específicamente para el estado del arte, los documentos revisados correspondieron a la necesidad de encontrar los aportes ya realizados por diferentes profesionales para la creación de una estructura curricular, y se buscó que estos aportes correspondieran a contextos interculturales.

La revisión de los documentos (17 que de los cuales se tomaron 9 para citar en el trabajo) reveló una clasificación de pertinencia media a baja. Se evidencia una carencia en la consideración de la población migrante, puesto que, las propuestas se han centrado principalmente en la población indígena de cada territorio, no obstante, se pueden encontrar algunos aportes interesantes para pensar el currículo desde las necesidades de la población migrante.

Por ejemplo, Narváez (2023) quien realizó un estado del arte de investigaciones recientes en Latinoamérica sobre la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo colombiano, retoma a varios autores (García 2021; Trostle 2021; Mora 2021) para hablar acerca de lo que debería tener en cuenta una malla curricular en este tipo de contextos:

Inicia con García (2021) quien señala que en España se debe partir de un diagnóstico metódico que permita a profesionales de la educación y a políticos, redimensionar la planificación educativa de calidad. Para ello, se toman en cuenta las necesidades del alumnado y la atención individualizada, la inclusión, la participación en clases, el respeto, y la estimulación de estudiantes que posean culturas, ideologías, y modos de pensar distintos. (Narváez 2023)

En este marco, Trostle (2021) argumenta que la migración genera estrés, incertidumbre y ansiedad debido al cambio de contextos y estilo de vida, afectando el equilibrio emocional, psicológico y físico de los inmigrantes, especialmente en condiciones precarias; Mora (2021) sobre estos cambios mencionados afirma que influyen en el sistema escolar y la sociedad en general -de manera negativa-, desarrolla esta idea para destacar la importancia de la diversidad en la educación y la necesidad de que la escuela promueva valores inclusivos y forme a los docentes para atender adecuadamente a los estudiantes inmigrantes.

Por su parte, Riedemann y Stefoni (2015) indican que el racismo puede ser negado en la escuela, lo que legitima prácticas discriminatorias, a esto se une Henao (2016) quien sostiene que las familias inmigradas sufren desconexión de sus prácticas y valores debido a la influencia de la sociedad de destino, afectando significativamente su percepción del mundo y las relaciones que construyen en el lugar de llegada. Estas últimas ideas son de vital importancia y se deben tomar en cuenta estos eventos traumáticos y las afecciones que tienen sobre la salud mental de los estudiantes, y más aún si se piensa en una malla curricular que pretenda incluirlos.

Para continuar con la discusión Alianga (*et.al*) (2022) analizan otro actor importante y central no solo en el proceso de construcción curricular sino también en el contexto de inclusión de la población migrante en Colombia: Los y las docentes. Encuentran que, en general los docentes pueden asegurar que se ha dado una buena “acogida” a los estudiantes. Sin embargo, encuentran que hay muy pocas herramientas que sirvan para trabajar bajo el contexto de este fenómeno migratorio, o desconocen cómo proceder frente a la convivencia y la acogida en los diferentes espacios de los niños, niñas y adolescentes venezolanos (Alianga, F. et al. pp. 167).

Este texto reafirma la imposibilidad que puede presentar un docente en el contexto colombiano para que en su aula la inclusión sea efectiva, además de la necesidad de desarrollar estrategias y herramientas que les sirvan para su práctica. Este documento aporta metodológicamente porque tiene en cuenta la experiencia docente para la construcción de un currículo intercultural y reconoce la necesidad que han manifestado los y las docentes porque existan y se reconozcan diversas formas y herramientas para la inclusión de población migrante.

Continuando con el déficit en cuanto a las posibilidades docentes, están Delgado y Reyes (2018) quienes, desde un enfoque cualitativo de tipo inductivo-analítico y estudios de caso (en México y España), realizaron una revisión documental de la normatividad nacional e internacional sobre la educación inclusiva y de las adecuaciones curriculares propuestas por estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, esto les permitió comparar el discurso y las prácticas de formación docente bajo una perspectiva de educación inclusiva, para esto se tomó como unidad de análisis su plan de estudios que abarca 55 cursos en total y 291 créditos de la carrera, en donde finalmente encuentra que para el 2012 el plan para la formación inicial de profesores de educación primaria en México incluye dos cursos dedicados a la inclusión educativa, alineándose con acuerdos internacionales y mostrando una actualización teórica.

No obstante, a pesar de partir de una definición amplia de exclusión, acaba adoptando un enfoque estrecho, tanto conceptualmente como en la práctica, al limitarse a la intervención educativa-didáctica o adecuaciones curriculares para abordar la exclusión. Esta perspectiva reduccionista supone que el problema puede solucionarse con medidas técnicas específicas, ignorando al resto de los alumnos y docentes que no forman parte de la “otredad”, y perpetuando la marginalización de las minorías. Aunque esta actuación no considera un currículo verdaderamente inclusivo o contrahegemónico, es destacable que el tema de la inclusión, antes inexistente en las escuelas normales, ahora requiere un avance rápido y respaldado por políticas que promuevan la visibilización de las diferencias discriminadas.

Castaño (2023) por su parte se pregunta sobre cómo crear un currículo integral desde las bases comunitarias bajo el enfoque “Educación para la vida”, en donde trabaja en el análisis documental usando criterios para la selección de fuentes, priorizando la relevancia, el interés, la calidad y la actualidad de la información, el análisis documental le sirvió para justificar la necesidad de crear un currículo comunitario.

La necesidad de esta transformación se basa en varios argumentos teóricos respaldados por investigaciones en el ámbito educativo y el desarrollo curricular. Entre las razones principales se encuentra la adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, ya que, en un mundo en constante cambio, el currículo debe actualizarse para dotar a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos presentes y futuros de la vida cotidiana. Además, dentro de su revisión encuentra que: Es imperativo diseñar currículos que surjan de las experiencias, intereses y necesidades de los actores (tomando en cuenta toda la comunidad) y contextos reales, en momentos de participación comunitaria. De esta manera, sí se obtendrá un instrumento que responda a las demandas de la vida en sociedad (Castaño, 2023, pp. 10)

Finalmente concluye que la adecuación del currículo escolar al contexto comunitario y regional es crucial en la educación actual, más teniendo en cuenta la sociedad actual que está en permanente cambio por diversas dinámicas, además, debe formar a personas capaces de resolver problemáticas reales dentro de sus comunidades buscando soluciones creativas y responsables.

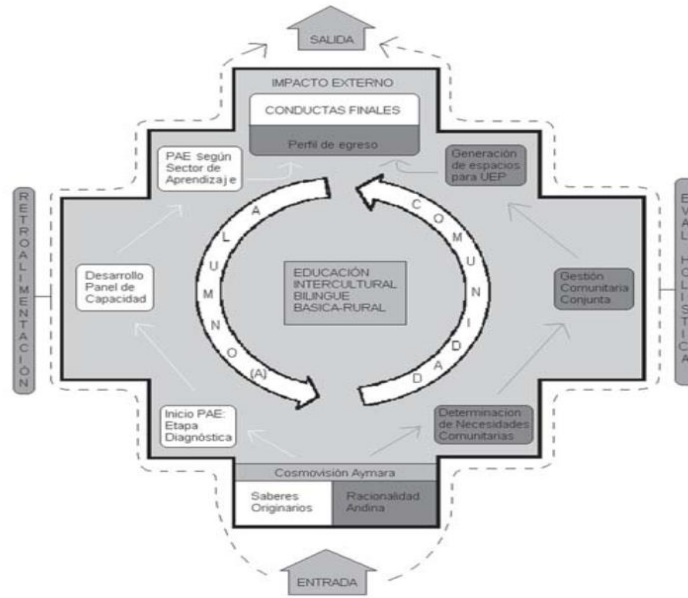
Continuando con las propuestas metodológicas que se encontraron, es de resaltar el trabajo realizado por Turra (2012), en donde hace un estudio empírico-documental desde un enfoque cualitativo, en el que examina la incorporación de saberes culturales Mapuche en los contenidos escolares, en consonancia con los principios curriculares instaurados en la reforma educativa de finales del siglo XX en Chile, que, por ley promueven la diversidad cultural y la reafirmación de la identidad. Para esto, hizo análisis documental y el trabajo empírico lo realizó en establecimientos de educación secundaria de la provincia de Arauco en donde entrevistó a docentes y directivos con el propósito de identificar la presencia de programas de estudios propios en las áreas de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales. Seleccionó 5 de las 7 comunas de la provincia dándole prioridad a aquellas con mayor cantidad de población estudiantil Mapuche y finalmente un solo liceo por comuna, esta información estadística la obtuvo por la Dirección de Educación Provincial de Arauco.

Su propuesta es interesante porque expone la inexistencia de programas que aborden la cultura propia, reconoce que uno de los propósitos tradicionales de la enseñanza de la historia ha sido el de contribuir a la formación de una identidad cultural vinculada directamente con los valores y proyección del Estado, que, además encuentra su base en la tradición cultural occidental. Sin embargo, encuentra que en algunos de los principios del diseño curricular en la Provincia de Arauco en primer año relacionado con los Indígenas Mapuche se:

Reconoce similitudes y diferencias entre grupos sociales y culturales en la región; se aprecia la importancia de la tolerancia social; constata y problematiza situaciones de discriminación social; cuestiona estereotipos y prejuicios sociales de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica. (Turra; (2012); pp. 87)

Si bien es un currículo pensado en la reafirmación de la identidad indígena, sus principios contribuyen a la planificación de un currículo que trabaje la inclusión intercultural de casi cualquier contexto, tomando como base principal el respeto por el otro.

De manera muy similar Fernández (2001) se cuestiona: ¿Cómo asumir –respetándola y valorizándola– la diversidad de expresiones culturales que coexisten en nuestro mundo pluricultural y pluriétnico? Dentro de lo que encuentra que las comunidades Aymaras (región norte de Chile) “no poseen una alternativa curricular que les permita rescatar y preservar sus raíces socioculturales, educativas, antropológicas, así como su cosmovisión y su racionalidad, aun cuando la Reforma Educativa Chilena genera un espacio para iniciar este diálogo educativo intercultural” (Fernández, 2001, pp. 2). Para dar respuesta a estas preguntas se centra en recopilar información relacionada con el currículo y la cultura Aymara, y las investigaciones de docentes que den sustento teórico al diseño curricular que él propone, posteriormente encuestó un total de 100 familias de la comunidad Aymara para conocer sus necesidades educativas y culturales, se preguntó por ejemplo, qué características debería tener el docente que tienen sus hijos, estas respuestas se graficaron y finalmente con la información sistematizada se diseñó el currículo alternativo con enfoque participativo y multidisciplinario llamado “Jikisiyaña” (ver figura 1).



Fuente: (Fernández, 2001, pp. 17)

Figura 1: Currículo Alternativo Jikisiyaña

En su trabajo encuentra que, a pesar de las dificultades que esto pueda presentar, es posible desarrollar un diseño curricular alternativo que ayude a preservar las raíces Aymaras, no solo con principios relacionados con la preservación de la cultura, sino también con valores como el respeto y reconocimiento de la otredad, además, afirma que, para que esto sea posible, las relaciones entre la comunidad y la escuela deben ser reales y permanentes, no ocasionales ni ficticias, esto último es lo que se convierte en útil como aporte para pensar un currículo alternativo e interculturalmente elaborado. Respecto a su metodología se hace valioso su aporte respecto al trabajo cualitativo con la comunidad que también contempla a los padres como parte integral de la elaboración curricular. Finalmente, y también desde un análisis de una propuesta curricular, Matteo y Rojas (2004) examinan la propuesta del colegio Pedro Goyena de la región de Purmamarca (localidad de la provincia de Jujuy, en el noroeste de Argentina) que han adaptado o creado un nuevo currículo para preservar y transmitir conocimientos de generación en generación, considerándolos esenciales

para el desarrollo de los alumnos en sus vidas y contextos. El análisis e interpretación desde un enfoque etnográfico busca comprender las conexiones entre la cultura regional y la escuela, a través de las representaciones y prácticas de docentes y pobladores, con el objetivo de plantear nuevas preguntas, aportar al conocimiento existente y explorar nuevas formas de abordar la problemática mediante recolección de fuentes, es una investigación cualitativa, diseñada como un estudio de caso.

Durante la investigación de campo, se llevaron a cabo observaciones para registrar los conocimientos, discursos y su difusión dentro de la escuela, así como las interacciones sociales relacionadas con diversas actividades, tanto en el aula como en el ámbito institucional. Se realizaron entrevistas a los docentes y se analizaron documentos de la escuela. También se recopilaron producciones de los alumnos, como un cuadernillo impreso titulado "Historia de Nuestro Pueblo" entre otros contenidos, y se tomaron en cuenta los libros de texto en los cuales la dirección de la escuela participó en su elaboración. Este enfoque etnográfico permitió comprender la naturaleza de los fenómenos sociales en su contexto, el método de trabajo investigativo en este trabajo refiere a la observación de saberes y prácticas dentro de la institución, además de la revisión de fuentes primarias de la institución.

El documento tiene valiosas conclusiones que formula a partir de la información recogida, por ejemplo, que esta institución se distingue por sus enfoques pedagógicos alternativos, los cuales facilitan el fortalecimiento de la identidad, pero también contribuye a su valorización mediante la apropiación de la cultura poniéndola en la misma posición que ocupan las demás asignaturas, además, y como se ha visto en investigaciones anteriores, la construcción curricular se da en compañía de los docentes, quienes se encargan de poner en acción el plan curricular, y de los padres de familia que son quienes comparten la vida cotidiana con los estudiantes y conocen sus

necesidades y limitaciones. Alrededor del proyecto se reúnen profesores, estudiantes, padres y abuelos, cada uno contribuyendo con sus perspectivas, legados culturales y objetivos en una colaboración claramente definida.

Como parte de sus conclusiones encuentra que este tipo de currículos no solo considera a la cultura como un extra o como un conocimiento añadido, más bien no se reducen los contenidos culturales a lo exótico o lo simbólico puramente, sino que este enfoque integra de manera significativa los contenidos regionales al currículo, además, también tiene en cuenta la cotidianidad y contexto estudiantil y de sus familias. Así, promueve una comprensión crítica de la realidad local y fomenta el reconocimiento de la identidad cultural, socioeconómica y política de los estudiantes, sus familias y la comunidad.

Todo lo anterior sirve para observar algunos elementos y experiencias metodológicas que fueron útiles en otros casos cercanos a la transformación del currículo intercultural; al revisar diversas metodologías y estudios previos, es posible identificar tanto los aciertos como las carencias que se han presentado en la creación de un currículo que verdaderamente responda a las necesidades de una población diversa y en constante cambio

Ejemplos novedosos de currículo inclusivo, como los programas en comunidades Mapuches y Aymaras, demuestran que es posible integrar de manera efectiva la diversidad cultural en el diseño curricular, y no solo que es posible, sino que hoy en día, en una sociedad tan cambiante y pluriétnica es necesario, y le corresponde al sistema educativo adecuarse a estas nuevas necesidades. Si bien, se concluye de manera general que estas propuestas, al ser de un contexto tan alejado al que se presenta en este trabajo, y aunque no se haya encontrado información o proyectos de currículos pensados en población migrante, es posible rescatar algunos modos y herramientas valiosas de las investigaciones revisadas.

A partir del análisis de las propuestas metodológicas anteriormente mencionadas se tiene claro que, no precisamente abordan el contexto que este trabajo persigue y tampoco en todos los casos se propone un currículo alternativo, lo que representa un vacío metodológico y conceptual importante, sin embargo, resaltan propuestas metodológicas claves para la construcción de un currículo intercultural, que pueda ser enfocado en la inclusión de jóvenes migrantes venezolanos en el contexto colombiano, por lo anterior, se rescatan los siguientes elementos que se consideran útiles para los alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo:

- a) Currículo pensado desde ideales sociales: El currículo debe considerar aspectos como la empatía, el respeto y la construcción de relaciones sólidas entre la comunidad educativa. Debe reconocer a la otredad y darle su lugar en la comunidad educativa y social. El currículo, como herramienta fundamental en las instituciones debe ser creado de forma contextual.
- b) Participación comunitaria: La construcción del currículo debe ser un proceso participativo que involucre a docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general. No solo debe tomar en cuenta su participación, sino que también su cotidianidad, sus sentires, sus intereses, su estilo de vida y contexto social. No solo es necesaria la voz, también su aporte para la construcción práctica del currículo.
- c) Contextualizado: Se requiere un diagnóstico detallado de las necesidades y características de la población estudiantil, especialmente de los grupos minoritarios que en este caso representaría la población migrante, no solo de sus necesidades educativas sino también sociales.

- d) Enfoque Crítico: El currículo debe cuestionar los contenidos tradicionales y promover una mirada crítica sobre las relaciones sociales y las desigualdades. Debe preguntarse por la necesidad de pensar en la otredad para construir un currículo.

3.2.1 Construcción curricular desde la investigación educativa: Paradigma de investigación

Ahora bien, los estudios ya revisados aportan de manera significativa en algunos aspectos metodológicos, pero ahora se hace necesario hacer una búsqueda dentro de la investigación educativa para orientar este trabajo. Lo primero a acotar es que esta propuesta se piensa desde el paradigma cualitativo de la investigación educativa, puesto que, como asegura García Montejó (2015) la investigación educativa bajo el paradigma cualitativo nos exhorta a considerar como eje central la realidad social y su construcción por parte de sujetos activos, además la investigación de tipo cualitativo está orientada al proceso, y no únicamente a los resultados. (García Montejó, 2015).

Bajo la lógica anterior, la investigación cualitativa permite explorar las diversas realidades, que se encuentran por ejemplo en un contexto educativo, y entender cómo las personas involucradas las viven y las interpretan, es decir, el trabajo del investigador debe ser contextual. Por tanto, desde una visión cualitativa, se da lugar a las diferentes formas de ver y entender el mundo, aporta explicaciones para entender las dinámicas y fenómenos sociales que nos rodean y, siendo esto indispensable para el desarrollo del presente trabajo, contribuye a la “elaboración de planes y la concienciación social” (García Montejó citando a Mc. Millan y Schumacher (2005). pp. 102).

3.2.2 Metodología de investigación cualitativa

A la vista de lo anterior, la metodología desde una perspectiva cualitativa se dota de particularidades a la hora de que el investigador entre en el contexto de investigación. Por su parte Ruiz Olabuénaga e Ispinoza (1989) proponen una estructura en cuanto al diseño de una metodología cualitativa, plantean entonces cinco fases del proceso: “definición del problema de investigación, diseño de trabajo, recolección de datos, análisis de datos, validación e informe de investigación.” (García Montejo. pp. 103), Sin embargo, Erlandson *et al.* (1993) proponen que el desarrollo de la propuesta se puede llevar a cabo también desde el contexto en el que se busca trabajar, es decir que, durante el desarrollo de la investigación en campo, se termina de caracterizar el contexto. Además de estas propuestas, se destaca para el propósito de este trabajo la investigación cualitativa interactiva, que consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la población en sus escenarios naturales.

Sobre lo anterior se toman como ejes principales dos enfoques metodológicos: la investigación cualitativa orientada al cambio y la investigación acción participativa. La primera de estas es resultado principalmente de la teoría crítica educativa, sus principales precursores se movieron en la Escuela de Frankfurt (escuela alemana asociada a la teoría social y a la filosofía crítica). Para esta perspectiva la racionalidad instrumental ha dominado la sociedad, suprimiendo la capacidad de pensar de manera crítica y autónoma:

Desde esta posición, la teoría se genera a partir del análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas. Se construye mediante una forma de investigación impregnada por los valores sociales emergentes en el contexto y consensuada por sus propios participantes. Mediante el

ejercicio autocrítico, "en" y "desde" la práctica, éstos toman conciencia de las posibilidades del cambio y mejora de su práctica. (Bizquerra Alzina, pp. 283)

En cuanto a la investigación-acción que para Kemmis (1998) también se encuentra en la teoría crítica y en la que John Elliott (1993) define acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (1993, pp. 104), entiende a la investigación acción en un contexto de reflexión sobre las acciones humanas y sobre las dinámicas sociales vividas por los profesores en un contexto educativo, que tiene como objetivo ampliar la comprensión del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a conocer el contexto para cambiar ciertas dinámicas que afectan su cotidianidad como profesor(a).

Para Kemmis (1998) la investigación acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes o directores, por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). Desde esta perspectiva, la investigación acción tiene tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar. (Bizquerra Alzina, pp. 370)

Finalmente, Alban Gladys *et.al* (2020) aseguran que la IAP -Investigación acción participativa- se trata de una metodología que, a través de un proceso de indagación riguroso y participativo, permite construir conocimiento relevante y generar propuestas de acción efectivas. Al poner el

foco en las necesidades y perspectivas de los actores sociales, se puede acercar a una propuesta que contenga posibilidades de cambio efectivas y sensibles.

La metodología cualitativa presenta diversas propuestas que orientan al investigador a comprender el contexto desde dentro. Asimismo, enfoques como la investigación cualitativa orientada al cambio, y la investigación-acción, centrada en la reflexión y transformación de las prácticas educativas, aportan rutas valiosas para el análisis y la mejora del contexto social. Finalmente, la Investigación Acción Participativa (IAP) destaca por su carácter colaborativo y transformador al construir conocimiento con los actores y orientarlo hacia acciones concretas. Aunque estas metodologías resultan valiosas, para el desarrollo del trabajo de grado se integró principalmente la IAP.

3.2.3 Técnicas de investigación cualitativa

Ahora bien, es necesario clasificar las técnicas dentro del paradigma cualitativo para establecer las herramientas que serán utilizadas para cumplir los objetivos ya mencionados, en este sentido, las técnicas hacen referencia al conjunto de estrategias que harán posible ejecutar el trabajo propuesto. Es importante mencionar que las técnicas que a continuación se describen se seleccionaron pensando en el tipo de información que se puede obtener a través de ellas y lo pertinentes que serían para el desarrollo del presente proyecto.

De recolección de información:

- **Recolección de historias de vida:** La recopilación de historias de vida es una metodología cualitativa poderosa en la investigación educativa que permite adentrarse profundamente en las experiencias individuales y colectivas de los sujetos de estudio. Esta técnica ofrece

una visión rica y detallada de cómo las personas construyen significados, dan sentido a sus vidas y se desarrollan en contextos educativos.

- **De análisis:**

- **Análisis de contenido:** Se utiliza para extraer significados de textos, discursos o cualquier contenido escrito o audiovisual. Implica identificar temas recurrentes, palabras clave y patrones. En este caso sería útil para observar y comprender información dada por la institución como el manual de convivencia o la propuesta curricular diseñadas en el colegio. Además de esto, el análisis del contenido es útil para interpretar entrevistas, grupos focales o dinámicas que se den entre los grupos que no necesariamente corresponda a documentos escritos.

De sistematización:

- **Diseño de esquemas:** Que permitan visualizar lo encontrado, es decir, que reúnan la información analizada a la vez que la encontrada en el trabajo de campo y la recolección de experiencias de vida. Además, que permita visualizar las relaciones entre diferentes variables y conceptos.

3.3 Orientación de la propuesta pedagógica: Pedagogías migrantes y trabajo colaborativo.

En este apartado se aborda la estrategia pedagógica propuesta para la construcción del currículo el cual está pensado desde las pedagogías migrantes que reconocen el fenómeno migratorio como un asunto urgente que debe ser trabajado desde la escuela; por otra parte, el trabajo colaborativo aporta desde la pedagogía porque centra su atención en la construcción cooperativa teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Además, se describen los diferentes momentos que se proponen para elaborar el currículo, dentro de los que están la evaluación y

observación del contexto de los estudiantes y su entorno, la selección de contenidos, la construcción colaborativa que será fundamental para el desarrollo de las actividades y la elaboración de esquemas.

3.3.1 Las pedagogías migrantes

Este concepto o nueva corriente hace parte de las conocidas “pedagogías contemporáneas” que recogen un sinnúmero de características, necesidades o tendencias del mundo *moderno* que se ponen también de manifiesto dentro del ámbito educativo, si bien, se reconoce que las migraciones no son un fenómeno para nada nuevo, estas pedagogías han tomado un importante auge debido a la relevancia que se les ha dado dentro del sector educativo. Estas pedagogías traen consigo las urgencias y sentires del contexto actual y las trabajan y proponen desde la educación, como referencia se puede considerar a Argüello Parra (2020) quien desarrolla seis de estas nuevas pedagogías dentro de las que están, por ejemplo, la pedagogía del arte, del capital, de la tierra y de la paz y de inclusiones (dentro de la cual caracteriza la migración).

Sobre la pedagogía de la migración (llamándolas también pedagogías de la integración) este mismo autor (Argüello Parra, 2020) habla sobre la urgencia de pensarse la construcción de esta nueva propuesta, principalmente porque es un *hecho* -lo que también ha buscado demostrar este trabajo-, las realidades de las poblaciones migrantes son un asunto del cual “ningún pensamiento educativo puede sustraerse con falsas pretensiones de neutralidad ética o política” (pp. 66), además de esto argumenta sobre las desigualdades sociales, de clase, de etnia, de género y de “raza” que se pueden perpetuar cuando la escuela no lee su contexto ni se adapta a él:

La vulnerabilidad manifiesta se constituye, pues, es un vector central de consideración de las pedagogías contemporáneas, ya que, si se omitiera, no sería posible asumir un proyecto

educativo que confronte las desigualdades estructurales y la reproducción de las divisiones sociales” (Argüello Parra, 2020, pp. 66)

Por su parte, en *Pedagogías de las Memorias y las Migraciones*¹¹ se define a estas pedagogías como “rutas de encuentro para reflexionar lo propio y lo diferente” (SED, 2023, pp. 22), además hacen parte de procesos sensibles que desde los saberes y experiencias pedagógicas contribuyen al reconocimiento de la migración y el refugio como un derecho humano, teniendo como punto de partida la interculturalidad, la dignificación del otro, y la acción sin daño. Sobre esto último, es de valioso aporte la definición que ofrece esta herramienta sobre la interculturalidad en el contexto escolar:

La interculturalidad como discurso dinámico y en continua elaboración, se constituye en medio de procesos y perspectivas que abogan por el reconocimiento de la «otredad» y las formas en las que se mira, nombra, siente y representa al Otro. La interculturalidad ancla sus cartografías discursivas en la indagación por quién, para qué, cómo y cuándo se reconoce la diversidad. (SED, 2023, pp. 33)

Bajo esta misma lógica reconoce que la escuela intercultural no debe cuestionarse únicamente sobre la inclusión, sino que es imperativo asumir un papel de responsabilidad en cuanto a “cuestionar la imposición de una visión cultural única” (pp. 33) y de manera paralela a reconocer y respetar (como obligación) los derechos del otro.

Además de esto, y del mismo modo que lo hace Argüello Parra (2020), se establece que su importancia debe estar orientada a reconocer que la migración (especialmente la vivida en el último

¹¹ Cartilla *Experiencias y propuestas de un acompañamiento: pedagogías de las memorias y las migraciones* (2023) realizada por la SED en colaboración con la alcaldía de Bogotá en su momento. Recoge experiencias de IED relacionadas a la memoria y la migración en el contexto educativo.

siglo por la llegada de población venezolana a Colombia) es una realidad que atañe a la educación por un largo plazo y que esto ha afectado de manera permanente al sistema educativo y sus dinámicas, a lo anterior se suma que la SED -Secretaría de Educación del Distrito- reconoce su obligación a adaptarse a esta realidad:

Las pedagogías de las migraciones, como ya se mencionó, es un constructo vivo y presente, con el que la SED responde de manera oportuna al reto de ciudad, pero por encima de ello, pedagogizar los procesos de llegada y salida de los seres humanos a la escuela es asumir la responsabilidades que tenemos como sociedad ante la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, suscrita y ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, colocando en primer lugar la equidad y la inclusión en la educación sin importar el lugar de procedencia o nacionalidad (SED, 2023, pp. 24).

Finalmente, es de rescatar los aportes realizados por estos maestros y maestras desde pedagogías migrantes y la intención de estas mismas de: conocer al otro, escuchar otras vidas, otras culturas y otras historias; comprender diversas formas de habitar el territorio; trabajar en el reconocimiento de la otredad, en su respeto y dignificación como ser humano; reflexionar sobre la condición de vida de la población migrante que llega a Bogotá, especialmente de los NNA; poner de manifiesto el derecho que cada quien tiene a una historia propia “sobre todo cuando esta ha sido censurada o cuando no ha sido transmitida, o cuando se ha roto el lazo con el lugar de origen” (SED, 2023, pp. 23); evitar desconciertos identitarios a los niños y niñas que además, en su condición de migrantes, se añaden a la pobreza económica y a veces a la violencia o utilización de sus cuerpos; crear espacios de integración, de intercambio y de transformación a través de los lenguajes artísticos, propiciando espacios en donde la inclusión se de a través de diversas herramientas.

Finalmente el Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador define a la pedagogía del migrante como el “Mecanismo de construcción de conocimiento que surge del *encuentro* con esos *sujetos en movimiento*, que se funda en el reconocimiento de la alteridad migrante diversa, que abre un diálogo de saberes y que permite reconocernos en ellas y ellos” (Página web, CGCE, 2020), es importante el concepto de “sujetos en movimiento” porque saca al migrante del papel en el que se entiende como un sujeto pasivo o en el que simplemente es considerado como víctima, muy por el contrario se les reconoce como actores políticos que, en su diversidad poseen la capacidad de responder, decidir y actuar en el territorio del que ahora hacen parte, sumado a esto, se da lugar a su rica experiencia histórica y su memoria migrante que los dota de estrategias de resistencia en su coexistencia en otro lugar y con otra cultura.

En conclusión, las pedagogías migrantes surgen como una respuesta necesaria a las realidades complejas de las sociedades actuales, especialmente desde una perspectiva local en la que la educación toma un papel casi que protagónico. Estas pedagogías no solo se refieren a la necesidad de integrar a los y las NNA migrantes en el ámbito educativo, sino que también buscan confrontar las desigualdades sociales generadas por ejemplo, por la xenofobia y la estigmatización del migrante, además de pensar en la otredad como un sujeto con pensamientos, sentires e historias que merecen un lugar en la sociedad; la pedagogía de la migración abre las puertas para promover el diálogo intercultural que reconozca y valore las experiencias de los migrantes como sujetos activos en su proceso de integración.

3.3.2 El trabajo colaborativo

Esta corriente parte de la premisa en la que la educación ha centrado sus esfuerzos en educar desde y para la individualidad, dando como resultado a una sociedad enfocada en su beneficio propio y

en la competencia, lo que ha formulado perspectivas críticas que aseguran que “los docentes solo dan respuestas concretas sin activar la interacción en los estudiantes, provocando la deshumanización” (Vargas, K. 2020, pp. 1). El aprendizaje colaborativo surge bajo autores reconocidos muy reconocidos en el mundo educativo como el psicólogo Lev Vygotski quien en su teoría del aprendizaje formuló que la ayuda externa (de un grupo o persona) es indispensable para el alcance del aprendizaje, pues no es posible aprender enteramente de manera individual. Esta individualidad sirve también para preguntarse sobre la exclusión y la xenofobia que reinan en países como Colombia, y por supuesto para cuestionar el papel que tiene la educación en estas dinámicas.

El aprendizaje colaborativo es el trabajo en conjunto de grupos heterogéneos, grupos pequeños o grandes que propician el diálogo. Sin embargo, este aprendizaje no es espontáneo, pues debe existir una intención para el logro del objetivo. El aprendizaje colaborativo debe buscar resolver un problema de manera conjunta permitiendo desarrollar habilidades interpersonales (como la comunicación y la escucha) donde cada uno es responsable de su propio aprendizaje y a la vez del de los demás (Lillo, 2013).

La riqueza de este enfoque radica en varios asuntos partiendo del desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva, la tolerancia y el respeto por el otro, también hace más significativo el proceso en sí mismo porque cuenta con diversidad de perspectivas que permiten ampliar la mirada y el objetivo del trabajo, además, estimula la responsabilidad compartida en la que cada quien asume su papel según sus cualidades para contribuir al trabajo en equipo.

El aprendizaje colaborativo es importante para el presente trabajo porque la construcción de la propuesta curricular debe ser trabajada desde las necesidades y sentires de la comunidad educativa que rodea el contexto migrante, además, esta propuesta pretende que se pueda adaptar no solo en

un contexto local o barrial, sino que apoye las urgencias de una comunidad más grande, marcada por la pobreza y las desigualdades sociales. El aprendizaje colaborativo sirve para acercarse al otro que es señalado y estigmatizado para escucharlo de manera activa, reconociendo que su aporte es importante y sirve para una construcción significativa.

3.3.2 Las estrategias pedagógicas desde la pedagogía migrante y el enfoque colaborativo

Ahora bien, para el diseño de las estrategias pedagógicas pensadas en la construcción de una propuesta curricular que incluya a la población migrante se establecen los siguientes pasos a seguir:

1. Evaluación del contexto: Sin duda alguna el punto de partida de esta propuesta será conocer el contexto que se pretende abordar. Gracias a la recopilación de fuentes ya mencionadas y descritas, a la investigación referente a metodologías y propuestas pedagógicas y a que esto ya hace parte de la construcción del contexto de investigación, el siguiente paso será abordar a la población, incluyendo a la comunidad educativa en general, es decir, a estudiantes, profesores y directivos que puedan brindar una descripción más detallada del contexto. Esto se hará por medio de entrevistas que tendrán como fin principal la reconstrucción del contexto y la identificación de sus necesidades, con esto se realizará un análisis a la propuesta curricular del colegio y a su manual de convivencia, además de tomar en cuenta la experiencia docente con la población migrante y sus posibles adaptaciones dentro del aula. Esto, se puede acompañar con la recolección de historias de vida con los y las estudiantes de ambas nacionalidades. Además, será necesaria la participación de los padres de familia, quienes también comunicarán sus necesidades y sentires respecto a un currículo pensado en la integración intercultural.

2. Selección de contenidos: Lo siguiente a tomar en cuenta estará relacionado con el trabajo en campo. Las actividades para desarrollar con los y las alumnas serán pensadas desde una perspectiva que permita integrar a las pedagogías migrantes, es decir, serán herramientas que sirvan para pensar en la otredad y reconocer su lugar en el mundo como un sujeto importante. Para este punto se tomarán en cuenta los contenidos que abarquen ambas culturas o aspectos similares entre ambas (como la música o comidas típicas que compartan rasgos similares), y a su vez, contenidos que aborden la sensibilización por el contexto migrante y la importancia de la integración en el aula.
3. Construcción colaborativa: Luego de tener el contexto, de reconocer sus necesidades y sus dinámicas, y de las primeras interacciones en el aula pensando en la inclusión de la población migrante, se propone una construcción colaborativa de un espacio del que todos sean parte. Esto quiere decir que, para la construcción de la propuesta curricular, será necesario conocer el colegio que los estudiantes quisieran tener, que quisieran construir y del que quisieran ser parte. Ellos y ellas, a través de sus ideas, sentires y necesidades expresarán la forma en la que se debería pensar la escuela teniendo en cuenta la inclusión de la población migrante. Para esto, será necesario el enfoque de aprendizaje colaborativo o cooperativo.
4. Creación de esquemas que recojan la información: Para la realización de la propuesta es necesaria la realización de esquemas puesto que, permiten sistematizar y organizar la información de modo que sea más fácil acceder a ella. El diseño de esquemas está relacionado con las entrevistas que se puedan recoger y con la realización de la propuesta. El esquema de la propuesta curricular busca reflejar de manera clara el trabajo colaborativo que hubo detrás de él. Para esto, será necesario revisar los lineamientos curriculares

establecidos en Colombia, puesto que, si bien esta es una propuesta alternativa, debe ser útil para la adaptación en diferentes grados y contextos y para esto servirán los lineamientos ya establecidos. Estos lineamientos también serán representados en un diagrama o esquema que permita ver su validez en este trabajo.

5. Recursos didácticos: En este aspecto es importante pensar qué herramientas didácticas se podrían utilizar desde una perspectiva que pretende tener énfasis en la población migrante venezolana. En este caso, las didácticas críticas son útiles para reafirmar la urgencia de reconocer cuáles son las necesidades de las y los estudiantes para planear una clase, además de esto estas propuestas ponen énfasis en el análisis de la estructura social y política que viven los/as estudiantes y los/as invita a hacer interrogantes sobre su propia realidad. Por ejemplo, Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1968) se pregunta por la emancipación de las y los estudiantes al reconocer y cuestionar las desigualdades, abordando temas como la justicia social, la diversidad y la discriminación. Para este trabajo son útiles estas posturas porque se hace posible visibilizar las realidades y necesidades de los migrantes, promoviendo una educación que no solo reconoce su identidad cultural, sino que también fomenta su participación activa tanto dentro como fuera del salón de clases.

3.4 Estructura curricular y marco legal en Colombia

Llegados a este punto, se cuenta con las bases teóricas y metodológicas que pueden guiar esta propuesta curricular, no obstante, es importante revisar los lineamientos curriculares, los estándares y los DBA -Derechos Básicos de Aprendizaje- en Ciencias Sociales establecidos en el país, esto es indispensable para el desarrollo de este trabajo porque estos criterios, que son diseñados por el MEN, pueden contribuir a formar las bases de esta propuesta curricular y además de esto a contextualizarla, si bien esta propuesta es particular, debe tomar en cuenta qué es lo que

ya se pensó en el país para crear un currículo. Retomando la definición que se presenta en el primer capítulo, el currículo es definido como un factor social que también delimita, transmite, crea y transforma prácticas, ideologías, identidades y visiones del mundo y que por supuesto, desarrolla la construcción del conocimiento y de distintas habilidades, se revisa la necesidad de que el currículo acá propuesto tenga como posibles bases los antecedentes hechos en Colombia con el fin de que sea una propuesta “adaptable” a las demandas curriculares del país. Pese a lo anterior, es importante decir que estos parámetros curriculares serán tomados en la medida en que sirvan para construir un currículo intercultural pensado para la inclusión de población migrante, que serán analizados de manera crítica y por supuesto adaptados de la forma en la que mejor convengan para cumplir con el objetivo de este trabajo.

Si bien, a partir del artículo 27 de la Constitución Política de Colombia se garantiza el derecho de las y los profesores del país a *la libertad de cátedra*, estos parámetros (lineamientos, estándares y DBA) existen con el propósito de “guiar” y establecer los conocimientos y habilidades que “deben” “adquirir” los y las estudiantes según su ciclo o grado, esto presenta una posibilidad para muchos profesores de organizar y planear sus clases, sin embargo, esa no es la pretensión de esta revisión, sino más bien poner el foco a las posibilidades y herramientas que estos documentos tienen para la creación de un currículo. Se reitera que estos documentos serán analizados y dispuestos para la creación del currículo solo si se consideran útiles, no se desconoce desde esta propuesta que estos parámetros han contribuido a convertir las Ciencias Sociales a contenido puro y duro, y que por supuesto, han estado más orientados al cumplimiento de estándares de evaluación nacionales e internacionales que al contexto y a las necesidades educativas reales. Además, como se desarrolla más adelante, estos parámetros -según el MEN- no son obligatorios para la creación curricular en Colombia y a eso apela este currículo.

3.4.1 Lineamientos en Ciencias Sociales

Estos son creados en Colombia en 1991 y son puntos de apoyo o guías generales de tipo conceptual y metodológico, que pretenden generar procesos de reflexión y de análisis críticos que sirvan, por ejemplo, para modificaciones graduales sobre lo que se debe enseñar, además de esto, los lineamientos se establecen bajo la lógica de que cada institución educativa elabore su propio currículo a través del PEI -Proyecto Educativo Institucional-. Específicamente para el área de Ciencias Sociales los lineamientos se orientan a soñar “en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir” (MEN, 1991, pp. 1). Por otro lado, el primer objetivo de los lineamientos en Ciencias Sociales valida el reconocimiento de la otredad desde su diversidad y propone que las y los estudiantes puedan formarse como personas que participan activamente en su contexto.

Ahora bien, desde una perspectiva estructural del currículo, los lineamientos ponen de manifiesto la urgencia de trabajar “*problemas y preguntas*” esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales” (MEN, 2002, pp. 29) y es desde esta propuesta que surgen dentro de los lineamientos los: ejes generadores, las preguntas problematizadoras, los ámbitos conceptuales y el desarrollo de competencias. Como se dijo anteriormente, esta revisión de estándares y lineamientos en Colombia se hacen con el objetivo de tomar aquello que sea útil para construir la propuesta curricular de este trabajo, para el caso de los lineamientos en Ciencias Sociales, se pone particular énfasis en los *ejes generadores* y en las *preguntas problematizadoras*.

Los ejes generadores favorecen la construcción de un aprendizaje flexible y transversal, donde se podrían integrar diversas temáticas como la diversidad cultural, los derechos humanos y la

inclusión social. Las preguntas problematizadoras, por su parte, permiten dentro del aula que las y los estudiantes se cuestionen y cuestionen la realidad que los rodea, desarrollando habilidades para entender y transformar situaciones complejas, como, por ejemplo, el fenómeno del éxodo venezolano. Este enfoque facilita la adaptación del currículo a las necesidades particulares de los jóvenes migrantes llegados a Colombia.

Los ejes generadores son entendidos como una columna vertebral del currículo, es decir, que ayudan a clarificar y organizar las principales temáticas y el desarrollo académico puesto que permiten optimizar el trabajo del docente y de las y los estudiantes, los ejes:

Pueden caracterizarse como una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada -presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las Ciencias Sociales)” (MEN, 2002, pp. 31)

Además, los ejes son útiles en la medida en la que parten de un conocimiento que inicia desde lo global hasta lo particular, lo que significa que la temática se aborda desde su complejidad y luego desde sus características específicas y esto implica, según el MEN (2002) un aprendizaje comprensivo y significativo.

Por su parte, las preguntas problematizadoras tienen como principal objetivo promover la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase, “podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula” (MEN, 2002, pp. 33), los ejes generadores y las preguntas problematizadoras se articulan en tanto estas últimas

ayudan a delimitar los ejes teniendo en cuenta su atributo global ya mencionado, por otro lado, las preguntas problematizadoras también incitan a que los estudiantes puedan pensar o imaginar una posible solución para su contexto, además de que las preguntas pueden dar pie a tratar temas en clase que no han sido hablados antes o que han sido delegados a otras materias. Una buena fuente de las preguntas problematizadoras trabajadas desde la clase y que son útiles para este trabajo, son las situaciones hipotéticas en donde las y los estudiantes pueden no solo analizar la situación en un contexto real, sino que también pueden identificar sus causas y posibles repercusiones como podría ser el caso de la migración venezolana en Colombia.

3.4.2 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Para definir los estándares y las expectativas puestas en estos, se utiliza la definición ofrecida por el MEN:

Criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. (MEN, Altablero periódico virtual, 2004)

En los estándares básicos de calidad, se pone un énfasis mayor en las competencias, sin dejar de lado las temáticas de cada área. Cada competencia exige una combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones particulares para poder desarrollarse. Sin estos elementos, no es posible determinar si una persona es realmente competente en un área determinada –según la definición del MEN sobre estos estándares-. Cabe aclarar que, si bien las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales no tienen el mismo objeto de estudio, las “une” un proceso de indagación científico y en ambas se llega al conocimiento, según lo afirmado por los mismos estándares diseñados en 2002, si bien se podría decir que los estándares

guardan una relación bastante estrecha entre sí, no se desconocen las particularidades de cada área del conocimiento.

Sobre lo anterior y siendo muy importante para la continuidad de este trabajo, vale la pena aclarar que el currículo acá propuesto toma la definición de estándares desde una perspectiva teórica, puesto que esto sirve para definir las *habilidades y competencias* de la estructura del currículo, sin embargo, se analizan de manera crítica tanto los estándares, los lineamientos y los DBA que es lo que le permite a esta propuesta alejarse un poco de ellos y de su rigidez, entendiendo que no pueden ser homogéneos, y que las determinaciones formales para el currículo creadas por los distintos gobiernos en Colombia no deben ser tomados como camisa de fuerza para la creación curricular desde el papel docente. Es por esto, como se verá más adelante, que esta propuesta curricular no responde a las pretensiones estatales del currículo y mucho menos a pruebas estandarizadas, sino que busca acercarse y trabajar desde y para el contexto social de las y los estudiantes. Se reconoce que es urgente que el currículo en Colombia empiece a ser real, a tomar en cuenta las necesidades y cambios sociales que se presentan como sociedad, y a esta urgencia es a la que pretende acercarse esta propuesta curricular.

Retomando la primera idea, dentro de los estándares las competencias son definidas como aquellos requerimientos o habilidades que deben cumplir las y los estudiantes según su grado, dentro de los ejemplos que ofrece la Cartilla Abierta (2004)¹² una de las competencias que más se repite es la de identificar, seguida de reconocer y describir. Si bien, estas competencias pueden ser válidas en este contexto, se busca ampliar esta definición de competencias para la propuesta curricular. Si

¹² Lo que necesitamos saber y saber hacer- publicada también por el MEN en 2004

bien el MEN tiene clasificadas las competencias en: cognitivas, actitudinales y procedimentales, y divide los tipos de competencias en: básicas, genéricas o transversales, y específicas, estas definiciones acuden principalmente a las IES -Instituciones de Educación Superior- y responden a demandas laborales, por lo que, esta definición no se tomará en cuenta para la creación del currículo pues no son los propósitos que persigue.

Bernard Rey en el 2000 se pregunta por las *competencias trasversales* y se aproxima a su definición¹³, este tipo de competencia aboga por que puedan ser “separadas” del contenido académico de cada asignatura, es decir, las “competencias escolares” como observar, describir, analizar, no pueden ser entendidas solo desde un área o en servicio de ésta:

Esta forma de actuar responde a la idea de que las capacidades intelectuales pueden ser relativamente independientes de los contenidos sobre los que se aplican y que, por ejemplo, la observación de expresiones algebraicas puede ser reinvertida en la observación de los órganos de un insecto o en la observación de una reacción química y a la inversa. (Rey Bernard, 2000, pp. 11)

Lo anterior se utiliza para la definición de las competencias porque como ya se mencionó en diversas ocasiones, el currículo se trabaja desde el contexto y las competencias no están alejadas de esto, no se quiere que las y los estudiantes *aprendan o desarrollen* habilidades que solo les serán útiles dentro del espacio de clase, sino que muy por el contrario puedan utilizarlas, evaluarlas, y reflexionarlas en su contexto y en su relación con la otredad. En consecuencia, para la selección de las competencias de la propuesta curricular se tendrán en cuenta estos postulados y los de autores como Rafael Bisquerra y Alzina Núria Pérez Escoda quienes definen las competencias

¹³ (2000), Rey Bernad, ¿Existen las competencias trasversales?, Université Libre de Bruxelles

personales y emocionales diametralmente diferentes con las concepciones de las competencias técnicas; y de Darla K. Deardorff en su Manual para el Desarrollo de Competencias Interculturales (2020).

En este sentido, esta propuesta curricular toma como enfoque dos competencias centrales: Las competencias emocionales y sociales y las competencias cognitivas y procedimentales. Estas primeras se toman de forma consiente pensando en la situación de *crisis* antes mencionada, es decir, se reconoce que si el currículo se debe adaptar al contexto, debe también pensar en las emociones, sentires y pensamientos que genera el desplazamiento en quienes migran y en quienes no lo hacen, se hace necesario sobre todo en el actual siglo que un currículo, cualquiera que este sea, se plantee como enfoque central las habilidades y competencias emocionales que este puede desarrollar o potenciar. Respecto a las competencias procedimentales y cognitivas, no pueden dejarse de lado, son aquellas habilidades que pueden y deben desarrollarse respecto a la creación, la capacidad de reflexión y crítica y a la capacidad de resolver con creatividad, estas últimas competencias no solo buscan evaluar un material final, sino brindar de herramientas a los y las estudiantes para que, con su creatividad y saberes, puedan materializar sus conocimientos y reflexiones.

3.4.3 DBA Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales

Los Derechos Básicos de Aprendizaje dan respuesta a las habilidades y conocimientos “mínimos” que un estudiante debería tener para un grado y área en específico y “son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo” (MEN, 2026, pp. 6), estos DBA están articulados con los estándares y con los lineamientos curriculares. Con respecto a su relación con el currículo, los DBA son claros en

afirmar que “por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo” (MEN, 2016, pp. 6).

A pesar de que los DBA no constituyen por si solos un currículo, en su estructura hay un elemento útil para la creación de uno: Las *evidencias de aprendizaje* que “expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado” (MEN, 2016, pp. 7). Por ejemplo, para grado sexto el DBA número 08 establece que los y las estudiantes deberían “comprender que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico...” (MEN, 2016, pp. 32) de lo cual se desprende que algunas de las evidencias de aprendizaje sean que él y la estudiante reconocen la existencia del derecho a la no discriminación, entienden que hay un derecho mediado por la ley en la que todos los seres humanos son iguales y pueden explicar que pertenecen a una sociedad multicultural. Ahora bien, estas *evidencias de aprendizaje* deben ser de alguna forma “medibles” porque precisan que él y la docente pueda precisamente *evidenciar* que los y las estudiantes comprenden y ponen en práctica cada eje temático, aunque la evaluación –que necesariamente debe existir dentro del currículo- en este trabajo se ve desde una perspectiva reflexiva y no solo calificativa, es uno de los elementos que se aborda más adelante, las *evidencias de aprendizaje* sirven también para pensar cómo se puede construir la evaluación dentro del currículo.

Por otro lado, algunos de los DBA que pueden ser incluidos transversalmente en esta propuesta¹⁴ son: El número 06 de grado sexto, por el cual analiza cómo en el escenario político democrático

¹⁴ Teniendo en cuenta que no se discrimina por lo que “debería poder hacer o saber” un estudiante de un grado en específico, más bien, se toman indistintamente del grado, puesto que son útiles para el diseño curricular propuesto.

entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos; el número 02 del séptimo grado, que expresa que los y las estudiantes analizan conexiones entre el aumento de la población, la expansión de las ciudades y los problemas sociales; el 08 de séptimo grado en donde comprenden la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos; el 02 de octavo grado que establece que él y la estudiante comprende el fenómeno de las migraciones en distintas partes del mundo y cómo afectan a las dinámicas de los países receptores y a los países de origen; el 03 de octavo grado en donde debería poder analizar los cambios sociales, económicos, políticos y culturales generados por el surgimiento y consolidación del capitalismo en Europa y las razones por las cuales este sigue siendo un sistema económico vigente; y el 02 de noveno grado en donde comprende las consecuencias que han traído los procesos migratorios en la organización social y económica de Colombia en el siglo XX y en la actualidad.

IV Capítulo IV: Diseño de propuesta curricular

En suma, y después de los capítulos anteriores, se expondrá a continuación la propuesta curricular diseñada, sin embargo, y para efectos de claridad del trabajo y de la propuesta curricular, es necesario desentrañar el diseño y sus particularidades.

Un asunto importante para aclarar es que la propuesta curricular no ignora las distintas realidades de las diversas aulas y estudiantes del país, si bien se proponen temarios y ejes específicos, estos podrían modificarse según su conveniencia y pertinencia en cada contexto, los ejes y temas que se escogieron para esta propuesta están en consonancia con los referentes consultados y con las necesidades específicas que planteaban las discusiones anteriores.

Lo segundo, es que es una propuesta curricular pensado para un año lectivo (dentro de los parámetros reglados en la mayoría las instituciones educativas en Colombia)¹⁵, cuenta con cuatro periodos: 1° Aproximación al conocimiento y saberes previos. Desarrollo de los primeros ámbitos conceptuales; 2° Autorreconocimiento y reconocimiento del otro; 3° Aproximación a la problemática y un 4° periodo que se explica en breve. También, vale la pena mencionar que estos temas se encuentran en ese orden específico con la finalidad de pensar el año lectivo académico como un proceso y no un resultado (por eso, en la estructura estos se mencionan como “etapa” y no como “periodo”), es decir, no se pretende desde el primer momento ni al final de cada etapa, generar un único conocimiento acabado y “perfecto”, sino que se piensa y se reconoce que el proceso de aprendizaje en cualquier área no es lineal y necesita de diversas temáticas y objetivos para considerarse “terminado”.

Ahora bien, respecto a lo que se entendería como la 4ta etapa en el primer diseño que se hizo de la propuesta estaba vacío, es decir, no tenía contenidos, ni objetivos, ni nombre, ni DBA. En el camino de la creación e investigación, se descubrió que era imperativo saber qué conocimiento o dudas tenían los y las estudiantes o más bien, qué les interesaba saber. Esto se explica de manera más detallada en el análisis de la experiencia investigativa. Sin embargo, la idea inicial para terminar el diseño de esta cuarta etapa estaba centrada en recoger las dudas y/o sugerencias de los/as estudiantes, para consignar este último espacio como suyo. Es así como se da lugar a la cuarta etapa: 4° Nuevos Horizontes: Narrativas Migrantes; sus ámbitos conceptuales, temáticas y objetivos surgen de las preguntas y sentires que se pudieron observar y escuchar durante la práctica

¹⁵ Por ejemplo, en el Colegio Tibabuyes Universal donde se realizó la práctica, son tres.

(detallada más adelante). Sus intenciones y dudas de entender la migración se ven reflejados en esta última etapa.

Lo siguiente para enfatizar, es que para las cuatro etapas se pensaron en dos competencias generales: Competencias emocionales y sociales, procedimentales y cognitivas. Esto significa que estas competencias básicas son las que atraviesan el currículo en su totalidad, y que cada etapa fue construida pensando en esto, sin querer decir que, si un periodo aborda la competencia emocional, necesariamente excluye la competencia cognitiva y viceversa.

Por último, vale la pena decir que se presenta una propuesta que por supuesto, podría mejorar en muchos de sus aspectos, y que por sí sola, no pretende resolver las problemáticas del fenómeno migratorio en Colombia, más bien, se crea como una herramienta que pueda posibilitar el diálogo intercultural, político, histórico, y geográfico en el aula de las Ciencias Sociales relacionado con la migración venezolana. Además, se ve como un medio para seguir creando y proponiendo distintos modos y herramientas desde las Ciencias Sociales, que acudan a las problemáticas sociales que hoy nos rodean y que, en muchos casos, parecemos no percibir.

Propuesta Curricular: HORIZONTES EDUCATIVOS SIN FRONTERAS

<p>PRIMERA ETAPA - APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO Y SABERES PREVIOS. DESARROLLO DE LOS PRIMEROS ÁMBITOS CONCEPTUALES</p>	<p>SEGUNDA ETAPA – REFLEXIÓN, AUTORECONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO/A</p>	<p>TERCERA ETAPA - APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA</p>	<p>CUARTA ETAPA – MOMENTO DEL PRODUCCION CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO APRENDIDO¹⁶</p>
<p>Estas dos etapas iniciales del currículo están orientadas al respeto, la empatía y el reconocimiento de emociones. Buscan aproximarse a la experiencia de vida y saberes de las y los estudiantes y sus familias.¹⁷</p>		<p>Las dos etapas finales del currículo están orientadas a la búsqueda de nuevos interrogantes y el desarrollo del pensamiento crítico, además se pretende que en la última etapa haya un producto construido por las y los estudiantes que dé cuenta del proceso.</p>	

¹⁶ La cuarta etapa será el momento en donde los/as estudiantes logren un producto físico y visual de los conocimientos trabajados y de las reflexiones que esto les deja.

¹⁷ Si bien la primera etapa está relacionada con las competencias emocionales e interculturales, ¿y la segunda a competencias procedimentales y cognitivas?, esto no quiere decir que cada eje no se relacione con el otro, o que se excluyan competencias en cada eje. Más bien, se hace un énfasis en el trabajo de estas por cada etapa.

<p>1° EJE TEMÁTICO – LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN COLOMBIA</p>	<p>2° EJE TEMÁTICO – LA PAZ: EL ETNOCENTRISMO Y LA “IGNORANCIA CULTURAL”</p>	<p>3° EJE TEMÁTICO – CONTEXTO POLÍTICO Y GEOPOLÍTICO DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA EN COLOMBIA</p>	<p>4° EJE TEMÁTICO NUEVOS HORIZONTES: NARRATIVAS MIGRANTES</p>
<p>Ámbitos conceptuales: Cultura, diversidad, inclusión, discriminación, sujeto.</p>	<p>Ámbitos conceptuales: Paz, conflicto, discriminación, comunidad.</p>	<p>Ámbitos conceptuales: Migración, política migratoria, sistema económico, poder, población migrante, migración interna y externa.</p>	<p>Ámbitos conceptuales: Emociones, identidad, cultura, narrativas, vivencias, experiencias.</p>
<p>PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS PARA CADA EJE:</p>			
<p>¿Qué es la diversidad? ¿Por qué las etnias son plurales? ¿Qué es la inclusión? ¿Qué población habita Colombia y en qué condiciones? ¿Cómo se entiende la cultura y cómo se relaciona con la interculturalidad? ¿Pertenezco a una cultura?</p>	<p>¿Quién soy? ¿Quién me rodea? ¿De dónde vengo? ¿De dónde es mi familia? ¿Cómo entiendo la paz en mi país y en mi vida personal? ¿Hay paz en Colombia? ¿Hay paz en</p>	<p>¿Quién migra? ¿Por qué migra? ¿Qué relaciones políticas y geopolíticas existen entre Colombia y Venezuela? ¿Por qué y quiénes migran a Colombia? ¿Cómo se prepara un país para recibir migrantes? ¿Qué cambia en un país receptor en aspectos sociales, políticos y económicos?</p>	<p>¿Qué se siente migrar? ¿Cómo podemos ayudar? ¿Por qué un país cierra sus fronteras y no ayuda? ¿Qué estereotipos hay sobre las personas migrantes?</p>

	Venezuela? ¿Las personas migran en paz?	¿Cómo Colombia ha atendido a la población migrante tanto interna como externa? ¿Qué tiene que ver el sistema económico actual con las migraciones?	
DBA EN CIENCIAS SOCIALES PARA POTENCIALIZAR EN EL CURRÍCULO RELACIONADO CON CADA ETAPA:			
-Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos	-Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física -Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes	-Evalúa la influencia de los procesos de cooperación económica y política entre los Estados Nacionales en la actualidad. -Comprende el fenómeno de las migraciones en distintas partes del mundo y cómo afectan a las dinámicas de los países receptores y a países de origen. -Analiza los cambios sociales, económicos, políticos y culturales generados por el	- Expresa algunas características físicas y emocionales que lo hacen un ser único. - Reconoce las costumbres y tradiciones culturales de su comunidad mediante los relatos de los abuelos y personas mayores del barrio, vereda

	<p>sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos.</p> <p>-Aplica procesos y técnicas de mediación de conflictos en pro del establecimiento de una cultura de la paz.</p> <p>-Evalúa cómo todo conflicto puede solucionarse mediante acuerdos en que las personas ponen de su parte para superar las diferencias.</p>	<p>surgimiento y consolidación del capitalismo en Europa y las razones por las cuales este sigue siendo un sistema económico vigente.</p> <p>-Comprende las consecuencias que han traído los procesos migratorios en la organización social y económica de Colombia en el siglo XX y en la actualidad.</p>	<p>o lugar donde vive.</p>
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			

<p>Los/as estudiantes comprenden el significado que se le atribuye a las identidades, la cultura y a la etnia. Reconocerán que su entorno es pluriétnico y diverso.</p>	<p>Los/as estudiantes serán capaces de analizar el concepto de paz en diferentes contextos culturales, reflexionando sobre su identidad y las causas de conflicto y discriminación en sus comunidades y en los territorios que habitan. Además, serán capaces de proponer mediaciones a conflictos sociales y locales que los rodean. Reconocerán sus sentires a partir de su territorio.</p>	<p>Los/as estudiantes serán capaces de analizar las razones de la migración venezolana a Colombia y las implicaciones sociales, políticas y económicas para el país receptor y emisor. Podrán proponer realidades diferentes y mediaciones argumentadas para la crisis migratoria.</p>	<p>Los/as estudiantes serán capaces de acceder a información de fuentes primarias para responder a preguntas orientadas a los sentires y emociones que atraviesan la migración. Se esperaría que pudieran compartir sus experiencias y sentires.</p>
---	---	--	--

COMPETENCIAS Y HABILIDADES

Competencias básicas emocionales y sociales

Competencias básicas procedimentales y cognitivas

Respeta y tiene disposición en los distintos espacios con los demás

<p>-Respetar y comprender las distintas diversidades y culturas</p> <p>-Analizar, y respetar las normas establecidas dentro del espacio de clase</p> <p>-Cuidar su entorno y el de los demás</p> <p>-Reconocer su cultura y la de los demás sin discriminación</p> <p>-Incluir dentro de sus espacios a las personas que lo rodean sin distinción ni discriminación</p> <p>-Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias</p> <p>-Reconocer sus semejanzas culturales y diferencias con los seres humanos que los rodean</p>	<p>-Trabaja en equipo y de forma colaborativa</p> <p>-Formula distintas resoluciones al conflicto</p> <p>-Comunica de forma asertiva sus molestias e incomodidades con los demás</p> <p>-Regula sus emociones en los distintos espacios con los demás</p> <p>-Reconoce sus cualidades individuales y las de los demás</p> <p>-Reconoce las similitudes y diferencias entre individuos y grupos</p>	<p>-Comunica de forma clara sus dudas y expresa sus inquietudes</p> <p>-Elabora productos que dan cuenta de sus conocimientos</p> <p>-Busca ayuda y recursos necesarios para la elaboración de su trabajo y productos</p> <p>-Analiza las consecuencias que tienen las decisiones globales y nacionales en el pueblo de un país</p> <p>-Explica las principales causas y posibles soluciones para la migración masiva</p> <p>-Entiende las condiciones de vida de las personas migrantes</p> <p>-Escucha de manera activa a sus compañeros/as</p>	<p>-Respetar y escuchar a sus compañeros/as</p> <p>-Reconocer fuentes primarias</p> <p>-Puede analizar de forma compleja los relatos e investigaciones realizadas</p>
--	--	---	---

	<p>-Demuestra la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva</p>	<p>-Proporciona ejemplos concretos para la discusión</p> <p>-Debate con ideas argumentadas y respeta la palabra de sus compañeros/as</p>	
--	---	--	--

4.1 Análisis de clases: Prueba piloto de Currículo: Horizontes educativos sin fronteras

El presente análisis de clases, enfocado en una prueba piloto¹⁸ de currículo para la inclusión de estudiantes migrantes venezolanos, nace de la necesidad de abordar las complejidades de la migración en el contexto educativo colombiano. Tras la construcción de objetivos, justificación y contexto, y el desarrollo de preguntas que guían esta investigación, se ha diseñado e implementado una prueba piloto de los ejes centrales propuestos en el currículo. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y alcance del trabajo de grado, la práctica se llevó a cabo en un periodo corto, implementando algunas de las temáticas propuestas.

En este sentido, y partiendo de tres etapas establecidas cada una con su temática y eje, se construyeron seis sesiones. La práctica se realizó de julio a agosto del 2025 en el Colegio Distrital Tibabuyes Universal I.E.D de Suba, con el curso 901 de la jornada mañana, en compañía y guía del profesor Oscar Andrés Ardila Peñuela.

Si bien, la elección del colegio en donde se realizó la práctica fue uno de los problemas metodológicos más significativos de este trabajo de grado, la elección del colegio y de la localidad de Suba contribuyó de forma muy positiva al desenlace del trabajo. La localidad de Suba es la más poblada de Bogotá, con aproximadamente 1.200.000 habitantes distribuidos en una superficie que combina zonas urbanas, semiurbanas y rurales. Su origen ancestral se remonta al territorio de los pueblos indígenas muiscas, pobladores originarios que habitaron los humedales como el de Tibabuyes Humedal — hoy zona emblemática de la localidad — y cuya memoria histórica sigue presente.

¹⁸ Una prueba piloto es un proceso preliminar en el que se aplica, a pequeña escala, un instrumento, estrategia o procedimiento de investigación con el fin de evaluar su claridad, pertinencia, funcionamiento y posibles dificultades antes de usarlo de manera definitiva.

Hoy en día, Suba se caracteriza por su diversidad social, cultural y étnica. A lo largo de las últimas décadas se ha transformado en un espacio de convergencia de poblaciones provenientes de distintas regiones del país —como desplazados internos, migrantes internos y migrantes internacionales—, lo que también ha generado retos en términos de integración social, desigualdad socioeconómica y tensión por servicios y oportunidades. En cuanto a su configuración urbana, Suba está compuesto por múltiples barrios y unidades de planeación zonal (UPZ). Entre estas se encuentra la UPZ Tibabuyes, donde se ubica el Colegio Distrital Tibabuyes Universal I.E.D. y donde confluyen características del contexto local: proximidad con humedales y zonas ecológicas, espacios de protección ambiental y suelo relativamente diverso entre urbano y semirural.

Recientemente, la localidad ha visto un crecimiento en infraestructura social para atender las necesidades de sus habitantes. Un ejemplo clave es el nuevo Centro de Desarrollo Comunitario Tibabuyes (CDC Tibabuyes), inaugurado en 2025, con una inversión pública significativa destinada a servicios como educación inicial, atención social, comedor comunitario, espacios para cultura y actividades comunitarias, y atención diferencial para población vulnerable, incluidas personas migrantes. Esta infraestructura evidencia que la localidad reconoce —al menos institucionalmente— la presencia de población en situación de vulnerabilidad y de movilidad.

Este contexto urbano, demográfico y social configura un terreno complejo pero relevante para intervenir desde lo educativo con una propuesta curricular de inclusión. La presencia creciente de población migrante —en particular población venezolana— en Suba convierte a esta localidad en una de las principales receptoras de la migración reciente en Bogotá. Según datos recientes, Suba figura como la localidad con mayor concentración de migrantes venezolanos dentro de la ciudad.

De hecho, estudios recientes basados en el Censo 2018 estiman que en Suba viven al menos 22.609 personas de nacionalidad venezolana (teniendo en cuenta que no toda la población venezolana que

habita Bogotá ha sido caracterizada-. Este dato revela la urgencia de pensar en respuestas educativas que reconozcan esta diversidad, no solo en términos de necesidades básicas (vivienda, empleo, servicios sociales), sino también en términos de reconocimiento cultural, inclusión social y construcción de comunidad.

Dentro de este marco, el Colegio Distrital Tibabuyes Universal I.E.D. —y en particular el curso 901 de la jornada mañana— se convierte en un microcosmos representativo del territorio: un espacio escolar anclado en una localidad diversa, con realidades socioeconómicas variadas, y presencia de población migrante. Este entorno ofrece condiciones reales que permitían observar, analizar y transformar la convivencia escolar, las prácticas pedagógicas y el currículo, mediante estrategias que respondan a la diversidad cultural, a la movilidad humana y a la realidad social del territorio.

Por lo tanto —y volviendo al propósito de la tesis— el contexto de Suba y del colegio no es un escenario neutro, sino un espacio cargado de historia, inequidades y potencialidades. Este contexto demuestra la pertinencia de una propuesta curricular que dialogue con la realidad migrante, fomente la inclusión, reconozca las identidades diversas y propicie una educación que responda a los retos concretos de una comunidad heterogénea.

En este sentido y retomando la estructura curricular propuesta, las clases se organizaron en dos sesiones por cada eje temático inicial: 1. La diversidad étnica y cultural en Colombia, 2. La paz: El etnocentrismo y la “ignorancia cultural”, y 3. Contexto político y geopolítico de la migración venezolana en Colombia, y el 4° etapa que se buscó construir a partir de las dudas de los y las estudiantes. A continuación, se presenta un análisis crítico de estas sesiones, buscando ir más allá de la descripción y adentrarnos en la reflexión y el cuestionamiento, dialogando con marcos teóricos relevantes.

4.1.1 Eje temático: La diversidad étnica y cultural en Colombia

Clases:

- 1- Caracterización y reconocimiento.
- 2- Reconocimientos de conceptos básicos

Desarrollo clase 1 Eje 1: Caracterización y reconocimiento

Objetivos:

- Los estudiantes serán capaces de describirse y caracterizarse utilizando una guía previamente elaborada por la profesora a cargo: “Quién soy yo”.
- Se hace la presentación al curso y se establecen las primeras condiciones y tiempos en los que se va a trabajar con el curso.

Mediaciones y recursos utilizados clase 1:

- Guía “quién soy yo”. Colores, lápiz, esfero.

Desarrollo de las actividades:

- Inicio (45 min):

La profesora se presenta. Expone la razón por la que se encuentra con ellos/as. Durante la primera hora de clase se hace un juego en donde todos/as deben presentarse y contarnos su color favorito. Posterior a esta actividad que sirvió para reconocer en primera medida sus nombres y edad, se desarrolla la guía.

- Desarrollo de la guía (45 min):

En este espacio se dieron las indicaciones para diligenciar la guía. En ella tenían que registrar información solicitada como: ¿Con quién vives? ¿Dónde naciste? (país y ciudad) ¿Alguna vez has tenido que mudarte de país o ciudad?:

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Yo nací en el país Cauca Belarcasar

¿Alguna vez has tenido que mudarte de país o ciudad?

Sí Si la respuesta es Sí, escribe el nombre del país y ciudad en el que vivías antes: En Cauca Voz.

¿Cuánto tiempo viviste en esa ciudad o país? 1 año. ¿Qué edad tenías? 14

Si es posible detalla cómo fue este cambio de país o ciudad para ti y hace cuánto tiempo fue:

A partir de esta actividad, se pudo evidenciar que si bien, dentro de los estudiantes hay personas de nacionalidad venezolana, también existe una parte del curso que son nacidos/as en otros departamentos de Colombia como por ejemplo Tolima y Bolívar:

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Colombia, Magangué Bolívar

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Tbague Tolima Colombia

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

nacido en (quinto orden) - Venezuela

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Venezuela, Estado Carabobo, Valencia

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Nací en Vallariscario meta en Pasfina

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

CARTAGENA EN EL HOSPITAL DE CARTAGENA

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Venezuela - Maracaibo

¿Dónde naciste? (País y ciudad)

Yo nací el país cerca Belarcazar

Imagen 1: Fragmentos de la actividad desarrollada en clase

Fragmentos de las respuestas a la guía: Quién soy yo ¿Dónde naciste? (Ciudad y país)

Teniendo en cuenta que la población migrante del curso, en este caso, no únicamente refiere a los estudiantes nacidos/as en Venezuela, sino a quienes nacieron en diferentes partes del país, surge la necesidad de explicar la migración como un fenómeno amplio que no solo tiene que ver con el

paso de la frontera de un país a otro, esta duda se desarrolló en las siguientes sesiones. Esta diversidad subraya la importancia de ir más allá de una simple etiqueta de "migrante venezolano". Como señalan Valdés, López, y Jiménez (2019), los sistemas escolares son más diversos que nunca y las pluralidades étnicas están presentes en la estructura social y escolar. La actividad, al permitir que cada estudiante se presentara y compartiera su origen, sentó las bases para reconocer esta pluralidad, aunque la reflexión crítica sobre las implicaciones de esta diversidad para el aula aún estaba por desarrollarse.

Esta primera guía fue desarrollada por todo el curso, lo que facilitó reconocerles más allá de su nacionalidad. En este primer encuentro los/as estudiantes pudieron conocer a la profesora, y se mostraron abiertos/as a las propuestas que se llevaron.

En esta primera sesión se habló sobre la cantidad de tiempo que la profesora iba a estar en el espacio, se estableció que todas las clases se realizará una actividad diferente, y que debían conformar grupos de máximo de cuatro integrantes para la actividad final.

Desarrollo clase 2 Eje 1: Reconocimiento de conceptos básicos

Objetivos

- Los estudiantes serán capaces de identificar y reflexionar sobre conceptos de inclusión y migración a través de la lectura del cuento "Mar".
- Será la primera aproximación a lo que las/os estudiantes entienden y saben sobre conceptos como migración e inclusión.

Mediaciones y recursos utilizados clase 2:

- Guía "Mar". Colores, lápiz, esfero.

Desarrollo de las actividades:

- Debate (10 min)

En la primera parte de la clase se desarrolló una actividad a modo de “debate”. Para esta actividad todos los estudiantes se pusieron de pie en una sola fila, se les dio la indicación de que la fila en la que estaban parados/as indicaba un “no” y que si daban un paso a su izquierda indicaba un “sí”. A continuación, se les leyó el siguiente caso:

“Javier, un chico de 17 años de Venezuela, se enfrenta a su primer día en una nueva escuela secundaria en Estados Unidos. Se siente perdido entre el ruido de los casilleros y el inglés que no termina de entender. En su clase de geometría, el profesor le sonríe, pero las ecuaciones le parecen un idioma extranjero. En el almuerzo, se sienta solo hasta que una compañera, Emily, le ofrece papas fritas. Ella le cuenta que su familia es de Ecuador y que comprende un poco lo que está sintiendo. Ese pequeño gesto hace que, por primera vez, Javier se sienta un poco menos solo.”

Una vez se leyó este caso hipotético, se hicieron diferentes preguntas que ayudaron a evidenciar algunas de sus ideas e incluso posibles estigmas interiorizados, la primera pregunta en cuestión fue: ¿El colegio debería incluir al estudiante extranjero? En donde todos los estudiantes se quedaron en su misma fila, indicando un “no”, es decir que no estaban de acuerdo con esta pregunta. La respuesta de los estudiantes que se quedaron en su fila inicial, indicando un "no", es un punto de partida revelador. Esto resuena con las advertencias de Riedemann y Stefoni (2015) quienes indican que el racismo puede ser negado en la escuela, legitimando prácticas discriminatorias. La resistencia inicial a la inclusión de un estudiante extranjero, incluso en un escenario hipotético, sugiere la presencia de prejuicios o una falta de comprensión sobre el valor de la diversidad.

En este mismo sentido, se preguntó ¿El estudiante es el que debe adaptarse al nuevo lugar? En esta ocasión, la mayoría de los estudiantes dio el paso al frente, indicando que estaban de acuerdo, cuando se pregunta el por qué dieron paso al frente se obtienen respuesta como: “él es el que tiene que adaptarse”, “él es el que tiene que aprender”, “el colegio no tiene la culpa” ... esto evidentemente deja ver una visión donde la carga de la adaptación recae en el migrante. Esto se alinea con la crítica de Hannah María Cazzetta (2019) sobre los desafíos para los estudiantes venezolanos, señalando que se ha hecho poco en materia educativa. La idea de que el migrante debe adaptarse, en lugar de que el sistema se adapte a él/la, perpetúa una lógica de exclusión, una lógica, que como se verá más adelante los estudiantes parecen no comprender muy bien.

Sin embargo, el giro se produce cuando se les invita a "ponerse en los zapatos del compañero imaginario" y la pregunta es: "¿En el caso que esa persona fuese ustedes, el colegio tendría que preocuparse por incluirlos?". La mayoría de los estudiantes dan un paso al frente (exceptuado a dos estudiantes que mantuvieron que, en este caso, siguen pensando que ellos son los que deben adaptarse). Este cambio de postura es muy interesante también para ellos/as que reaccionan con risas a su propio cambio de perspectiva, y nos permite ver que el momento en el que se vuelve algo personal, la empatía y la demanda de inclusión se activan. Esto sugiere que la comprensión de la inclusión puede ser limitada cuando se percibe como algo ajeno, pero se vuelve fundamental cuando se proyecta sobre uno mismo. Con esta corta actividad se invitó a la reflexión sobre por qué en el caso de que una situación nos afecta a nosotras/os sí es importante que la sociedad genere herramientas, pero en el caso de otra persona no nos interesa tanto.

- Desarrollo de la guía (90 min)

Para desarrollar la guía llamada “Mar”, primero jugamos “tingo, tingo, tango” alrededor de la pregunta ¿Qué entiendes por inclusión? De esta primera ronda se evidenció que la mayoría de

los/as estudiantes relacionan este concepto exclusivamente a las personas en condición de discapacidad, usando el término “enfermo/a” o enfermedad para referirse a esta población, reforzando el imaginario de que cuando se habla de inclusión se hace nombrando necesariamente a las personas o compañeros de clase con alguna discapacidad física o cognitiva. La mención de la "raza", el género y el respeto por el "otro/a" por parte de algunos estudiantes es un atisbo de una comprensión más amplia, pero la predominancia de la asociación con la discapacidad muestra la necesidad de seguir profundizando. Demuestra también, por lo menos en este curso específico, que hay desconocimiento generalizado por la definición de la inclusión y la aproximación a ésta.

Posterior a esta actividad en donde nos aproximamos a su comprensión sobre la inclusión, se lee el siguiente texto también elaborado por la profesora: Cuento “Mar” Mi viaje a un nuevo lugar

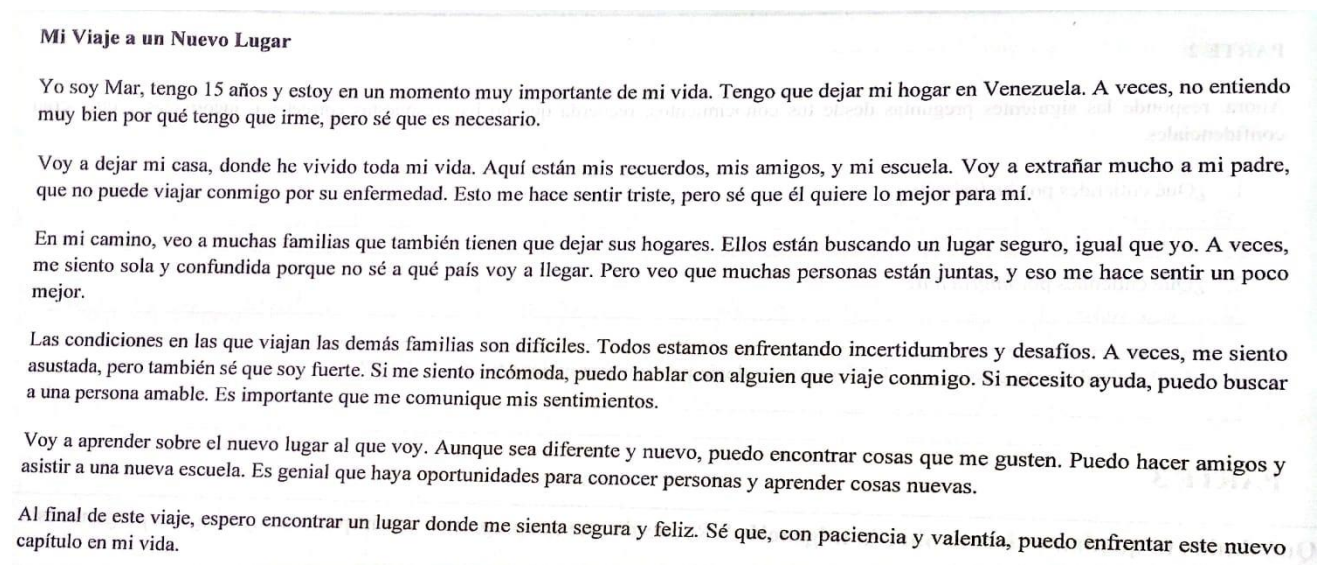


Imagen 2: Cuento “Mar” Mi viaje a un nuevo lugar

Una vez leída la totalidad de la guía, se dio tiempo para que cada quien respondiera de forma individual y luego se socializaba cada parte de la guía con los/as estudiantes que de forma

voluntaria quisieron compartir sus respuestas. A continuación, se especifican las preguntas que había por cada parte de la guía que eran en total tres.

Parte 1 de la guía realizada en clase:

- ¿Qué tres cosas importantes llevarías contigo si tuvieras que hacer un viaje como este?
- ¿Qué sentimientos te generaría a ti dejar tu hogar?
- ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?

De esta primera parte de la guía es importante resaltar algunas de las respuestas. Por ejemplo, en el caso de la primera pregunta, la mayoría de los estudiantes escribieron que se llevarían a su familia o un familiar muy cercano (en la mayoría de las respuestas estaban sus papás, hermanos/as y abuelos/as): “Mi familia. Mi mamá. Mi gato...”, al igual, están mencionadas sus mascotas y lo importantes que son para ellos/as; del mismo modo, resaltaron aquellas cosas importantes que son materiales pero que tienen un valor significativo en sus vidas: “Mis medallas de fútbol. Mi celular. Plata. Tarjetas. Ropa...”, algunos estudiantes escogieron algunos objetos más curiosos, por ejemplo “mi acta de nacimiento” o “mis uniformes”, de esta forma se puede ver como la migración se empieza a relacionar con la pérdida de algo, o en su defecto, con su abandono u olvido.

Respecto a los sentimientos que les generaría esta situación es sus vidas, casi de forma unánime hay una relación entre la migración y la tristeza, además, mencionan la tristeza de perder lugares y recuerdos, y con esto a sus familias, estudios y amigos. De la misma forma, el miedo y el enojo o la rabia son reiterativos en sus respuestas, se menciona la nostalgia, la melancolía, las ganas de llorar y el deseo de quedarse en el lugar en el que nacieron. Henao (2016) sostiene que las familias migrantes sufren desconexión de sus prácticas y valores. Esto podría explicar por qué los estudiantes sienten tristeza, estrés, incertidumbre o nostalgia ante la posibilidad (o el recuerdo) de

tener que abandonar su hogar, ya que están ligados, tal vez de forma inconsciente, a esas prácticas y valores que forman parte de su identidad y de su vida cotidiana. También llama la atención la insistencia en llevar elementos como el certificado de nacimiento o el diploma del colegio: Lillian N. (et.al 2010), proponen que la vida escolar gira en torno a la transmisión cultural, lo cual refuerza la idea de que lo que se deja atrás tiene un peso cultural significativo para los estudiantes. Un detalle que no es mínimo pero que tal vez puede ser más común sobre todo en la actualidad en la que vivimos, es que la mayoría de los/as estudiantes, así como llevarían a su familia, no dejarían ni su celular ni su cargador.

Con lo anterior, se identifica también que la mayoría del curso responde a la tercera pregunta (¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?) haciendo referencia a la búsqueda de una “mejor vida” al otro lado de la frontera, las diferencias políticas, la falta de oportunidades, la necesidad de un mejor empleo, y los conflictos internos en su país, son las principales razones que ellos/as encuentran para darle explicación a la pregunta de fondo y es ¿Por qué las personas migran? En este sentido se retoma a la profesora Nubia R. que se cita en la primera parte de este trabajo, quien menciona las "fuerzas de expulsión" como la necesidad de migrar a un lugar que les diera seguridad y calidad de vida. Esto conecta con la idea de que, a pesar de lo que se deja atrás (familia, objetos, recuerdos), la necesidad de buscar un mejor futuro puede ser una fuerza poderosa. Y esta no es una idea pasiva para los/as estudiantes, si bien, y como se verá más adelante, hay vacíos respecto a ciertas particularidades sobre la migración, de algo no hay duda y es de que la migración es una necesidad más allá de una decisión individual, y que la razón de esta necesidad esta reforzada en el estilo de vida de las personas migrantes.

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
ese sentimiento de tristeza y de llorar

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Por que necesita una mejor vida ya que el papa queria lo mismo

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
tristeza por que no me pueda llevar a todas las personas que quisiera

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Por estabilidad económica y por tener una vida mejor

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
Sentiria una mezcla de emociones, pero predominarían la tristeza, melancolía y nostalgia, pues abandonar ese lugar sería abandonar los sueños que construí allí, también a mi familia y a lo que me vio crecer

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Por un mejor futuro o para mejorar su calidad de vida a costa de derrumbar todo lo que había creado en Venezuela

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
Me sentiria triste, ya que estoy dejando el lugar donde nací, mi familia, mis amigos, las cosas vividas.

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Porque tal vez su país se puso en una situación crítica, y no tenían dinero para vivir allí, y en otro lugar podrían vivir mejor.

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?

Me sentiria triste porque llevo los años viviendo en Bogotá D.C. y me costara adaptarme

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Por la situación de su familia y el país.

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
Tristeza y nostalgia al dejar atrás familiares, amigos y lugares conocidos.

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Buscando seguridad y protección para ella y su familia.

2. Si estuvieras en la situación de Mar, ¿qué sentimientos crees que tendrías al dejar tu hogar?
Tendría muchos sentimientos encontrados como tristeza, ira, nostalgia, miedo e incertidumbre por no saber lo que se aproxima.

3. ¿Por qué crees que Mar tuvo que dejar su casa?
Por la situación en la que estaba el país, y por que tenía mejores oportunidades.

Imagen (3-9): Fragmentos de respuestas a la guía “Mar. Mi nuevo viaje”

Parte 2 de la guía realizada en clase:

- ¿Qué entiendes por inclusión?
- ¿Qué entiendes por migración?
- ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros/as?

La segunda parte de esta guía tenía como objetivo conocer las percepciones y conceptos que tienen los/as estudiantes sobre la migración y la inclusión.

Al igual que en la primera parte de la actividad, la mayoría de las respuestas están orientadas a que la inclusión responde a las necesidades de personas en condición de discapacidad, se trata de garantizar que estas personas puedan ser incluidas independientemente de sus “diferencias”, se menciona también el género, y la “raza”, se menciona de forma reiterativa en sus respuestas se encuentra el “valorar al otro/a”, el respeto y la igualdad.

De esta parte de la guía también es posible evidenciar que las/os estudiantes tienen claro de manera general una concepción básica sobre ¿qué es la migración? sus respuestas coinciden en que migrar

implica que una o más personas dejen su lugar de nacimiento o vivienda por razones externas a ellas/os; se vuelve a mencionar la falta de oportunidades o recursos como principal razón que impulsa la migración. Sin embargo, cuando se trata de ser más específicos/as sobre qué es la migración en su sentido social o no superficial, la respuesta es un poco reducida. En este caso Aliaga et al. (2022) analizan el rol de los docentes en el contexto de inclusión de la población migrante en Colombia, encontrando que hay pocas herramientas para trabajar este fenómeno y como lo hace Vargas, K. (2020) argumenta que el manejo superficial o las respuestas concretas sin profundidad pueden generar no solo desconocimiento sobre el fenómeno sino deshumanización.

1. ¿Qué entiendes por *inclusión*?
Es de tener igualdad hacia todos

2. ¿Qué entiendes por *migración*?
Personas que se tienen que ir a otro país y dejar a todo atrás

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros?
Trabajos en grupo

1. ¿Qué entiendes por *inclusión*?
Para mí esto es integrar a las personas a un grupo sin importar su ^{etnia.} raza, su nacionalidad, género, sexualidad, etc. También podría pensar que es ver por como se siente dicha persona.

2. ¿Qué entiendes por *migración*?
Es cuando una persona debe marcharse de un lugar por problemas que pueden ser internos o externos, como la violencia intrafamiliar o el conflicto armado.

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros?
Que hayan espacios en el que se arme un grupo de personas que no se conocen, pero que no implique forzar algo y todo transcurra a su ritmo

1. ¿Qué entiendes por inclusión?
 Un adulto o un niño que necesita que lo ayuden ya que tienen alguna discapacidad de cualquier tipo

2. ¿Qué entiendes por migración?
 Personas desplazadas de un país, una ciudad, etc.

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros?
 Pueden ser cosas que digamos que nos gusta, con quien vivimos, etc.

1. ¿Qué entiendes por inclusión? ✓
 Es un método donde se busca incluir a las personas de nuestra sociedad siempre y hacerlas con respeto.

2. ¿Qué entiendes por migración?
 Es un acontecimiento donde las personas son desplazadas de un lugar.

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros? ✓
 Actividades como las que hace Diana y yo.

1. ¿Qué entiendes por inclusión? ✓
 Reconocer y valorar las diferencias entre las personas.

2. ¿Qué entiendes por migración? ✓
 Buscar mejores oportunidades laborales o calidad de vida.

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros? ✓
 Poner proyectos que requieren trabajar en equipo para fomentar la interacción y el conocimiento mutuo.

1. ¿Qué entiendes por inclusión? ✓
 Para mí la inclusión es garantizar que todas las personas sean incluidas y tengan las mismas oportunidades, sin importar sus características.

2. ¿Qué entiendes por migración? ✓
 Irse de un país a otro por buscar de mejores oportunidades o también puede ser por otra razón.

3. ¿Qué actividades te gustaría que hubiera en el colegio para conocer mejor a tus compañeros? ✓
 Estaría bien hacer actividades creativas donde todos socialicemos para así conocernos más.

Imagen (10-15): Fragmentos de las respuestas guía “Mar. Mi nuevo viaje”

Parte 3 de la guía realizada en clase:

- ¿Qué dudas te quedan sobre la migración?

En esta etapa de la guía, nos enfocamos en identificar sus dudas. A pesar de que ese día exploramos las concepciones fundamentales, era esencial recopilar sus preguntas para abordar los puntos que

no quedaron completamente claros y así poder avanzar hacia una comprensión compartida de los conceptos trabajados.

Esta parte de la guía se utilizó como una herramienta sumamente valiosa para la planificación de las clases siguientes. Si bien, los/as estudiantes demuestran entender la generalidad de lo que significa la migración, sus preguntas muestran su curiosidad sobre las particularidades de este fenómeno. Estas primeras dos clases recogen la caracterización y concepciones básicas para el primer eje, y sus dudas abren el telón para el segundo eje como se podrá observar más adelante.

Las preguntas giran principalmente alrededor de qué emociones genera la migración, sobre la discriminación o exclusión hacia las personas migrantes, y a la situación de conflicto o necesidad que atraviesan las personas migrantes.

Es fundamental que los estudiantes pregunten sobre las emociones que genera la migración. En el libro *Venezuela migra* de Alexandra Castro (2020), se expone cómo el éxodo hacia Colombia trae consigo una carga emocional inmensa: el miedo, la incertidumbre, la nostalgia. No es posible hablar de migración sin los factores emocionales y psicológicos que esto implica, es importante y sobre todo esperanzador que los/as estudiantes se cuestionen por estas particularidades. Además de esto, hay preguntas como “¿y por qué no se ayudan entre ellos?”, “¿por qué los países cierran sus fronteras” ?, “¿Solo migran los humanos?” que reflejan la necesidad de conocer las causas estructurales de la migración, un asunto muy importante para entender este fenómeno social. Acerca de las preguntas, algunas de ellas se pueden ver, a continuación, llama la atención su interés por entender cuáles son las causas que están detrás del rechazo o la discriminación a las personas migrantes.

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".



50 ¡muy bien Mariangel!
es una pregunta muy importante.

-¿cómo se sienten las personas cuando llegan al lugar que migraron?

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

una de las dudas que tengo es si otras especies también migran.
otra es porque otras razas las especies migran.



50 ¡muy bien Daniela!
Buena pregunta

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

¿por qué la mayoría de personas excluyen a las que migran?



50 muy bien Laura.
Gracias por tu pregunta.

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

¿por qué está mal visto?

muy bien
Aliss. Tu pregunta
es muy importante.



¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

¿Cómo podemos ayudarlos?

¿Cómo se sienten al dejar su país de origen?



50 muy bien Sofia.
tus preguntas son muy importantes

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

¿Cómo afecta sentimentalmente a las personas?



Muy buena pregunta Camila. Tus preguntas son muy completas.

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

Que si es verdad que cuando las personas migran las personas que los roban o le hacen daño a los niños



Muy bien Sofía. Tienes letra linda y buena ortografía.

¿Qué dudas te quedan o tienes sobre la migración? Recuerda que tus preguntas son importantes y ninguna pregunta está "mal".

¿Por que las personas que nacen crecen y tienen toda una vida tienen que dejar su propio país?



Muy bien Bianca! Tu pregunta es muy interesante.

Imagen (17-23): Fragmentos de las respuestas guía "Mar. Mi nuevo viejo"

4.1.2 Eje temático: Contexto político y geopolítico de la migración venezolana en Colombia.

Clases:

- 3- Reconocimiento de conceptos básicos
- 4- Reconocimiento de emociones y problemáticas centrales

Desarrollo clase 3 eje 2:

Objetivos:

- Recordar lo que se ha abordado en las últimas dos sesiones
- Reconocer la proximidad al concepto de migración

- Reconocer experiencias personales (que quieran ser compartidas)

Mediaciones y recursos utilizados clase 3:

- Diapositivas
- Cartulina, hoja y esfero.

Desarrollo de actividades:

- Presentación (60 min)

Como se mencionó en la descripción de la clase anterior, en la guía había un espacio pensado para que los/as estudiantes dejaran sus dudas. La intención de esta actividad en un inicio fue recoger sus preguntas para construir el último periodo del currículo ya planteado -esto se explica con más claridad en el apartado de la propuesta curricular-. Sin embargo, y aunque como se verá más adelante, sí se logró, las preguntas que dejaron sirvieron para planear esta clase (la número 3), que en un principio estaba orientada a la lectura de un libro y a la realización de un material filmico que serviría para responder la pregunta ¿qué es la migración? pero, en vista de sus numerosas y muy valiosas preguntas se decidió replantear la clase.

Este fue uno de los retos que surgieron a lo largo de las sesiones. Desde un principio ya se tenía pensada la organización de las seis clases, pero, fue imposible pasar por alto las preguntas que reflejaban su desconocimiento no solo respecto a las causas estructurales de la migración, sino también a las emociones y dificultades que atraviesa este fenómeno. Esta socialización fue clave, porque demuestra que los/as estudiantes sí tienen interés en conocer sobre esta problemática, pero no solo de forma superficial; las preguntas como “¿Qué se siente migrar?”, ¿Qué derechos tienen las personas migrantes?” o “¿Cómo podemos ayudar?” posibilitaron un dialogo más abierto y profundo respecto a estas problemáticas que pueden ser difíciles de abordar en al aula.

Inicialmente, para responder a sus preguntas se realizó una presentación que se socializó en clase:



¿DE DÓNDE VIENE LA PALABRA? ¿QUIÉN SE LA "INVENTÓ"?



¿SIEMPRE SE HA MIGRADO?

¿POR QUÉ LAS PERSONAS MIGRAN?

¿POR QUÉ AFECTA A UN GRUPO COMPLETO Y NO A UNA SOLA PERSONA?

¿MIGRAR Y VIAJAR POR VISITA SON LO MISMO?



¿QUÉ ES LA MIGRACIÓN?

Desde la antigüedad el ser humano ha estado en constante tránsito. Algunas personas se desplazan en busca de trabajo u oportunidades económicas, otros se van para escapar de conflictos, persecuciones, del terrorismo o de violaciones o abusos a gran escala de los derechos humanos. Algunos lo hacen debido a los efectos adversos del cambio climático, desastres naturales u otros factores ambientales.

DEFINICIÓN DE LA ONU



¿DESDE "SIEMPRE Y EN TODO EL MUNDO"?

El mapa de la migración
Orígenes, rutas y destinos



Avuda en Acción ECOM



¿SOLO LOS HUMANOS MIGRAN?



PERIÓDICOS

¿POR QUÉ LA ÚNICA SOLUCIÓN ES ESTA? ¿POR QUÉ NO SE AYUDAN ENTRE ELLOS?



Desplazamiento forzado

¿POR QUÉ ESTA ES LA "SOLUCIÓN"?

- 1 Imposibilidad material, social, económica de vivir en mejores condiciones.
- 2 Decisiones políticas
- 3 Necesidad




ÚLTIMAS DUDAS



¿Qué derechos tienen las personas migrantes?



¿Cómo afecta emocionalmente la migración?



¿Cómo los podemos ayudar?

Imagen (24-31): Diapositivas que se presentaron en esa sesión (2025)

Como se puede observar en la última dispositiva, se incluyeron tres de las preguntas que más se repitieron pero que resolverían ellos/as de forma grupal. A partir de esta clase ya se establecen sus grupos de trabajo de forma voluntaria; en total se formaron nueve grupos entre cuatro o cinco estudiantes por cada uno.

La decisión de plantear interrogantes y no darles una respuesta sobre los derechos de las personas migrantes, el impacto emocional de la migración y las formas de brindar apoyo, y permitir que los estudiantes los abordaran de manera autónoma y colaborativa, se fundamenta en la aplicación de la pedagogía migrante y el trabajo colaborativo que se desarrolla en un apartado del trabajo. La pedagogía migrante, al reconocer la universalidad de las experiencias de desplazamiento y adaptación, invita a una reflexión profunda y empática sobre la realidad de las personas migrantes, fomentando la construcción de conocimiento desde la propia vivencia y la del entorno. Simultáneamente, el trabajo colaborativo se erige como un pilar esencial, promoviendo el intercambio de perspectivas, la discusión constructiva y la edificación colectiva de saberes, habilidades sociales y estrategias de resolución de problemas, aspectos cruciales para comprender y abordar la complejidad de los fenómenos migratorios.



Imagen 32: Tomada el día Martes, 05 de agosto 2025

- Actividad en grupos (60 min)

Para este objetivo a cada grupo se le hizo entrega de un caso específico, por ejemplo:

Madres venezolanas con bebés en Cúcuta (Arellys Pulido y su hija)

Arellys dio a luz a su hija en Colombia tras cruzar ilegalmente con su embarazo ya avanzado. Aunque recibe atención médica, no obtuvo ciudadanía para su hija ni pudo registrarla adecuadamente, dejándola en riesgo de ser apátrida. Esta falta de reconocimiento legal vulnera los derechos de identidad y ciudadanía de la niña

Duylder Cuesta (Maicao, Colombia)

Duylder, un joven transgénero de 24 años, trabajaba en un bar en Maicao y vivió múltiples agresiones por su identidad de género. Explicó que el no contar con documentación (permiso PTP) lo dejó sin protección frente a redes de explotación sexual. Su situación refleja cómo la falta de estatus legal agrava el riesgo de violencia de género y trata

Refugiados políticos forzados a huir tras elecciones 2024

Decenas de venezolanos, activistas y defensores huyeron a Colombia debido a persecución política, amenazas, seguimiento, inclusión en panfletos y riesgo de detención sin proceso tras los comicios de julio-agosto 2024. Narra casos de pérdida de familiares y embarazos prematuros por estrés

Imagen (33-35): Fragmentos de la actividad presentada en clase

A partir del caso, cada grupo tenía que resolver las preguntas planteadas por ellos/as mismos/as (“¿Qué se siente migrar?”, ¿Qué derechos tienen las personas migrantes?” o “¿Cómo podemos ayudar?”). En esta actividad, si bien ya es más específico para cada caso el motivo del desplazamiento persiste el reconocimiento de las presiones políticas y la “búsqueda de una mejor vida” como principales factores de expulsión. Durante el proceso de evaluación de esta actividad, se observó que los/as estudiantes logran identificar los derechos que están siendo vulnerados en cada caso; sin embargo, en algunos casos, el análisis de dichas vulneraciones tendió a permanecer en un nivel superficial, sin profundizar en las causas o en acudir a explicaciones externas a las que ofrecía el texto. Esta limitación sugiere la necesidad de estrategias pedagógicas que impulsen una indagación más profunda y crítica, promoviendo la deconstrucción de los problemas y la formulación de propuestas de intervención más robustas y fundamentadas.

~ Actividad ~

~ 1) ¿Por qué están migrando o fueron desplazados/a?

~ 2) ¿De qué problemáticas "huyen"?

~ 3) ¿Qué derechos se vieron afectados, de que manera se ven vulnerados?

1.) por problemas políticos y económicos ✓

2.) Posiblemente de problemas económicos y ✓
hambrienta

3.) Los derechos de identidad y ciudadanía de ✓
la bebé

43

• faltó más análisis.

Solución:

1. Por que sufrío múltiples agresiones por su solitud de género y no contacta con su documentacion.

2. Agresion sexual.

3. Vulneracion a abusos sexuales y trato de blancos, derecho de la libre expresion y derecho a la proteccion.

¡muy bien so niñas!

1) ¿Por qué están migrando?

RTA: Persecución política, Amenaza y seguimiento ✓

2) ¿de qué problemáticas huyen?

RTA: inclusión en papeletas y riesgo de detención sin ✓
proceso

3) ¿Qué derechos se vieron afectados, de que manera se ven vulnerados?

RTA: Perdida de familias y embarazos prematuros ✓

43

• faltó más análisis.

Solución

1) fueron desplazados por enfrentamientos entre grupos armados que afectaron su cultura y forma de vida.

2) Huyen de la violencia el conflicto armado y la falta de apoyo del Estado ✓

3) Se va enfrentado el derecho de la vida, a la paz y a la cultura. ✓
fueron vulnerados por los desplazamientos forzados, la violencia y la perdida de su territorio.

¡muy bien so niñas!

Imagen(36-39) Fragmentos de la actividad clase 3

A lo largo de la sesión, y respondiendo a las dudas respecto al sentimiento de migrar, se invitó a participar a los/as estudiantes que en algún momento de sus vidas y por cualquier situación tuvieron que migrar, sin embargo, no se obtuvo una participación voluntaria y no se forzó el espacio, respetando la decisión individual de no compartir sus experiencias personales.

La tercera sesión permitió evidenciar aprendizajes significativos tanto en el plano conceptual como en el plano emocional y ciudadano. A lo largo de la clase, los/as estudiantes demostraron haber ampliado su comprensión sobre la migración más allá de definiciones básicas, reconociéndola como un fenómeno profundamente vinculado con presiones políticas, vulneraciones de derechos y búsquedas de mejores condiciones de vida. La reformulación de la sesión a partir de sus propias preguntas reveló un interés genuino por comprender las causas estructurales de la migración

venezolana en Colombia, así como las emociones e implicaciones humanas que atraviesan este proceso.

El trabajo con preguntas generadas por ellos/as mismos/as —“¿Qué se siente migrar?”, “¿Qué derechos tienen las personas migrantes?” y “¿Cómo podemos ayudar?”— potenció su agencia como sujetos críticos capaces de construir conocimiento desde sus inquietudes. La actividad grupal basada en casos específicos permitió que identificaran derechos vulnerados, condiciones de expulsión y problemáticas recurrentes en distintos escenarios migratorios; esto indica que lograron trasladar conceptos abstractos a situaciones concretas y reconocibles. Aunque algunos análisis permanecieron en un nivel superficial, los estudiantes mostraron capacidad para detectar injusticias, empatizar con quienes migran y reconocer la dimensión política del fenómeno.

Desarrollo clase 4 eje 2: Resolución de conflictos

Objetivos:

- Pensar en una problemática respecto a la migración y en su posible “solución”.
- Generar un espacio con un juego que pueda generar empatía o reflexión.

Mediaciones utilizadas en la clase 4:

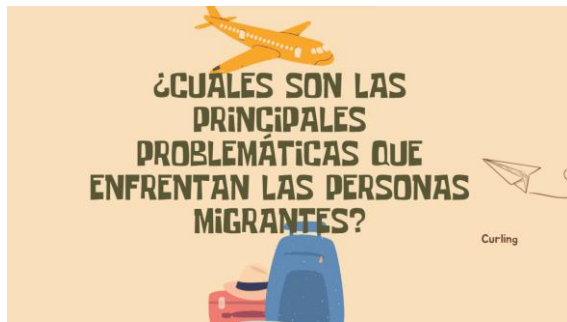
- Diapositivas
- Billetes didácticos

Desarrollo de la clase: Presentación (1h)

Para esta clase, se siguió trabajando sobre las bases de qué es la migración y sobre todo, que puede generar este fenómeno en las personas que deben dejar su hogar; esta fue una de las bases construidas por los/as estudiantes, es decir, si bien se había pensado en el diseño curricular y en la

realización de las unidades didácticas, fueron ellas y ellos quienes pusieron de manifiesto qué es un asunto importante y qué les interesa conocer. Trostle (2021) argumenta que la migración genera estrés, incertidumbre y ansiedad debido al cambio de contextos, estilos de vida, etc., afectando el estado mental y emocional de las personas. Si bien, generar empatía, o reconocer los sentimientos que genera la migración presenta un desafío inherente, especialmente al considerar que esta realidad puede percibirse como ajena a la experiencia directa de los estudiantes (incluso de la profesora a cargo), a pesar de que en mismo contexto habiten estudiantes que han migrado o de Venezuela o de algún departamento de Colombia, la presente actividad fue concebida precisamente con el propósito de tender puentes hacia la comprensión y el reconocimiento de las vivencias de las personas migrantes. Se buscó, a través de dinámicas específicas, trasladar la abstracción de lo que a simple vista parece ser un juego de rol, fomentando así una conexión emocional y reflexiva que trascienda la distancia aparente.

La actividad se desarrolló de la siguiente forma: Primero se presentaron diapositivas que describían afectaciones o problemáticas específicas que atraviesan el camino de la migración:



Imágenes (40-43): Apartados de las diapositivas usadas en clase (2025)

Para este momento de la clase, se examinaron problemáticas que ya se habían mencionado anteriormente en las que se pudieron hacer énfasis. De esta clase es interesante que los/as estudiantes muestran mayor empatía, sorpresa o indignación a ver imágenes reales sobre lo que significa migrar. Por ejemplo, como se observa en la cuarta diapositiva se usó un vídeo del canal Mundo, que presentaba una nota periodística sobre los abusos policiales a personas migrantes procedentes del Magreb y que estaban residiendo en España. En el vídeo se observan imágenes de un adulto mayor golpeado por la policía. Ante estas imágenes la respuesta fue inmediata: Sonidos de sorpresa y frases de rechazo ante la situación. Después de ver estos videos y de examinar el caso de los deportados de EEUU acusados de ser parte de la pandilla Mara Salvatrucha, surgieron preguntas como “¿Profé, y eso si lo pueden hacer los policías?”, “¿Cómo le van a pegar así a un abuelo?”, o “¿Por qué los países permiten eso?” demuestra una desconexión de la situación o de las problemáticas reales que implica migrar, y sobre todo, de los estereotipos que rodean a las

personas migrantes, que terminan legitimando acciones violentas por parte de diferentes gobiernos. Si bien, estas razones estructurales de la migración no se alcanzaron a abordar en su totalidad, sus preguntas y su rechazo confirman la necesidad de explorar estas temáticas a fondo, sobre todo, en un aula de ciencias sociales.

Actividad: Juego de rol con billetes didácticos (1h)

La actividad del juego de rol con billetes didácticos que se describe a continuación pretendía articularse con el enfoque de trabajo colaborativo porque exige que cada grupo construya significado y tome decisiones a partir de la interacción entre distintos roles y perspectivas -además que se deja a decisión libre la forma en la que se van a armar los grupos-. Al asumir personajes con condiciones específicas —edad, responsabilidades familiares, identidades diversas o trayectorias educativas interrumpidas— los/as estudiantes no solo trabajan juntos para resolver una situación común, sino que deben negociar, argumentar y coordinar estrategias colectivas, elementos centrales del aprendizaje colaborativo. Este enfoque se fortalece porque el éxito de la actividad no depende del desempeño individual, sino de la capacidad del grupo para integrar conocimientos, reconocer vulnerabilidades, distribuir tareas y tomar decisiones compartidas, lo que favorece habilidades sociales, empatía y pensamiento crítico frente a la complejidad del fenómeno migratorio.

Luego de la presentación y de la discusión se les pidió que se organizaran en grupos, y cada uno tenía un rol específico:

1. Estudiante de 15 años que no alcanzó a terminar su bachiller.
2. Pareja LGBTIQ+ tiene que abandonar su territorio porque su familia con creencias conservadoras no permitiría su relación.

3. Profesor, tiene un hijo de 3 años y su esposa murió.
4. Abuelo de 75 años. Solo conoce oficios de construcción.
5. Mujer embarazada y con dos hijos más de 2 y 3 años.
6. Compañeros (3) de colegio que solo tienen su título de 11°.
7. Hombre joven que tiene a su abuela enferma en su ciudad natal.
8. Estudiante de ciencias sociales, no alcanzó a terminar su carrera.

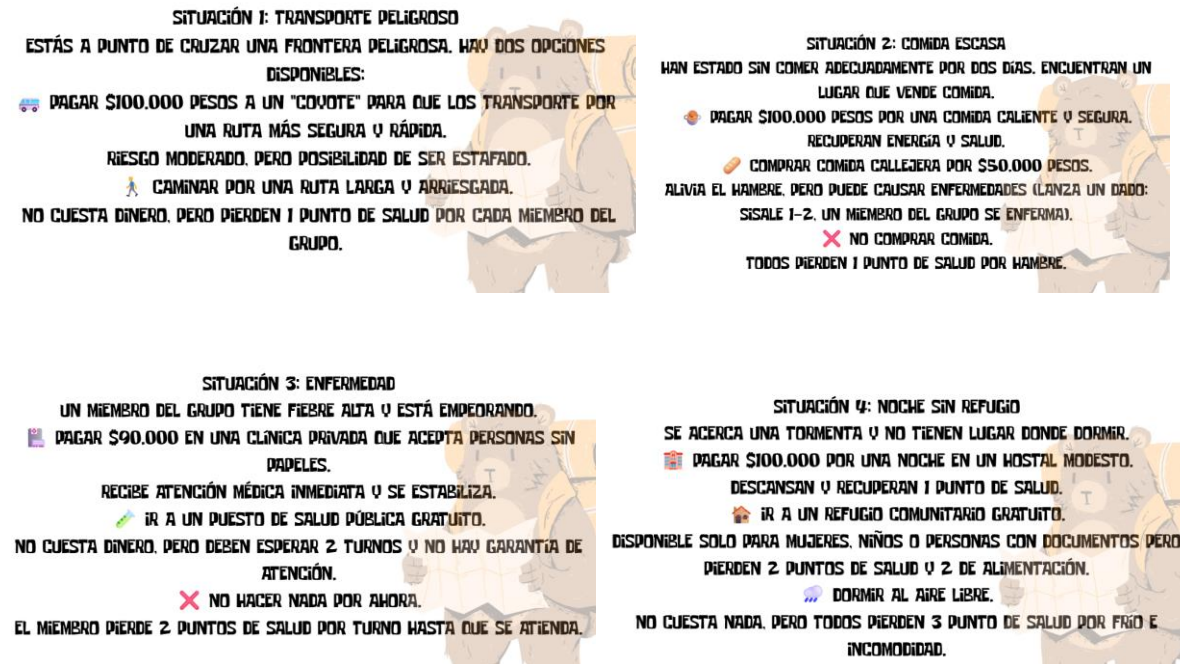
Y habían dos condiciones:

1. Todos somos migrantes. Todos viajamos para el mismo país y a pie.
2. Cada grupo tiene \$500.000 (para esto se usaron los billetes didácticos)



Imagen 43 de archivo tomada: Martes, 12 de agosto 2025

Una vez establecidos los roles y las condiciones, en la pantalla se mostraron diferentes situaciones, cada grupo debía escoger si pagaba o no. En el caso de no pagar el dinero, perdían puntos de vida que en total eran cinco. Por ejemplo:



SITUACIÓN 1: TRANSPORTE PELIGROSO
ESTÁS A PUNTO DE CRUZAR UNA FRONTERA PELIGROSA. HAY DOS OPCIONES DISPONIBLES:
👉 PAGAR \$100.000 PESOS A UN "COVOTE" PARA QUE LOS TRANSPORTE POR UNA RUTA MÁS SEGURA Y RÁPIDA.
RIESGO MODERADO, PERO POSIBILIDAD DE SER ESTAFADO.
👉 CAMINAR POR UNA RUTA LARGA Y ARRIESGADA.
NO CUESTA DINERO, PERO PIERDEN 1 PUNTO DE SALUD POR CADA MIEMBRO DEL GRUPO.

SITUACIÓN 2: COMIDA ESCASA
HAN ESTADO SIN COMER ADECUADAMENTE POR DOS DÍAS. ENCUENTRAN UN LUGAR QUE VENDE COMIDA.
👉 PAGAR \$100.000 PESOS POR UNA COMIDA CALIENTE Y SEGURA. RECUPERAN ENERGÍA Y SALUD.
👉 COMPRAR COMIDA CALLEJERA POR \$50.000 PESOS. ALIVIA EL HAMBRE, PERO PUEDE CAUSAR ENFERMEDADES (LANZA UN DADO: SISALE 1-2. UN MIEMBRO DEL GRUPO SE ENFERMA).
❌ NO COMPRAR COMIDA.
TODOS PIERDEN 1 PUNTO DE SALUD POR HAMBRE.

SITUACIÓN 3: ENFERMEDAD
UN MIEMBRO DEL GRUPO TIENE FIEBRE ALTA Y ESTÁ EMPEORANDO.
👉 PAGAR \$90.000 EN UNA CLÍNICA PRIVADA QUE ACEPTA PERSONAS SIN PAPELES.
RECIBE ATENCIÓN MÉDICA INMEDIATA Y SE ESTABILIZA.
👉 IR A UN PUESTO DE SALUD PÚBLICA GRATUITO.
NO CUESTA DINERO, PERO DEBEN ESPERAR 2 TURNOS Y NO HAY GARANTÍA DE ATENCIÓN.
❌ NO HACER NADA POR AHORA.
EL MIEMBRO PIERDE 2 PUNTOS DE SALUD POR TURNO HASTA QUE SE ATIENDA.

SITUACIÓN 4: NOCHE SIN REFUGIO
SE ACERCA UNA TORMENTA Y NO TIENEN LUGAR DONDE DORMIR.
👉 PAGAR \$100.000 POR UNA NOCHE EN UN HOSTAL MODESTO. DESCANSAN Y RECUPERAN 1 PUNTO DE SALUD.
👉 IR A UN REFUGIO COMUNITARIO GRATUITO.
DISPONIBLE SOLO PARA MUJERES, NIÑOS O PERSONAS CON DOCUMENTOS PERO PIERDEN 2 PUNTOS DE SALUD Y 2 DE ALIMENTACIÓN.
👉 DORMIR AL AIRE LIBRE.
NO CUESTA NADA, PERO TODOS PIERDEN 3 PUNTO DE SALUD POR FRÍO E INCOMODIDAD.

El planteamiento de estas situaciones hipotéticas pretendía reflexionar sobre los diversos escenarios que implica migrar pero que pueden pasar desapercibidas. En la actividad se observó que los/as estudiantes, ante su desconocimiento por el contexto cotidiano de la migración, consideran exageradas las situaciones planteadas y el dinero que había que pagar; en los casos en donde su rol tenía que ver con niños o adultos mayores ninguno/a negaba el pago de alimento, transporte y hospedaje, mientras que, si se trataba de un rol que implicara a una persona joven, dudaban más si garantizar el acceso a estos beneficios por esa cantidad de dinero. En el caso de la enfermedad, solo se aseguraron de pagar el grupo que tenía el rol de la mujer embarazada y el profesor con su hijo.

El juego de rol, con su diseño de roles diversos y condiciones económicas y de movilidad restrictivas, se erigió como un simulador de la precariedad inherente a la migración, evitando en su más amplia medida la ridiculización, burla o trivialización de estas situaciones que, si bien son hipotéticas, son reales. La observación de que los estudiantes dudaban en asignar recursos a roles jóvenes, pero no a niños o adultos mayores, pone de manifiesto cómo los estereotipos sociales y las percepciones de vulnerabilidad influyen en la toma de decisiones, incluso en un contexto lúdico. Este comportamiento no solo ilustra la complejidad de las prioridades en situaciones de escasez, sino que también abre una puerta para explorar las bases de estas percepciones, invitando a una reflexión más profunda sobre la realidad migrante.

4.1.3 Eje temático: La paz: el etnocentrismo y la “ignorancia cultural”

Clases:

- 5- Reconocimiento y problemáticas y construcción de alternativas
- 6- Construcción de propuesta artística

Desarrollo de clase 5 eje 3:

Objetivo:

- Identificar una problemática asociada a la migración
- Escoger un rol y proponer una alternativa que busque darle “solución”
- Creación del boceto

Desarrollo de la clase:

- Explicación de la actividad y trabajo en grupos (2 horas)

Tras cuatro clases dedicadas a desentrañar las complejidades y problemáticas de la migración, se ha llegado a un punto final: la transición de la comprensión a la acción. Se han explorado las realidades de quienes dejan sus hogares, las adversidades que enfrentan y las respuestas emocionales que estas situaciones generan, sentando las bases para una conciencia crítica y empática.

Autores como Paulo Freire (2001) nos enseñan que la educación debe ser un acto de liberación, donde los oprimidos (y en este contexto, quienes viven la migración, pero también los estudiantes del curso) se convierten en sujetos activos de su propia historia, capaces de transformar su realidad. Dejar a los estudiantes "soñar mejores mundos" no es un ejercicio de fantasía vacía, sino una herramienta poderosa para el desarrollo de su agencia y creatividad. John Dewey (1916), por su parte, abogaba por una educación experimental y conectada con la vida, donde el aprendizaje surge de la resolución de problemas y la participación activa en la construcción de soluciones.



Imagen 44 de archivo tomada: Martes 19 de agosto 2025

Para la quinta clase, los/as estudiantes ya tenían claro que la última actividad iba a estar orientada a la resolución o búsqueda de alternativas para esas problemáticas que se abordaron en clase. Al principio de la clase se recordaron los compromisos pendientes relacionados con las notas y después de estas indicaciones se inició el trabajo en grupo. La idea de esta sesión era dejar planteada la situación que cada grupo escogió y la propuesta hecha.

Por ejemplo, uno de los grupos escogió la problemática relacionada con la empleabilidad de las personas migrantes, argumentando que una de las principales barreras es que estas personas puedan conseguir un empleo digno; como rol escogieron ser presidentas de la república; y como propuesta crearon una ley en donde se le obligaba a todas las empresas del país a que en su personal por lo menos una de cada diez personas fuera reconocida con el estatus de migrante.

A continuación, se anexan sus propuestas, en donde plantean las problemáticas que escogieron y la solución que crearon, además, debajo de cada una de sus propuestas se relaciona su trabajo final. En esta clase también fue claro que la creación de este boceto se iba a convertir en material en la sexta y última clase, por lo que pensaron en los materiales y herramientas que necesitaba. El boceto como se puede observar más adelante hace referencia a la planeación de las/os estudiantes para su proyecto final en la última clase, es decir que se organizaron por grupos para crear una propuesta y posteriormente materializarla. Hubo una clase (la número 5) específicamente para pensar en sus propuesta y en la última clase (la número 6) debían representar sus propuestas.

Desarrollo clase 6 eje 3:

Objetivo:

- Esta sesión fue dedicada a la representación material de sus propuestas, a continuación, se detallan sus trabajos:
- Grupo 1: “Voces migrantes”
- Realización de boceto clase 5:

Proyecto Final

Camila Prieto
Zoraida Pestana
María José Galindo

Problemática: Discriminación hacia las mujeres migrantes.

- La discriminación hacia la mujer migrante es el trato injusto que reciben por ser mujeres migrantes o extranjeras que limitan sus derechos y oportunidades.

Pol: La ONU - Consejo económico y social.

Objetivos

- 01 Hablar y conscientizar sobre los derechos sociales que son excluidas las mujeres migrantes.
- 02 Habilitar los mismos derechos que tiene una persona nacida en el país al igual una persona que no lo es y es inmigrante.

Proyecto: Voces migrantes, Derechos iguales

Ideas: Mostrar una realidad vivida en carne y hueso, traer relatos de vida y mostrar los para poder obtener unos derechos iguales y sobre todo contar lo que muchas veces nos tapamos los ojos y nos hacemos los dementes.

➤ Realización material clase 6:



Imágenes (46-48) de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

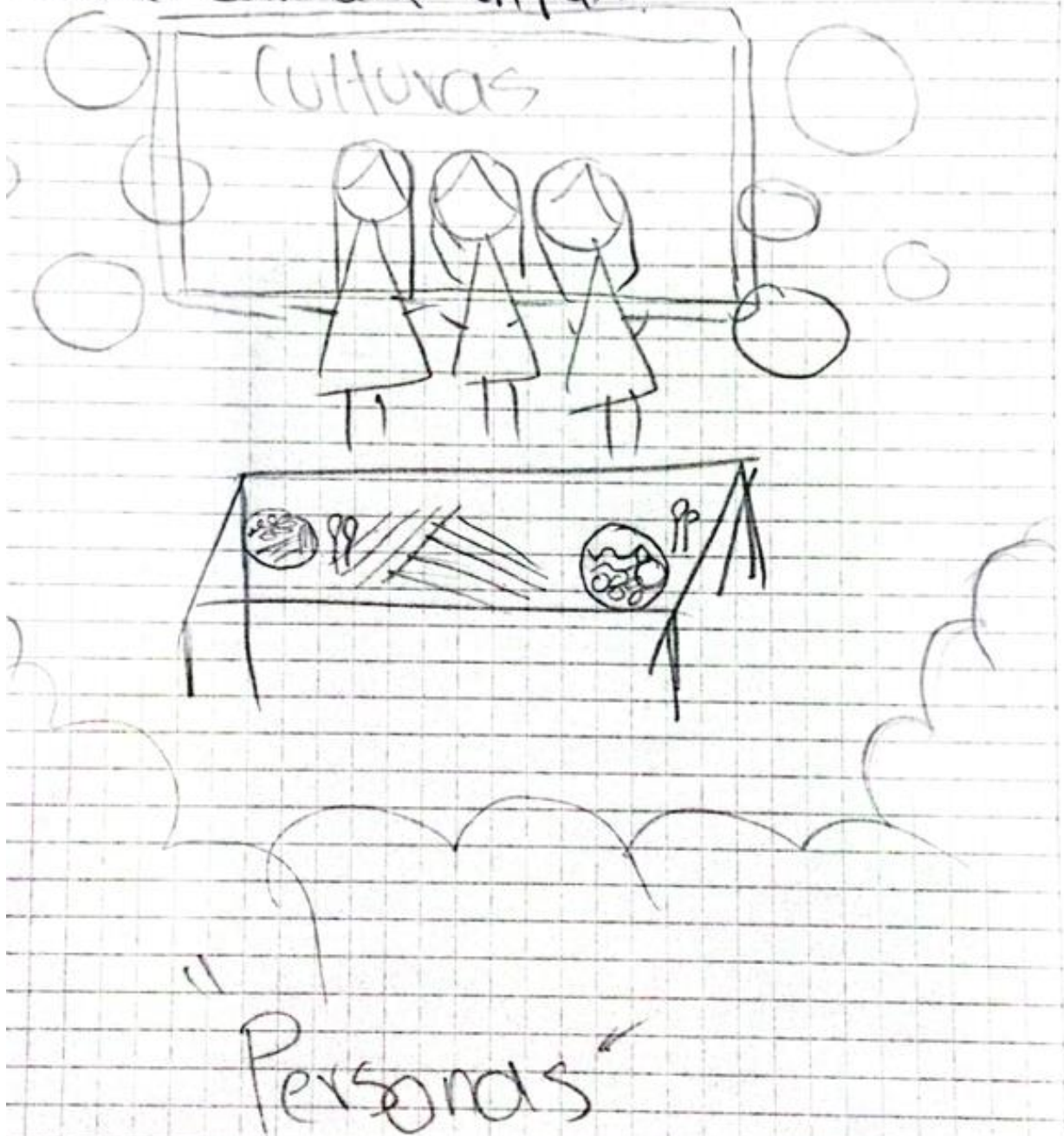
- Grupo 2: "La semana cultural"
- Realización boceto clase 5:

rol: Profesor

País = México

Problemática: discriminación por ser migrante

Solución: Actividades por estaciones sobre conocer cultura de un país.



- Realización material clase 6:



Imágenes (49-51) de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

- Grupo 3: “Persecucion por ser migrantes”

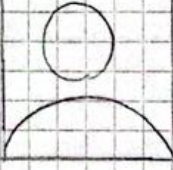

- Realización boceto clase 5:

Dylan Andrey Zipa Pinto
Jesus david caballero
Juan Jose durvan Casas
Martin Alejandro Lopez Fuentes

Problemática: Persecución de Indocumentados

SOL: consulps

Solución: si llega un indocumentado a bogota la ley que nosotros ponriamos sería que durara 6 meses o más permaneciendo en el país, y sin antecedentes penales se le podría dar un tipo de sedula que le facilite los estudios y la forma de encontrar trabajo con un salario superior al minimo o igual.

	Republica de Colombia 		
	Apellido:		
	Nombre:		
	Nacionalidad:	Estadivila	SEXO
	Fecha de nacimiento:	G.S	
	Lugar de nacimiento:		
Fecha y lugar de expedición:			

Materiales:

Carton para

dos hojas A4

Tijeras, Pegamento, Colores

➤ Realización material clase 6:



Imágenes de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

- Grupo 4: "Empleo para todos, Ley del Rechazo Laboral"

➤ Realización boceto clase 5:

Solución:

Se hizo una reunión en la cual se plantea una ley y una sanción para las empresas que no contraten a migrantes así mismo abra un beneficio para las empresas que contraten migrantes que sera un subsidio por persona serid cada 2 meses y de 1.000.000 de pesos.

1º 1.000.000

2º 1.000.000

3º 1.000.000

➤ Realización material clase 6:



Imágenes (52-53) de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

- Grupo 5: Comic
 - Problemática: La falta de visibilidad de la discriminacion a personas migrantes
 - Propuesta: Creacion de un comic
 - Realización material clase 5 y 6:



Imágenes (54-55) de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

- Grupo 5: La problemática de la vivienda para personas migrantes
 - Rol: Organización colombiana para la ayuda de poblacion migrante
 - Propuesta: Crear casas u hogares en donde puedan habitar varias familias migrantes al tiempo y puedan acceder a todos los servicios.

- Realización de materia clase 5 y 6:



Imagen (56) de archivo tomadas: Jueves, 21 de agosto 2025

El ejercicio de análisis de la prueba piloto del currículo intenta trascender la mera documentación pedagógica, busca ser más bien un diagnóstico crítico y un espejo amplificador de las dinámicas sociales y con esto, de los sesgos conceptuales que pueden estar presentes en el aula. Esta metodología, aplicada en un tiempo limitado, ha revelado las fisuras en la comprensión de la diversidad y la inclusión, y sobre todo, en lo que implica el fenómeno migratorio para la condición de vida de las personas, es evidente el desconocimiento de las causas sistemáticas y sociales que impulsan la migración.

De forma previa, los resultados iniciales mostraron cómo la inclusión se encuentra casi que hegemonícamente reducida al paradigma de la discapacidad, lo que automáticamente excluye a cualquier otro/a actor social de la esfera de la empatía, mientras que la narrativa social (y como también se pudo observar en el aula) prevalente impone sobre el individuo “foráneo” la carga

unilateral de la adaptación cultural. Esta negación de la responsabilidad estructural del sistema educativo funge como un mecanismo sutil pero poderoso de exclusión que, según la literatura, se alinea con el silenciamiento del racismo y el etnocentrismo en el ámbito escolar.

No obstante, se pretende que el valor de este análisis radique precisamente en la demostración empírica de que la pedagogía y la educación tienen un papel protagónico en la realización de cualquier objetivo que tenga una sociedad.

Cuando el currículo rompe con la superficialidad y obliga al estudiantado a trascender la generalidad —empleando herramientas como el debate experiencial y el juego de rol— se activó una competencia empática latente. Al "ponerse en los zapatos" del otro/a, la demanda de justicia, equidad y reconocimiento emergió de manera espontánea, disolviendo temporalmente los prejuicios iniciales. Se evidenció que los y las estudiantes pudieron desarrollar la capacidad para la crítica estructural, formulando preguntas que parecieran simples, pero que se convierten en temáticas agudas sobre el etnocentrismo, la violencia institucional y las causas geopolíticas del desarraigo, lo que valida la necesidad de ir más allá del manejo superficial de la migración para evitar la deshumanización del fenómeno.

Este proceso se observó claramente durante las actividades desarrolladas en clase: en el juego de rol, por ejemplo, los grupos debían negociar decisiones tomando en cuenta las limitaciones, miedos y derechos vulnerados de cada personaje, lo que exigió diálogo, argumentación colectiva y sensibilidad frente a la desigualdad. En varios grupos surgieron discusiones espontáneas sobre quién tenía mayores riesgos al migrar, qué apoyos serían necesarios o cómo determinadas políticas podían afectar más a unos perfiles que a otros. De igual manera, en las actividades basadas en casos, los/as estudiantes identificaron vulneraciones de derechos, reconocieron presiones de

expulsión y debatieron sobre posibles formas de apoyo, mostrando que la comprensión del fenómeno se volvió más crítica cuando trabajaron colaborativamente.

Esta evidencia pedagógica ayuda a justificar la pertinencia de metodologías como el juego de rol y el trabajo colaborativo dentro del currículo, ya que permiten que el aprendizaje deje de ser meramente declarativo y se convierta en una práctica reflexiva y situada. Los estudiantes no solo comprendieron conceptos, sino que pudieron problematizarlos, discutirlos y experimentarlos simbólicamente, lo cual fortalece competencias sociales, ciudadanas y éticas indispensables para abordar fenómenos complejos como la migración desde una perspectiva humana y crítica.

El punto culminante de este proceso se alcanzó cuando se les confirió *agencia transformadora* al asignarles la libertad de escoger roles de poder para diseñar soluciones a las problemáticas que ellos/as identificaron. Los/as jóvenes demostraron que el aula, lejos de ser un espacio de reproducción, puede y debe ser un laboratorio para la edificación de mundos más justos, materializando así los postulados de una educación liberadora y crítica.

Esto se hizo evidente en el momento en que cada grupo, tras analizar su caso y asumir los roles asignados, tuvo que plantear propuestas concretas para atender las vulneraciones de derechos que reconocieron. En varios equipos surgieron iniciativas que no solo respondían al texto, sino que buscaban transformar las condiciones estructurales: algunos propusieron redes comunitarias de apoyo, otros insistieron en garantías institucionales como acceso a salud, educación o refugios seguros, y otros debatieron sobre la importancia de políticas migratorias más humanas. El hecho de que estas soluciones emergieran sin ser solicitadas explícitamente demuestra que, cuando se les ofrece un espacio de agencia, los estudiantes no se limitan a describir problemas, sino que elaboran rutas de acción.

Estas producciones, tanto discursivas como escritas, vislumbra que el uso de estrategias que otorgan agencia, revelan que los/as estudiantes pueden ocupar posiciones de análisis crítico y de diseño social cuando se les reconoce como sujetos capaces de intervenir su realidad. Así, el aula se convierte en un espacio político en el sentido más humano del término: un lugar donde se construye lo común, donde se discute lo justo y donde se ensayan posibilidades de futuro. Esta transformación no es accidental, sino coherente con los principios de una pedagogía crítica que concibe a los estudiantes como actores sociales capaces de interpretar, cuestionar y transformar las estructuras que producen desigualdad.

Por consiguiente, este análisis no solo valida los ejes temáticos del currículo propuesto (que se insiste, puede y debe ser replanteado según el contexto), sino que establece el imperativo ético y pedagógico ineludible de pensar, con necesaria urgencia, en una propuesta curricular que integre de manera estructural y consciente a la población migrante. Tal ajuste no es una simple adición programática o un acto de caridad educativa; es una necesidad epistemológica, social y educativa que busca formar ciudadanos/as preparados para comprender y habitar la complejidad del mundo contemporáneo.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado, titulado "CURRÍCULO Y MIGRACIÓN: HORIZONTES EDUCATIVOS SIN FRONTERAS," debe terminar como una reflexión inaplazable que establece la relación ineludible entre la estructura educativa formal y la crisis humanitaria y social generada por la migración venezolana en Colombia. La investigación realizada, reafirma la postura de las teorías post críticas, según las cuales el currículo es mucho más que un conjunto de contenidos programáticos; es, en esencia, un actor social y político que de forma activa participa en la construcción de la identidad nacional, los valores hegemónicos y los imaginarios sobre la otredad. En un contexto donde la población migrante (incluyendo a los NNA, el grupo más vulnerable) enfrenta precariedad, estigmas sociales, violencia y barreras sistémicas para el acceso y permanencia escolar, la inacción o la superficialidad curricular, y sobre todo docente, se convierten en una forma implícita de exclusión y de reproducción de la xenofobia y otros sesgos. Por lo tanto, el objetivo diseñar una propuesta curricular no es solo un ejercicio académico, sino una responsabilidad social destinada a responder a la pregunta central de cómo la educación puede catalizar la inclusión en un entorno tan complejo.

Metodológica y normativamente se pudo observar que, si bien, en Colombia y otros países se han realizado aportes para la comprensión y la inserción de la temática de la *inclusión* en las aulas, sigue existiendo una brecha considerable cuando se trata de población migrante. La falta de apoyo y de normativa clara en las instituciones del país, además de las negligentes y estrechas formas de creación curricular, impiden que los/as docentes aborden de manera clara y directa un fenómeno tan variado y diverso como lo es la migración:

Se constató que, si bien existen directrices constitucionales y circulares ministeriales que abogan por la inclusión, la no discriminación y el derecho a la educación para toda la población,

incluyendo a los migrantes (NNA), estas normativas a menudo se abordan desde una perspectiva de gestión de la emergencia y no desde una visión curricular y pedagógica estructural.

Un hallazgo crucial es la insuficiente articulación de la política migratoria educativa con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. La normativa, al concentrarse en la matrícula y la legalización de documentos, (el acceso formal), omite la necesidad de una adaptación profunda de los contenidos y las metodologías para abordar la diversidad cultural, el trauma del desarraigo y la xenofobia. Esta omisión deja a él/la docente sin herramientas claras para gestionar la diferencia en el aula, relegando la inclusión a la discrecionalidad individual o a proyectos transversales que carecen de la continuidad y el peso evaluativo necesario, dejando a un lado todo lo demás que implica el ejercicio de la docencia en Colombia.

La consecuencia de esta brecha es que, aunque el marco legal "abre las puertas" de la escuela, el currículo *de facto* y sus profesores/as (el realmente enseñado) no está preparado para recibir y validar las identidades y los saberes de la población migrante, perpetuando una discriminación sutil que afecta la permanencia y el éxito académico. Esta investigación, por ende, establece que la verdadera inclusión exige que la norma educativa trascienda la mera legalidad para convertirse en una directriz pedagógica transformadora.

En el plano metodológico, el trabajo de grado logra dos hallazgos fundamentales que validan la efectividad del currículo "Horizontes Educativos sin Fronteras" y que sugieren una ruta clara para futuras intervenciones pedagógicas. El primer hallazgo se relaciona con la validación de las pedagogías migrantes y el trabajo colaborativo como enfoques esenciales. El segundo hallazgo metodológico crucial reside en la demostración de que la educación debe ser un acto de agencia y transformación:

El análisis inicial de la problemática develó la existencia de una brecha profunda entre el discurso oficial de inclusión y la práctica cotidiana en el aula. En el contexto educativo estudiado, un colegio ubicado en Suba, siendo una de las localidades con más acogida de población migrante, se constató que el concepto de inclusión está mayormente restringido al paradigma de la discapacidad.

Este diagnóstico crítico sirvió de fundamento para diseñar el currículo "Horizontes Educativos sin Fronteras", que se orientó desde una perspectiva de inclusión cultural que busca reconocer y valorar la diversidad, fomentando la participación activa de todos los individuos sin distinción de antecedentes culturales. La validación de la propuesta se cimentó, como ya se dijo, en las pedagogías migrantes y el trabajo colaborativo, enfoques que se revelaron como el contrapunto metodológico necesario frente a la superficialidad. Las pedagogías migrantes, al reconocer al migrante no como una víctima pasiva sino como un sujeto político en movimiento y un portador de saberes y experiencias, transforman la dinámica de poder en el aula y abren un diálogo enriquecedor para la construcción de conocimiento. El análisis de la prueba piloto, aunque corta, actuó como un laboratorio de cambio, demostrando que, al introducir contenidos explícitos sobre la diversidad étnica, el etnocentrismo y el contexto geopolítico de la migración, se logró romper la superficialidad y activar una competencia empática y crítica latente en el estudiantado.

En conclusión, este trabajo de grado intentó trascender la formulación de una simple herramienta pedagógica para establecer la urgencia inaplazable de un ajuste curricular estructural en el sistema educativo colombiano. El currículo propuesto, al integrar el fenómeno migratorio como eje central, proporciona un modelo para dismantelar la exclusión, hacerle frente al etnocentrismo y consolidar la empatía como un valor curricular fundamental. La migración, lejos de ser vista como una amenaza o un problema, debe ser integrada como un factor de enriquecimiento y diversificación cultural en el tejido escolar.

BIBLIOGRAFÍAS

- Adirón, F. (marzo, 2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. [archivo PDF]. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36789451/QUE_ES_LA_INCLUSION-libre.pdf?1425013713=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQue_es_la_inclusion_La_diversidad_como_v.pdf&Expires=1706399019&Signature=cuUN7OQYs0iy1bkSb4ctgWGY54jnnkgv~O1qaH9Za5En4JErZ4TTIWEMwYTF4crpaLLv7RG17tc-eMEA198Ib~37XLi82grbIHvZ6dack0BF7cKVp0QtFydino4dhzVq5Bdx83U1wF-laI~c2b46R5kppVA0Cj~XIICZSKbXRnbNbpLb6TUCYvQM0lqY27bqIRnrAiorJkPkUbLXYZthkEC05OAxtix7n4Yw3qf8EoiCSB0ZXOFLzBPn9U4QNwYObYP9xUb-6prEisU0y14547OnZeDG8tdkwX0G3gpE5Epgw30Qae2156rnieUmxnGbd2DzqNt41udItThid7mtGA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Aliaga Sáez, F. A. (2023). Causas de la migración forzada de Venezuela a Colombia. *AULA Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 67(2), 67–77. Recuperado de: [Causas de la migración forzada de Venezuela a Colombia | AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales \(unphu.edu.do\)](https://www.unphu.edu.do/humanidades-y-ciencias-sociales/2023/02/67-2-67-77-causas-de-la-migracion-forzada-de-venezuela-a-colombia)
- Aliaga, F.A.; De la Rosa, L.; Baracaldo, P.V.; Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. (pp. 159-184) Recuperado de: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/1006/523>
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum? Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.

Recuperado de: [Microsoft Word - DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.doc \(uv.mx\)](#)

- Angulo. H; León. S. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102007.pdf>
- Bolaños, L. Córdoba, F. Delgado, M. Guerra, N. (2021, marzo 01). ¿Qué papel cumple la cultura en la organización curricular? Revista Huellas 13. Vol. 7 Núm. 1 (2021). Recuperado de: <file:///C:/Users/nicol/Downloads/6315-Texto%20del%20art%C3%ADculo-25194-1-10-20210301.pdf>
- Castaño Valencia L. (2023). Adaptación Curricular al Contexto Comunitario con Enfoque “Educación Para La Vida”, Una Transformación Necesaria en el Sistema Educativo Actual, Volumen 7, Número 6 (pp. 1-16). Recuperado de: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8789/13076>
- Daino De Matteoda. M; Rojas. M. (2004). Curriculum, Cultura Regional E Identidad, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n22/n22a06.pdf>
- Delgado, C. Reyes, M. (2018), Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México, Atenas, vol. 3, núm. 43, pp. 72-88. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153005/html/>
- Echarte, M. Hernández, M. Zambrano, O. (2028, mayo 01) Un análisis de la crisis económica de Venezuela desde los postulados de la Escuela Austríaca de Economía.

REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN–Vol. 15 No 2. Pp. 68-82. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v15n2/1794-4449-rlsi-15-02-68.pdf>

- Esparza, G. (2017). Currículum, vida y cultura: una aproximación filosófica. Revista *DOCERE*, (17), 15–18. Recuperado de: [Vista de Currículum, vida y cultura: una aproximación filosófica \(uaa.mx\)](#)
- Parlamento Europeo, Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas? (2023, mayo 02). Recuperado de: <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/world/20200624STO81906/explorar-las-causas-de-la-migracion-por-que-migran-las-personas>
- Fernández Canque, E. (2001). Un diseño curricular alternativo para las comunidades Aymaras del norte de Chile. *Pensamiento Educativo*, (pp. 277–295). Recuperado de: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26189>
- García, J. (2018, octubre 26). El modelo Tyleriano de currículum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista? *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 22 N° 22. pp. 167-17. Recuperado de: [Dialnet-ElModeloTylerianoDeCurrículumYEIPapelDeLosObjetivo-7530367.pdf](#)
- Gómez, L. (2020). ICTERUS: Historias de migración. Una herramienta didáctica para el estudio del fenómeno migratorio de población venezolana a Colombia. [Tesis de pregrado] Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- Herrera Leal, M. Mojica Acevedo E. Espinel Rubio, G. (2022). Interculturación Y Multiterritorialidad: Estrategias De Resistencia Y Resiliencia De Personas Migrantes Venezolanas Asentadas En Cúcuta, Colombia. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/370577518_Interculturacion_y_multiterritorialidad_estrategias_de_resistencia_y_resiliencia_de_personas_migrantes_venezolanas_asentadas_en_Cucuta_Colombia

- Leiva, J. (2013, septiembre 30). De La Integración A La Inclusión: Evolución Y Cambio En La Mentalidad Del Alumnado Universitario De Educación Especial En Un Contexto Universitario Español. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 13, Número 3 pp. 1-27. Recuperado de: [Capítulo tercero \(scielo.sa.cr\)](#)
- Leontiev, A. (1969). El hombre y la cultura. El hombre nuevo. (pp. 1-6) Barcelona España. Recuperado de: [el-hombre-y-la-cultura.pdf](#)
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en américa latina. Revista Española de Educación Comparada. 27 (2016), 35-52. Recuperada de [Vista de Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina \(uned.es\)](#)
- Migración humana: definición y tipos. (2022, diciembre 17). Recuperado de: [Migración humana: qué es y tipos | Ayuda en Acción \(ayudaenaccion.org\)](#)
- Narváez Fetecua, Claudia Patricia. (2023). Educación inclusiva desde el sistema educativo colombiano: migrantes venezolanos, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. Bogotá– Colombia. Recuperado de: <https://latam.redilat.org/indeDAX.php/lt/article/view/839/1121>
- Parra, I. Fuentes, C. (2013). Currículo e Identidad: Entre la Escuela y la Cultura, Revista Científica UDistrital / ISSN 0124 2253. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/7742/9552>

- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Volumen 10, Número 2. Recuperado de [Plancarte.pdf \(educacion.gob.es\)](#)
- Rojas, M. Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. Universidad Alberto Hurtado Revista Facultad de Educación. Cuaderno de Educación N° 75. Recuperado de: [articulo_75.pdf \(uahurtado.cl\)](#)
- Rubio Ortega, J. 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. Vol. 3 Núm. 1 (pp. 1-11). Recuperado de: <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/34/53>
- Ruíz, N. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. Revista Estudios Demográficos y Urbanos, vol. 26, núm. 1 (76). Recuperado de: [2448-6515-educm-26-01-141.pdf \(scielo.org.mx\)](#)
- Sinisi, L. (2010, diciembre 01). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Diciembre, 2010 pp. 11-14. Recuperado de: [bae año01_n01_2010.pdf \(uba.ar\)](#)
- Turra-Díaz O. R. (2012) Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, 81-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424040006.pdf>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. Educación y Educadores, 22(2), 187-211. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

- Piza Burgos, Narcisa Dolores, Amaiquema Márquez, Francisco Alejandro, & Beltrán Baquerizo, Gina Esmeralda. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455
- Munarriz, Begoña. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. pp. p. 101-116. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/entities/publication/90d27311-e2e3-42ac-8d19-f3cba5d7be67>
- Aguello Parra, Andrés. (2020). [Migracion y pedagogia.pdf](#) pp. 100-135. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ae40641-1034-4bc5-bd0d-a36fab0be317/content>
- Canetti, Rocío. Mc Lean, Agustina. Oliva Torre, Milagros. (2021). Muchos futuros. Diseño de experiencias y tecnología digital en prospectiva. Recuperado de: [Dialnet-MuchosFuturosDisenoDeExperienciasYTecnologiaDigita-8382096.pdf](#)
- Repositorio de las cartillas migratorias e infografías sobre la movilidad humana en Ecuador (2020). Recuperado de: <https://geografiacriticaecuador.org/justiciamigrante/pedagogia-migrante/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20migrante%20es%20el,Kirova%20y%20Prochner%2C%202015>
- Yana, Marisol. Perez, Catia. Cgurra, Wilfredo. Alanoca, Rebeca. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. Recuperado de: <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85/174>

- (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- (1998). Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- López-Figueroa, M. (2014) El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47245642.pdf>
- López Maya, Margarita. (2024). Venezuela: ¿por qué cayó la democracia? Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v86nspe/2594-0651-rms-86-nspe-119.pdf>