

**Voces migrantes en el aula: Una Propuesta Pedagógica para fortalecer el
diálogo intercultural y reconocer a la Infancia Venezolana**

Presentado por:

Sara Nicoll Aponte Gutiérrez

Jhennifer Muñoz Caicedo

Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Infantil

Línea de investigación Educación Intercultural y Comunitaria

Tutora: Cielo Andrea Velandia

Bogotá. D.C - Cundinamarca

Mayo del 2026

**Voces migrantes en el aula: Una Propuesta Pedagógica para fortalecer el
diálogo intercultural y reconocer a la Infancia Venezolana**

Presentado por:

Sara Nicoll Aponte Gutiérrez

Jhennifer Muñoz Caicedo

Tutora:

Cielo Andrea Velandia Pérez

Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Infantil

Línea de investigación Educación Intercultural y Comunitaria

Bogotá. D.C-Cundinamarca

Mayo del 2026

Agradecimientos

A nuestra tutora, Cielo Velandia, quien estuvo presente a lo largo de toda esta trayectoria. Gracias a su compromiso y apoyo fue posible sacar adelante nuestro trabajo de grado. Su saber pedagógico, que distingue su quehacer como maestra, nos invitó constantemente a cuestionarnos y a configurarnos como sujetos críticos frente a nuestro propio proceso formativo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por formarnos como maestras desde una mirada crítica y reflexiva, fundamental en la educación de los niños y las niñas; por abrirnos las puertas a diversos escenarios educativos que nos permitieron enfrentarnos a contextos reales y poner a prueba nuestros saberes; y por fomentar esa rebeldía pedagógica y ese espíritu de cuestionamiento que caracterizan a sus estudiantes.

Por último y no menos importante al Colegio General Santander, a sus maestros y maestras y a toda la comunidad educativa, quienes siempre tuvieron la disposición de enseñarnos y aconsejarnos a partir de su experiencia y saber pedagógico. A los niños y las niñas quienes dieron sentido a este sueño y lo hicieron posible a través de sus voces, intervenciones y emociones.

Esperamos que este trabajo sea un aporte significativo para todos y todas y sea una muestra de compromiso con una educación que reconoce, valora y respeta la infancia venezolana dentro las aulas colombianas.

Dedicatorias

A mí, por no soltar este sueño, por ser perseverante y resiliente hasta el final. A mis padres William y Adriana, quienes con amor, esfuerzo y sacrificio me han acompañado a lo largo de este proceso y me han motivado para no rendirme. Gracias a ustedes soy la mujer de hoy en día; agradezco infinitamente el privilegio de ser su hija, de contar con su apoyo incondicional y de recibir las oportunidades que ustedes no tuvieron. A mis hermanas, que son el pilar de mi vida, gracias por ser, estar, abrazar y crecer juntas, siempre serán mi mayor razón para continuar. A mi prima Valentina, quien fue mi inspiración inicial para elegir este camino. Gracias por su apoyo, su ejemplo y su entrega; eres y seguirás siendo la mejor maestra que conozco. Por último, a mi compañero de vida Diego, quien ha sido mi refugio, mi paz y mi fuerza. A través de su amor he encontrado la valentía para seguir cada día. Gracias por creer en mí, incluso cuando yo dude de mí misma. Este trabajo no es solo un logro mío, sino de toda mi familia; detrás de cada página escrita y de cada momento dedicado están todos aquellos que me acompañaron y confiaron en mí.

Sara Nicoll Aponte Gutierrez

Doy gracias a Dios, por permitirme cumplir uno de mis tantos anhelos, infinitas gracias a mi mami por todo lo que ha hecho, por ser una mujer fuerte, valiente y soñadora, tus hijas somos exactamente un reflejo de la gran persona que eres. Este logro no es solo mío sino también de todos los que han estado acompañándome en cada momento. Gracias a mis hermanas, a mi papá, sobrinos, a mi compañero de vida Brandon, y a mi prima Kathe, por cada semestre preguntarme: ¿Ya eres profe?, ahora puedo decirle que sí, después de todo el proceso, se logró y por eso hoy agradezco tanto lo bueno como lo malo que está caótica pero maravillosa ciudad me brindó, es un lugar donde los sueños son posibles. Gracias a mí, por creer en que podía lograrlo, por confiar en el proceso y nunca desistir.

Jhennifer Muñoz Caicedo.

Tabla de contenido

1.	Introducción	11
2.	Marco contextual.....	14
	2.1 Contexto Local.....	14
	2.1.1 Historia de la Localidad de Engativá: sus Orígenes	15
	2.2 Contexto Institucional.....	16
3.	Justificación.....	28
	3. 1 Delimitación del problema	29
	3.2 Migración: Vivencias, Retos y Aprendizajes En Torno a la Infancia	
	Venezolana	33
	3.2.1 Dinámicas y Desafíos de la Población Venezolana	33
	3.3 Objetivo general.....	39
	3.3.1 Objetivos Específicos	39
4.	Antecedentes.....	40
5.	Marco teórico	49
	5.1 Infancia	49
	5.1.1. Perspectiva Sociocultural de la Infancia.....	50
	5.2 Población Migrante.....	56
	5.2.1 Miradas sobre la Migración	58
	5.3 Infancia Venezolana.....	61
	5.4 Reconocimiento	63
	5.4.1 Perspectiva Política del Reconocimiento	64
	5.4.2 Perspectiva Sociológica del Reconocimiento	65
	5.5 Interculturalidad.....	69
	5.5.1 Educación Intercultural	70
	5.5.2 Diálogo Intercultural.....	72

6. Marco Metodológico	76
6.1 Propuesta Pedagógica	76
6.1.1 Enfoque Investigativo de la Propuesta Pedagógica	76
6.1.2 Enfoque Pedagógico	78
6.2 Preguntas que Sustentaron la Propuesta Pedagógica.....	80
6.3 Instrumentos de Investigación: Entrevistas- Talleres y Diarios de Campos .	82
6.3.1 Diarios de Campo	83
6.3.2 Taller.....	84
6.3.3 Entrevista Semiestructurada.....	84
6.4 Fases de la Propuesta	85
6.5 Categorías de Análisis.....	87
6.5.1 Infancia Venezolana	87
6.5.2 Reconocimiento Mutuo	88
6.5.3 Interacción Cultural.....	88
7. Desarrollo de la propuesta pedagógica.....	90
8. Hallazgos.....	99
8.1 El Reconocimiento: Entre Juegos, Voces y Experiencias	99
8.2 La Infancia Venezolana: Entre Memorias, Relatos y Saberes	110
8.3 Diálogo Intercultural: Entre perspectivas migrantes, costumbres y tradiciones.....	119
9. Conclusiones	129
9.1 Diálogo Intercultural como Camino hacia el Reconocimiento de la Infancia Venezolana	129
Anexos	137
10. Referencias	138

Lista de figuras

Figura 1: Mapa de la localidad de Engativá: Referencia para ubicar la Institución Educativa General Santander IED.

Figura 2: Cantidad de niños y niñas en el curso 101.

Figura 3: Rango de edad de los niños y las niñas curso 101

Figura 4: Nacionalidad de los niños y las niñas curso 101

Figura 5: Rango de edad de los niños y las niñas curso 102

Figura 6: Cantidad de niños y niñas en el curso 102.

Figura 7: Nacionalidad de los niños y las niñas curso 102

Figura 8: Instrumentos de recolección

Figura 9: Fases de la propuesta

Figura 10: Categorías de análisis

Figura 11: Juego “el puente está quebrado”

Figura 12: Construcción del mural-Curso 102 ¿Qué es un país?

Figura 13: Presentación de leyendas; “El silbón”, “El charro negro”, “Rey del imperio” y “La llorona”

Figura 13: Feria gastronómica

Lista de tablas

Tabla 1: Rastreo de trabajos de grado, repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 2: Matriz de talleres que conforman la propuesta pedagógica.

Lista de siglas

R4V	Plataforma de Coordinación Inter agencial para Refugiados y Migrantes.
PPT	Permiso por Protección Temporal.
PEP	Persona Expuesta Políticamente
PPNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Lista Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Anexo 2: Formato de entrevista

Anexo 3: Transcripción entrevistas realizadas a las docentes del grado primero

Capítulo 1

1. INTRODUCCIÓN

La crisis económica, política y social que vive Venezuela llevó a que millones de familias migraran hacia otros lugares en busca de mejores condiciones de vida. Colombia, al ser un destino cercano, se convirtió en el país latinoamericano con mayor porcentaje de migrantes venezolanos, de acuerdo con los datos de Migración Colombia y de la Plataforma R4V¹ hasta el año 2024, Colombia albergó a más de 2,9 millones de personas venezolanas (Migración Colombia, 2024; R4V, 2024). Esta situación ha desatado desafíos y retos tanto para los ciudadanos colombianos como para los venezolanos, especialmente frente a temas relacionados con el acceso a los diferentes derechos como en el área de la salud, la educación y el empleo.

Respecto a lo anterior, se establecen políticas públicas y medidas especiales bajo el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) como respuesta inicial al fenómeno migratorio, continuando con el gobierno de Iván Duque (2018-2022) quien fortaleció y estructuró nuevas propuestas con el fin de garantizar los derechos de la población venezolana, promoviendo su inclusión en el territorio colombiano. Sin embargo, más allá de las propuestas por parte del Estado Colombiano, las autoras consideran necesario visibilizar y reconocer cómo este acontecimiento se hace presente en escenarios cotidianos y aún más en la escuela.

De este modo, la investigación se organiza en nueve capítulos que permiten comprender los aspectos más relevantes que orientan la propuesta pedagógica. En primer lugar, se describe el marco contextual, tanto local como institucional, ya que permite

¹ Es la Plataforma Regional de Coordinación Inter agencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, conocida como R4V, es un foro de coordinación integrado por más de 200 organizaciones (agencias ONU, ONGs y sociedad civil) en 17 países.

reconocer las problemáticas que surgen a partir de la migración. Esta se comprende más allá de un desplazamiento territorial y se asume como un proceso complejo que conlleva a una serie de transformaciones familiares, escolares y culturales. En este sentido, se indaga cómo este fenómeno incide en las dinámicas de los niños y las niñas en el contexto educativo.

En segundo lugar, se describe la delimitación del problema con el fin de situar el contexto educativo, social y cultural que dio origen al trabajo realizado. Asimismo, se presentan los objetivos planteados, la justificación y el capítulo los antecedentes que dan cuenta de lo importante que resulta generar este tipo de propuestas con los niños y las niñas, al igual que conlleva a reconocer los aportes de otras investigaciones relacionadas con el tema principal.

Continuando, con el capítulo del marco teórico, en el que se abordan las nociones de infancia venezolana, reconocimiento y diálogo intercultural, las cuales son las tres categorías que fundamentan la propuesta pedagógica. De igual manera, este capítulo permite analizar y reflexionar frente a las dinámicas que se entretajan en el aula con los niños y las niñas colombianos y venezolanos.

Del mismo modo, se desarrolla el marco metodológico, donde se propone un enfoque cualitativo, el cual posibilita comprender las diversas realidades de la niñez, a través de sus percepciones, construcciones e intervenciones en el aula. De acuerdo con lo anterior, el trabajo se nutre de los instrumentos de recolección como lo son: los diarios de campo, las entrevistas y los talleres; los cuales permiten recoger las voces de los estudiantes, los padres de familia, los y las maestras.

En el apartado del marco metodológico, se presenta el desarrollo de la propuesta pedagógica implementada en el aula, donde se muestra las diferentes actividades y

experiencias de los y las participantes. Estas responden a los 10 talleres propuestos de acuerdo con las tres categorías mencionadas anteriormente.

A partir de allí se comienzan a describir los hallazgos que emergen de la implementación, los cuales permiten analizar y reflexionar a través de las intervenciones, narraciones e ilustraciones de los niños y las niñas, aspectos que se vinculan con las percepciones de los diferentes autores citados en el marco teórico, quienes dan sustento de la importancia que tiene este tipo de propuestas en el contexto educativo.

Finalmente, el trabajo concluye con la presentación de algunas reflexiones, proyecciones y recomendaciones que suscitan el desarrollo del trabajo.

Capítulo 2

2. MARCO CONTEXTUAL

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se considera importante reconocer las características y particularidades del contexto donde se aplica. En primera instancia, se menciona la ubicación geográfica de la institución y se contextualiza de manera breve la historia de la localidad y algunos aspectos sociales que la caracterizan. En segunda instancia, con el contexto institucional, en el cual se mencionan los procesos pedagógicos que surgen a raíz de las prácticas educativas de la Institución Educativa General Santander. En tercera instancia, se realiza la caracterización de los cursos 101 y 102, dado que son los grupos focales en los que se consolida la propuesta

2.1 CONTEXTO LOCAL

El colegio General Santander IED se ubica en la localidad de Engativá, cuenta con tres sedes, A, B y C; cercanas al parque principal de Engativá Pueblo. En la sede A se encuentran los cursos de bachillerato, en la sede B los cursos de jardín, preescolar y básica primaria y en la sede C se brindan servicios educativos para el ciclo inicial que corresponde a la primera infancia. Asimismo, resulta pertinente señalar que, por ahora la sede B ubicada en Engativá Pueblo, se encuentra en remodelación desde hace dos años a partir del año 2024, y actualmente realizan sus dinámicas escolares en una sede temporal ubicada en el barrio Garcés Navas.

En primer lugar, describiremos la historia de la localidad de Engativá, ya que, es esencial abordar el contexto histórico y comprender los acontecimientos del pasado y su relación con el presente; en segundo lugar, los elementos relevantes del barrio Engativá Pueblo, reconociendo sus características territoriales y sus transformaciones y, en tercer lugar, las autoras consideran necesario dar una ubicación básica del barrio Garcés Navas.

2.1.1 HISTORIA DE LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ: SUS ORÍGENES

Indagar sobre la historia de Engativá, es una búsqueda en archivos y documentos históricos pertenecientes a bibliotecas públicas, entre ellas la biblioteca del barrio “Las Ferias” y en informes emitidos por la Alcaldía de Mayor de Bogotá, específicamente de la Secretaría Distrital de Gobierno, mediante esta búsqueda, se logra identificar la historia de Engativá siendo un municipio independiente hasta el año 1954, cuando se integró al Distrito Especial de Bogotá, debido a la expansión urbana y administrativa que tuvo la ciudad por el incremento de personas. Esto obligó a muchos municipios y pueblos cercanos a integrarse a la capital.

El proceso de urbanización comienza específicamente alrededor del año 1969 cuando llega el acueducto y los servicios de salud, elementos clave para su desarrollo. La población fue aumentando y cada vez llegaban más personas a ubicarse en esta zona. De esta manera, con el paso de los años se creó lo que hoy conocemos como la localidad número diez del distrito capital de Bogotá.

Desde entonces, históricamente el territorio ha sido receptor de migración interna, principalmente de familias de regiones como Boyacá, Tolima, Cundinamarca y Santander; sin embargo, en los últimos años se ha evidenciado la presencia de manera creciente de población migrante venezolana, llegan a esta localidad principalmente por el acceso económico de viviendas, dado que a comparación con los precios de la capital del país son más asequibles (Secretaría Distrital de Gobierno, 2022). Asimismo, el territorio les garantiza el derecho a los servicios básicos, ya que cuenta con varios colegios, centros de salud y algunos programas sociales, que, aunque pueden ser limitados tienen la oportunidad de contar con esos espacios.

La llegada y permanencia de la población venezolana ha influenciado significativamente en la localidad, un ejemplo, es en el contexto cultural, se ha adoptado expresiones culturales nuevas, como acentos, formas de hablar, gastronomía, costumbres, celebraciones. Estas dinámicas han generado espacios de intercambios, pero también desafíos con los habitantes del territorio, es decir, dificultades en la convivencia, dado que se hacen prejuicios o discriminación hacia las personas migrantes y se presentan choques culturales.

Ya centrados en la dinámica escolar, el incremento de la población infantil en la localidad se relaciona directamente con la migración interna, que comenzó a intensificarse a partir de las décadas de 1960 y 1970, en concordancia con los procesos de urbanización. Según *El Boletín Estadístico de Engativá 2023* de la Secretaría de Educación de Bogotá, la localidad registró una población total de 817.019 habitantes en 2023, representando el 10,3% del total. En particular, la población en edad escolar (5 a 16 años) fue de 107.410 personas, lo que equivale al 9,3% de la población en edad escolar de la ciudad (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023).

Para finalizar, es importante mencionar que aparte de las dinámicas migratorias tanto internas y externas, es esencial reconocer la presencia de habitantes originarios del territorio, que en su mayoría son descendientes de familias que han vivido en Engativá pueblo durante varias generaciones, de igual manera se puede decir que han sido testigos de las transformaciones del sector.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Colegio General Santander IED, está ubicado exactamente al frente del parque fundacional de Engativá. La institución inició labores en enero del año 1970 en casetas prefabricadas (ubicadas en el actual terreno de la Sede A), contando para ese entonces con 13 cursos de primero a quinto de básica primaria; toma el nombre en honor al estadista, militar y

político colombiano Francisco De Paula Santander, personaje que se destacó por su respeto hacia los derechos y por su defensa de la libertad y la autonomía. La institución no solo toma como referente a esta figura histórica del país, sino que da cuenta de un conjunto de valores y principios para la formación de los niños y las niñas (Colegio General Santander IED, 2023)

Actualmente, estos principios se ven reflejados en la misión, visión y modelo pedagógico del colegio, ya que, su propuesta radica en contribuir en la formación integral de la niñez y la juventud, potenciando el desarrollo de valores y competencias que les permitan desenvolverse en la vida escolar, personal y social. De igual manera, busca fortalecer en los y las estudiantes una actitud crítica, reflexiva y participativa, comprometidos con el mejoramiento continuo, capaces de intervenir y proponer transformaciones en los diferentes espacios (Colegio General Santander IED, 2023).

Asimismo, la institución dentro de su proyección plantea un compromiso al ofrecer una educación de calidad que fomenta estudiantes respetuosos, solidarios y autónomos en su proceso escolar, asimismo que sean capaces de trabajar de manera colectiva, usando herramientas como la comunicación, el arte; la investigación, la ciencia y la tecnología. Frente al modelo pedagógico, es importante mencionar algunos aspectos que identifican a la institución, entre ellos se resalta el aprendizaje significativo, el cual se basa en un modelo constructivista, siguiendo el postulado de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a relacionarse (Colegio General Santander IED, 2023).

Por otro lado, el pacto de convivencia de la institución establece normas y reglas que se deben cumplir. Inicialmente, se centra en la capacidad de las personas para vivir juntas en un marco de respeto mutuo, solidaridad y comprensión de la diversidad. Esto se logra evidenciar en la manera en que se llevan a cabo las actividades escolares, organizadas tanto por los directivos de la institución como por los docentes y estudiantes. En este contexto, la

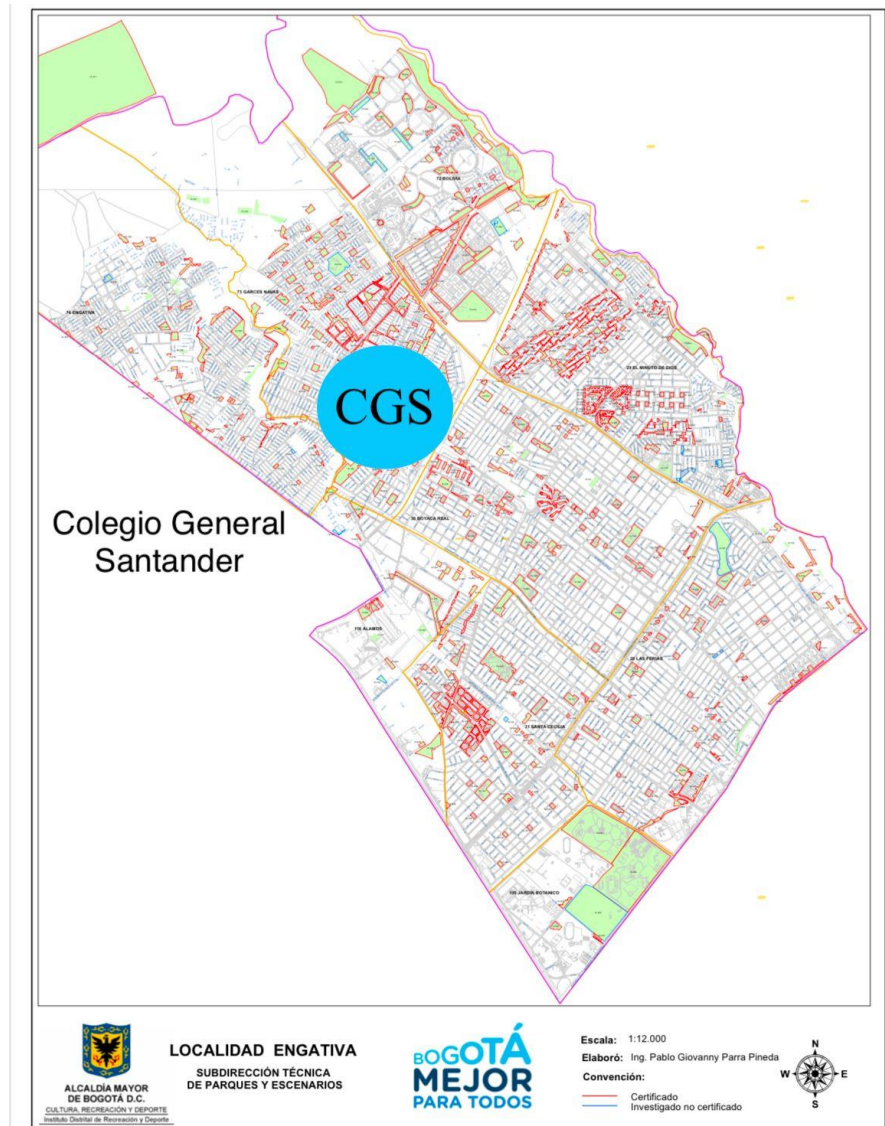
institución utiliza la estrategia *SOLARE* (Solidaridad, autonomía y responsabilidad) para fomentar normas de comportamiento y reflexión (Colegio General Santander IED, 2023).

Además de ello, se destaca la importancia que tiene el enfoque de la pedagogía restaurativa, el cual hace referencia a la reconciliación, puesto que si surge algún conflicto se busca que haya acuerdos entre las partes involucradas, priorizando las necesidades de la persona ofendida y ofreciendo a la persona ofensora la oportunidad de reparar el daño. (Colegio General Santander IED, 2023).

Finalmente, la institución se ha ido transformando a lo largo de los años, tanto en su enfoque educativo, modelo pedagógico como en los cambios en cuanto a la disposición, ampliación, e infraestructura de cada una de las sedes, en especial la sede principal, la cual hace aproximadamente un año está en construcción, generando el traslado de su comunidad estudiantil hacia otra parte de la localidad de Engativá, por ello, a continuación, se menciona la ubicación actual.

2.2.1 Ubicación Temporal y Rutas de Acceso: Sede Garcés Navas. En este momento la sede B está en remodelación, por ende, los estudiantes fueron trasladados al barrio Garcés Navas donde se encuentra la sede temporal, en las antiguas instalaciones del Colegio Fe y alegría. Una de las formas más sencillas de llegar es tomando el alimentador 1-2 llamado, desde el Portal 80 hasta la Tv 106- Cl 73, desde este punto hay alrededor de 5 minutos para llegar a la entrada del colegio. La sede actual es una propiedad que el Distrito brinda temporalmente a las instituciones educativas que están en remodelación. El lugar queda retirado de sus hogares, por lo que la institución tuvo que implementar rutas escolares. A continuación, se presenta una imagen de referencia para ubicar el establecimiento educativo.

Figura 1: Mapa de la localidad de Engativá: Referencia para ubicar la Institución Educativa General Santander IED.



Nota: La figura muestra la ubicación del Colegio General Santander IED. Referencia: Página web oficial Alcaldía local de Engativá

Con relación con la jornada de la tarde, de la cual somos partícipes, cuenta con un tiempo estimado de 5 horas incluyendo el descanso, esta inicia a partir de las 12:30 p.m. ya que es el momento que las rutas comienzan a llegar; este tiempo de espera termina aproximadamente a la 1:00 p.m. debido a que los niños y las niñas de un mismo grado están distribuidos en diferentes rutas, por ello hay que esperar hasta que finalice el tiempo de llegada. Además, la institución no cuenta con un comedor escolar, por ello se les brinda un refrigerio que viene empacado previamente, el cual es consumido dentro del aula.

Por otra parte, desde la coordinación y los diferentes cargos, se realiza un proceso constante de análisis y acompañamiento que permite reconocer las características y necesidades tanto de los y las docentes como de los estudiantes, incluyendo aquellos niños y niñas que cuentan con diagnósticos o que se encuentran en procesos de valoración. A partir de ello, se proponen espacios educativos que respondan al aprendizaje de los niños y las niñas a su propio ritmo, sin la necesidad de separarlos del grupo. Este tipo de acciones conllevan a fomentar una educación que abarca la diversidad que se encuentra en las aulas y promueve la inclusión entre compañeros.

Asimismo, durante el año escolar los y las maestras se ponen de acuerdo para realizar encuentros culturales, organizando actividades vinculadas a la gastronomía, bailes típicos distribuidos por cada curso con relación a cada una de las regiones de Colombia, así como también narraciones y construcciones literarias por parte de los niños y las niñas. Estas presentaciones visibilizan las diferentes culturas de los estudiantes, permitiendo un reconocimiento mutuo entre todos, y aún más cuando la institución abarca gran cantidad de niños y niñas provenientes de Venezuela, ya que por medio de estas actividades ellos hablan de su cultura, formando parte del colegio sin sentirse excluidos.

Como también, la institución organiza reuniones y encuentros con los padres de familia y/o personas encargadas del cuidado y educación de los niños y las niñas, indagando acerca de los procesos que se llevan a cabo dentro de las aulas y como es el acompañamiento por parte de los adultos en el hogar; ya que, su colaboración es fundamental para que el proceso formativo se desarrolle de la mejor manera. Especialmente son citados los padres de aquellos estudiantes que denotan bajo rendimiento escolar y que requieren apoyo en otras áreas (Orientación, psicología y educación especial).

2.2.1.1 Grado primero 101 año 2025. Pilar Riveros, maestra titular del curso 101 de grado primero, cuenta con una amplia trayectoria de 31 años en la básica primaria. Se distingue por diseñar espacios y materiales pedagógicos que le facilitan a los niños y las niñas el aprendizaje en las diferentes asignaturas.

Dentro de este grupo se encuentran estudiantes procedentes de diferentes regiones del país, lo que refleja una gran diversidad cultural en el aula. Entre ellos hay estudiantes provenientes de Venezuela, otros que vienen de zonas rurales y por supuestos nacidos en Bogotá. Por otra parte, resulta esencial mencionar que la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias nucleares, monoparentales o extensas lo que sugiere distintas dinámicas de apoyo y acompañamiento en el hogar.

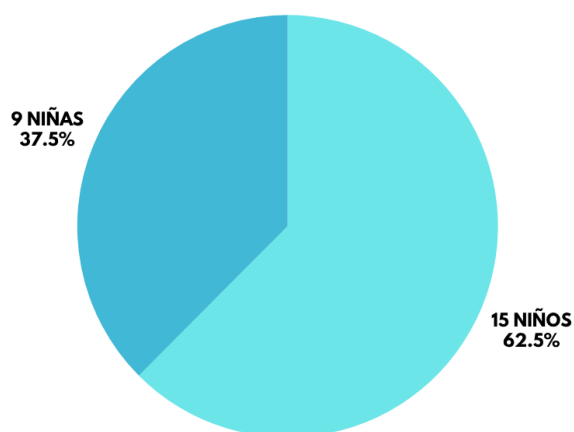
A continuación, se presentan tres figuras que permiten visualizar la cantidad de estudiantes en el curso 101, el cual está conformado 24 en total, 15 niños y 9 niñas. Como se logra observar en la figura 1, los niños ocupan el 62,5 % del grupo, mientras que las niñas el 37,5 %, estas cifras configuran algunas de las dinámicas de interacción y participación en el aula.

En esta misma línea, en la figura 2 se encuentran las edades de los niños y las niñas, quienes oscilan entre los 6 a 8 años, esta distribución permite generar diferentes espacios y dinámicas con el grupo, pero también presenta retos y desafíos, ya que plantean atender a las diferentes necesidades y particularidades de los estudiantes, desde los más pequeños hasta los más grandes.

En la figura número 3, se puede visibilizar la cantidad de niños y niñas que provienen de Venezuela y sus compañeros colombianos, asimismo esta figura permite conocer la influencia de población migrante en el aula, lo cual resulta significativo en cuanto a la riqueza cultural que se intercambia en los diferentes espacios.

Figura 2.

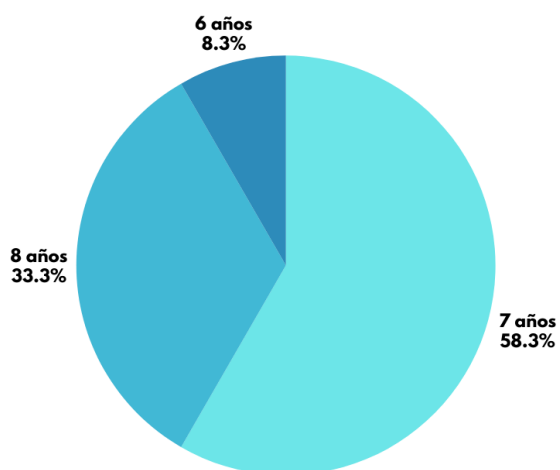
Cantidad de niños y niñas en el curso 101.



Nota: La figura muestra la cantidad de niños y niñas que se encuentran en el curso 101.

Figura 3.

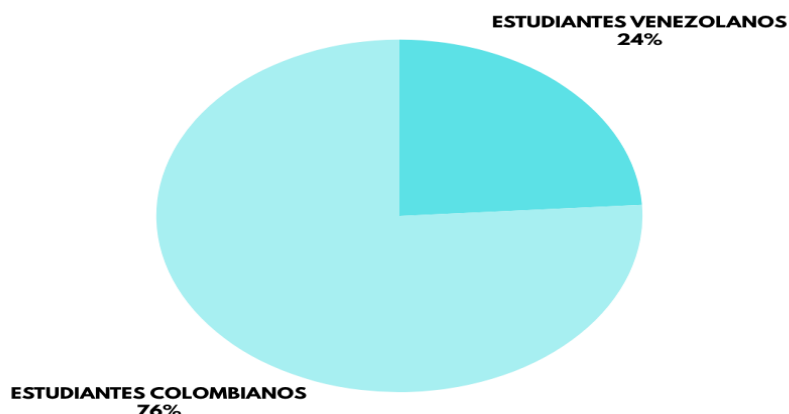
Rango de edad de los niños y las niñas curso 101



Nota: La figura muestra el rango de edad de los niños y las niñas del curso 101.

Figura 4:

Nacionalidad de los niños y las niñas curso 101



Nota: La figura muestra el porcentaje de población venezolana y colombiana en el curso 101.

En el siguiente apartado, se presentan de manera breve las características y las formas en las que se desenvuelven en el aula, los niños y las niñas de primer grado, del curso 101.

Principalmente se observa que los estudiantes, en los diferentes aspectos, manejan una actitud autónoma frente a las actividades, ya que asumen con responsabilidad las tareas, la elección de juegos, la manera que entre ellos llegan acuerdos y resuelven los problemas que suceden en la cotidianidad de las clases. Esta autonomía también se refleja en los talleres que se proponen de manera individual y grupal, en las actividades los niños y las niñas se organizan para escuchar y compartir sus opiniones acerca de los temas determinados.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión emocional, se evidencia que los niños y las niñas se encuentran en un proceso de reconocimiento y manejo de sus emociones. La maestra Pilar, brinda un acompañamiento frente a las situaciones donde surgen emociones como, la frustración o el enojo, al no lograr desarrollar las actividades propuestas, así mismo, entre compañeros usan palabras o frases de comprensión, gestos de tranquilidad como lo son

caricias o abrazos, lo cual refleja el trabajo en casa por las familias, quienes ayudan a los estudiantes a orientar sus emociones para ser expresadas de mejor manera sin afectar a los otros. Esto permite visibilizar el trabajo en equipo entre la escuela y la familia, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Con relación a lectura y la escritura durante el transcurso del semestre 2025-1 los estudiantes presentaban dificultad para aprender las letras que la maestra enseña semana tras semana, confundiendo las pronunciaciones y la escritura de las sílabas o palabras, sin embargo, por medio de actividades diseñadas e implementadas junto con la maestra Pilar, los niños y niñas lograron apropiarse y vincular las letras con objetos o sonidos que encontramos en la cotidianidad para recordarlas de manera más fácil.

Posteriormente, en el semestre 2025-2 los niños y las niñas avanzaron en su proceso de manera significativa, construyendo de manera autónoma a través de su aprendizaje cartas, mensajes, pequeños escritos, en los cuales expresan sus ideas, sentimientos, emociones, ya sean dirigidos para los padres, maestros/as o para sus compañeros del salón, evidenciando el progreso en la comprensión y la producción escritural de los estudiantes.

Para finalizar, es importante mencionar que durante la caracterización del curso se logró indagar acerca de las trayectorias familiares y migratorias de algunos niños y niñas venezolanos. A partir de ello, se reconoció que varias familias llegaron a Colombia debido a la crisis económica, política y social que atraviesa actualmente Venezuela.

Asimismo, se identificó que las experiencias migratorias eran diferentes. En algunos casos, las familias decidieron quedarse en Colombia porque contaban con familiares, que ya residían en la capital. En otros casos, se encontró que algunos padres de familia eran colombianos y años atrás habían migrado hacia Venezuela, razón por la cual sus hijos nacieron allí y posteriormente retornaron a Colombia. Del mismo modo, también se

reconocieron casos en los que tanto los niños como sus padres eran venezolanos y, debido a la cercanía geográfica entre ambos países, decidieron migrar en búsqueda de mejores oportunidades de vida. En consecuencia, durante esta búsqueda estuvieron en varias partes del país lo que afectó el proceso y la permanencia escolar de los niños y las niñas.

2.2.2 Grado primero 102 año 2025. La caracterización que se va a describir a continuación corresponde al salón 102 con la maestra Jenny Espitia proveniente de la ciudad de Bogotá, quien realiza su labor docente en todas las asignaturas a excepción de informática y educación física; su trayectoria en el ámbito educativo es de alrededor de 9 años.

Su labor es interesante, ya que logra crear un ambiente cálido y agradable para cada clase, respecto a las estrategias que utiliza, en las cuales se evidencia que no solo imparte las temáticas, sino que permite que los niños tomen un receso al finalizar cada clase, realizando canciones y rondas o comúnmente llamadas pausas activas, que son muy llamativas para los estudiantes y evidentemente les ayuda a mejorar su concentración.

Durante el año escolar, los niños y las niñas muestran que su nivel académico es satisfactorio, puesto que los estudiantes pueden leer y escribir; aunque persiste la lectura silábica, logran comprender palabras y combinaciones de sílabas, un aspecto que es muy importante para su aprendizaje. Con el paso del tiempo, se evidencia que la maestra insiste en una misma temática, es decir no corre con relación al plan de estudios, ella se asegura que los estudiantes puedan comprender y tener un grado de apropiación de lo visto en clase. Si bien es cierto, no todos los estudiantes siguen un mismo ritmo, no es posible dejar a un lado ni minimizar sus procesos, dado que, con apoyo y acompañamiento logran comprender cada temática que se está abordando.

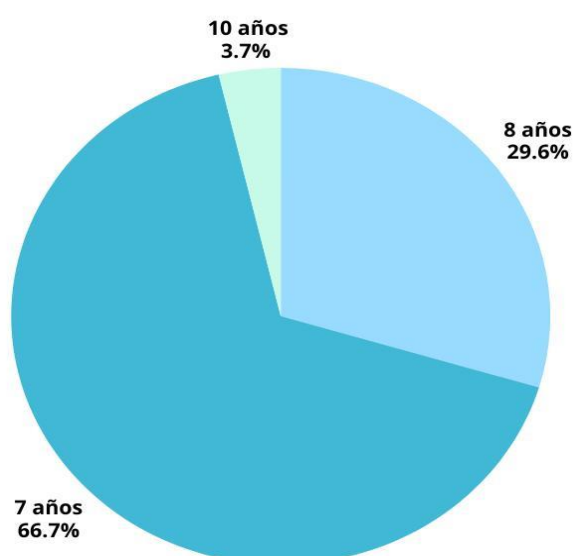
Del mismo modo, es importante mencionar que, en el curso 102 hay 27 estudiantes, 10 niños y 17 niñas (Figura 4), con edades entre los 6, 7 y 8 años (Figura 5), provenientes de

algunos sectores de la capital y de otras regiones de Colombia, además cerca del 44,4 % son de Venezuela (Figura 6). Muchos de los estudiantes viven con sus familiares más cercanos, ya sea, abuelos/as, tías/tíos, mamá, papá, hermanos, vecinos, etc. A partir de, las actividades propuestas durante el semestre 2025-1 fue posible identificar algunos elementos relacionados con las historias que nutren el contexto, resaltando aspectos tales como su nacionalidad, edad, familia, vínculos afectivos, circunstancias personales que los llevaron a trasladarse de su país, la relación con su familia, entre otros.

Lo anterior, permite conocer sus sentimientos, emociones y situaciones personales que de una u otra manera pueden llegar a afectar tanto en su bienestar como en el proceso educativo, asimismo, comprender que cada niño y/o niña tiene su propia realidad. A continuación, se presentan 3 gráficas que permiten comprender y entender mejor el contexto, la primera muestra el rango de edad, la segunda el género y la tercera la nacionalidad de los niños y las niñas.

Figura 5:

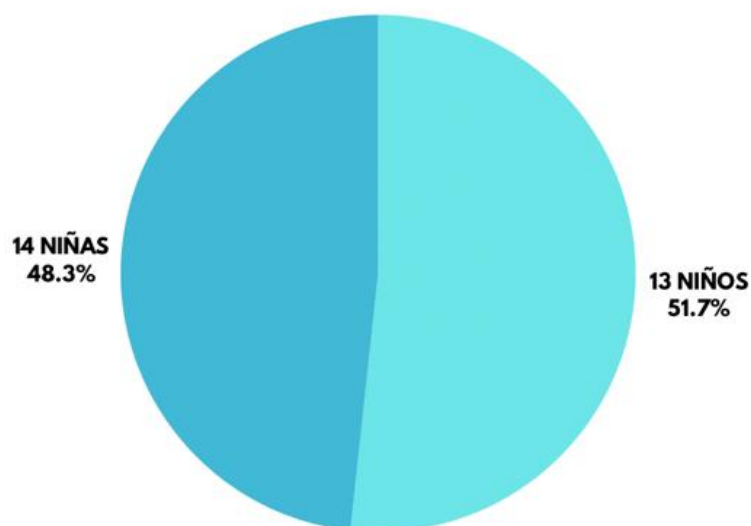
Rango de edad de los niños y las niñas curso 102



Nota: La figura muestra el rango de edad de los niños y las niñas del curso 102.

Figura 6:

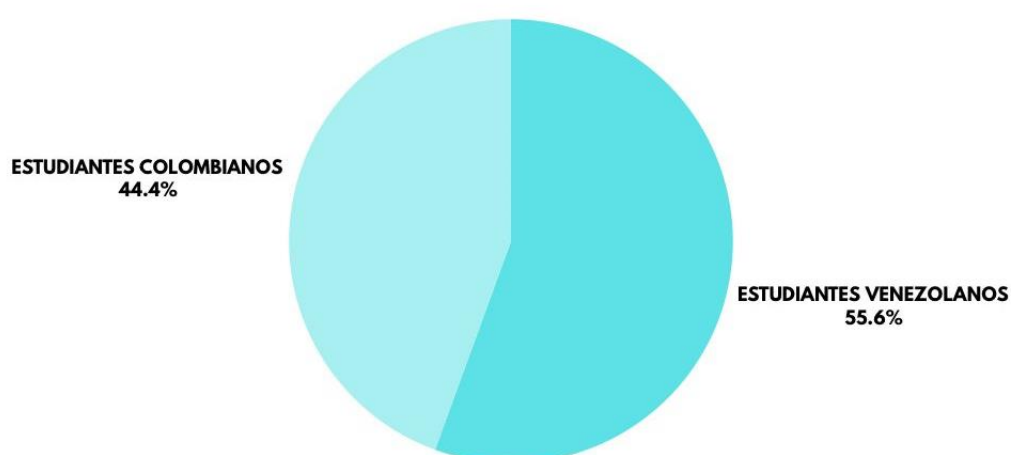
Cantidad de niños y niñas en el curso 102.



Nota: La figura muestra el rango de edad de los niños y las niñas del curso 102.

Figura 7:

Nacionalidad de los niños y las niñas curso 102



Nota: La figura muestra el rango de edad de los niños y las niñas del curso 102.

Capítulo 3

3. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo busca fortalecer el reconocimiento de la infancia venezolana en el grado primero de la Institución Educativa General Santander IED, ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad de Engativá. Implementar la propuesta pedagógica en dicha institución es importante, pues responde a una de las necesidades principales que tiene el contexto escolar actualmente, considerando que en los últimos años y a diario continúan llegando niños y niñas provenientes de Venezuela, esta situación conlleva a encontrar niños y niñas con diversas tradiciones y prácticas culturales en la institución. A partir del interés de las autoras se considera esencial abordar la investigación desde una perspectiva intercultural, que apunte a favorecer el diálogo de saberes y experiencias entre culturas.

Por consiguiente, se busca contribuir al reconocimiento de la infancia venezolana a través de la participación de los diferentes miembros implicados en su proceso educativo, como lo son; los padres de familia y docentes; también permite abrir un camino pensado en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, invitando a generar nuevas rutas, con un enfoque crítico y situado dentro del contexto escolar. En este sentido, al incluir talleres con los padres y realizar conversatorios con los y las estudiantes, esto conlleva a construir un conocimiento colectivo.

En este sentido la propuesta pedagógica, pretende reconocer la voz de la infancia venezolana, considerando sus vivencias, historias de vida y las formas en las que se expresan, adquiriendo mayor relevancia en aquellos estudiantes que han vivido el proceso migratorio y han enfrentado barreras en su proceso escolar, en su contexto social y cultural, lo que ha limitado el reconocimiento de sus saberes, experiencias y trayectorias en el aula.

Por último, la investigación aporta a la línea de Educación Interculturalidad y Comunitaria, en cuanto a que busca generar un reconocimiento de las diferencias culturales dentro del aula, puesto que, ésta reconoce una realidad que se vive actualmente, no solo en esta localidad sino en todo el país. Mediante la implementación se pretende dar un lugar al diálogo intercultural que vincule a los niños y las niñas tanto de Venezuela como de Colombia al intercambiar saberes, conocimientos y experiencias dentro del aula.

3. 1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Durante la práctica pedagógica de las investigadoras que se desarrolló en el Colegio General Santander, se observa que llegan al aula niñas y niños provenientes de diferentes regiones de Colombia y de Latinoamérica. Particularmente en los dos cursos se evidencia un alto porcentaje (41,2%) de población venezolana.

Esta diversidad, representa una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios escolares; aunque esto por lo general no sucede realmente en las escuelas. Durante la práctica pedagógica, se observa que los niños y las niñas no son reconocidos en las instituciones educativas reduciéndose acciones superficiales que responden a un carácter administrativo y de cumplimiento institucional, en las cuales no se dónde no se generan propuestas para validar los saberes y las experiencias de su lugar de origen.

En este sentido, la llegada de los niños y las niñas venezolanos presenta desafíos, en especial para los maestros quienes asumen la responsabilidad de generar un proceso de aprendizaje, de apropiación y adaptación. Esta situación merece ser analizada, pues, aunque se busca reconocer la diversidad cultural² presente en el aula, muchos maestros no saben

²En este documento, la diversidad cultural se entiende como la existencia y coexistencia de distintas culturas dentro del aula; sin embargo, esta perspectiva no constituye el enfoque central de la presente propuesta. Por otra parte, cuando se hace referencia al concepto de interculturalidad, este se comprende a partir de las interacciones, relaciones e intercambios que se generan entre las diferentes culturas. (Walsh, 2009, Dietz, 2017).

cómo lograrlo al estar sujetos a un sistema que plantea la integración escolar, más no proporciona herramientas para acoger a todos y todas, dejándolos atados a una normativa que limita sus posibilidades de acción.

Esta problemática observada en la práctica se conecta directamente con los aprendizajes adquiridos durante la formación como licenciadas en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. A lo largo de nuestra trayectoria académica, hemos comprendido que la labor docente no puede reducirse únicamente a la transmisión de contenidos curriculares, sino que requiere una mirada crítica y sensible frente a los contextos sociales, culturales y familiares en los que se desarrollan los niños y las niñas. En este sentido, los seminarios, lecturas y líneas de investigación cursados, se han convertido en un soporte teórico que nos permite comprender la interculturalidad como una categoría central para la educación.

Por ejemplo, en el seminario denominado: *Educación y diferencias*, se abordaron conceptos como “interculturalidad” y “multiculturalidad”. Los cuales son de interés para el desarrollo de la propuesta pedagógica, dado que se hace necesario establecer la diferencia entre ambos términos para comprender precisamente a qué queremos llegar.

Desde esta perspectiva, lo multicultural se refiere a la coexistencia de varias culturas, mientras que lo intercultural implica un encuentro vivo y dinámico entre ellas, en el que se reconocen los saberes, tradiciones y prácticas que emergen de los distintos contextos.

En esta misma línea, el seminario nos permitió conocer e identificar autores como Eduardo Bustelo (2007), quien plantea que la cultura no es algo impuesto desde afuera, sino que se construye a partir de las experiencias y vivencias cotidianas. Así, los niños y las niñas no llegan al aula como “hojas en blanco”, sino que portan consigo un bagaje cultural propio que debe ser visibilizado y valorado en la escuela.

Por otro lado, desde el seminario de *Lúdica y Psicomotricidad* tuvimos la oportunidad de analizar el juego como un fenómeno cultural, a partir de los aportes de Johan Huizinga (1938) quien plantea que cada cultura mantiene su propio sistema lúdico, en el cual se preservan los valores, las costumbres y tradiciones. Esta perspectiva resulta pertinente en nuestro escenario de práctica, ya que el juego se transforma en un espacio pedagógico que enriquece a los niños y las niñas, en el cual tienen la posibilidad de compartir sus experiencias y generar intercambios culturales.

En el seminario de *Articulación Curricular*, se analizaron varias temáticas vinculadas con la importancia de la educación inicial, con el propósito de favorecer el reconocimiento de sí mismo y la capacidad de actuar de manera más autónoma. A partir de estos documentos analizados, se destaca la necesidad de que los niños y las niñas puedan comunicar sus ideas, sentimientos y pensamientos de manera libre, acercándose al mundo para interpretarlo y participar en su transformación.

Esta intención resulta significativa cuando se propone para los estudiantes que han vivenciado los procesos migratorios, ya que encuentran en la escuela un lugar para reconocer y compartir su cultura, así como afirmar su identidad por medio de los cambios sociales.

Por último, la Línea de investigación en *Educación Intercultural y Comunitaria*, nos acercó a los aportes de distintos autores con el fin de analizar las maneras de elaborar el proceso investigativo, entre ellos, Orlando Fals Borda en 1959 y Catherine Walsh en 2010; enfatizando en la autora, quien establece que el concepto de interculturalidad está presente desde los años 90, es decir que el término de interculturalidad es relativamente contemporáneo.

Por ende, al dialogar con la autora podemos evidenciar que se establecen tres perspectivas, definidas por Walsh (2010): la primera es la “relacional”, la segunda es la

“funcional” y la tercera es la “perspectiva Crítica”. La perspectiva relacional entiende la interculturalidad como un espacio de encuentro e interacción entre culturas, es decir entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintas. Por otra parte, la perspectiva funcional promueve la inclusión de la diversidad cultural, o asimilacionista, buscando impulsar el diálogo, la convivencia y la tolerancia entre distintas culturas, desconociendo el sometimiento económico y la injusticia social a la que han sido sometidas históricamente, las culturas étnicas minusvaloradas. Finalmente, la perspectiva crítica propone la interculturalidad como un proyecto inclinado hacia lo político, ético y epistemológico planteando a su vez la construcción de sociedades más justas y equitativas (Walsh 2010, pp.77-78). Un proyecto aun inconcluso, que estructuralmente concibe la creación de otro sistema de vida económico, político y cultural, en el que se reconoce la diferencia étnica.

A partir de estas perspectivas se plantea una relación directa entre el intercambio de saberes, prácticas y costumbres, resaltando a su vez el reconocimiento por la interculturalidad y la diferencia. De este modo, desde el aula evidenciamos, por un lado, la falta de reconocimiento hacia la infancia venezolana y, por otro, la necesidad de establecer un encuentro, en el cual se permita a los niños y a las niñas ser y actuar de acuerdo con sus propias vivencias. Para ello, contamos con herramientas conceptuales que nos permiten proponer alternativas pedagógicas, desde la perspectiva y aportes de los distintos autores que acompañan nuestro proceso formativo.

De esta manera, surge la necesidad de cuestionar algunas prácticas educativas, con el fin de visibilizar las problemáticas que presentan los niños y las niñas en el contexto educativo. En este sentido, se identifican las tres categorías que orientan nuestra propuesta y que emergen como respuesta a una realidad que exige nuevas formas de comprender y practicar la educación en contextos diversos; las cuales se mencionan a continuación: infancia venezolana, reconocimiento y diálogo intercultural, dichas categorías se abordan con mayor

amplitud en el apartado de “categorías analíticas”. Por su parte, la delimitación del problema va a citar los siguientes elementos.

3.2 MIGRACIÓN: VIVENCIAS, RETOS Y APRENDIZAJES EN TORNO A LA INFANCIA VENEZOLANA

En el siguiente apartado se mencionan algunos de los aspectos más relevantes para el desarrollo de la propuesta pedagógica, entre los cuales se encuentran las dinámicas y desafíos de la población venezolana a partir del momento en que emigran de su país de origen hasta cuando se establece en otro territorio, en este caso Colombia.

Seguidamente, se describe el proceso de adaptación de las familias a un nuevo contexto, en especial de los menores de edad frente al ámbito educativo denominado: La integración educativa de niños y niñas venezolanos en Colombia: Retos y Oportunidades; finalmente, resalta la mirada que se ha construido desde el contexto social, en el que los estigmas y prejuicios toman lugar y puede ser un gran reto intentar deconstruir esa perspectiva que se ha creado.

3.2.1 DINÁMICAS Y DESAFÍOS DE LA POBLACIÓN VENEZOLANA

La crisis migratoria venezolana es un fenómeno que se debe a una combinación de factores económicos, sociales y políticos, lo que ocasionó que la mayoría de las personas abandonarán su país en busca de mejores oportunidades. Según ACNUR (2024), estas problemáticas comenzaron a identificarse desde el año 2010 y se manifestaron con mayor gravedad en el 2014, lo que conllevó a que millones de venezolanos a desplazarse en los países vecinos como Perú, Brasil, México, Argentina, Colombia y Ecuador.

En consecuencia, Colombia al ser uno de los países más cercanos a la frontera con Venezuela suele ser considerado como la mejor opción para establecerse y buscar un empleo, esto se debe a que, más allá de la cercanía geografía que hay entre los países para desplazarse, existe una facilidad en términos económicos, que garantizan la permanencia de

esta población, también por los vínculos culturales, históricos y lingüísticos que comparte Colombia y Venezuela. De esta manera, existe un gran porcentaje de esperanza de acceder a las ofertas laborales y los servicios básicos.

Según el Registro Administrativo de Migrantes venezolanos (RAMV) realizado entre abril y mayo de 2018, “en Bogotá viven 43.843 migrantes irregulares (9,8% el total nacional) y 74.403 regulares” (Concejo de Bogotá. 2019. párr. 1). Estas cifras reflejan la magnitud del fenómeno en el territorio colombiano. Asimismo, basado en los datos recolectados por Migración Colombia y de la Plataforma Regional R4V hasta el año 2024 se informa que Colombia alberga a más de 2,9 millones de personas provenientes de Venezuela (Migración Colombia, 2024; R4V, 2024).

La llegada de la población venezolana generó un gran impacto en los diferentes ámbitos como; el social, económico, cultural, político y educativo, ya que, de acuerdo con la cantidad de personas, aumento la demanda de los servicios público-básicos por corto tiempo, lo que conllevó tanto a las instituciones como a las diferentes identidades asumir nuevos retos y dar respuestas.

3.2.2 La Integración Educativa de Niños y Niñas Venezolanos en Colombia:

Retos y Oportunidades. El fenómeno de la migración venezolana se ha convertido en objeto de investigación y aún más en el contexto educativo, al constituirse en un espacio de socialización, aprendizaje y construcción de la ciudadanía, las instituciones educativas públicas son las principales en acoger y garantizar los derechos de los niños y las niñas.

De esta manera, en ellas se materializan políticas de inclusión que a su vez generan prácticas pedagógicas que buscan responder a la diversidad cultural y social y se caracterizan por ser ese lugar que acoge cientos de niños y niñas venezolanos que han enfrentado cambios no solamente geográficos sino rupturas de vínculos afectivos, sociales y culturales que ya

tenían contruidos en su contexto y que ahora se encuentran en barrios y colegios colombianos. En el trabajo de López (2009) se afirma que “[...] el hecho de que la familia se constituya en dos o más países puede llegar a generar una forma permanente de dolor por la escisión y la ruptura de vínculos emocionales” (p.85). Asuntos que muy posiblemente se materializa en duelos y adaptaciones que en edades cortas son confusas.

Lo anterior pone en tensión la existencia de políticas y lineamientos que buscan garantizar los derechos de los niños y las niñas en las Instituciones. Actualmente persisten las barreras entre lo que se propone y lo que realmente sucede en las aulas con los estudiantes. Muchos estudiantes continúan siendo invisibilizados en su proceso escolar, ya que no se reconoce sus contextos, sus experiencias y saberes previos, además de los estigmas y etiquetas que se entrelazan con las dinámicas diarias y relatos comunitarios que enfrentan cotidianamente.

Ante esta realidad, se pueden encontrar diversos “permisos” que resultan necesarios para la población migrante venezolana, que habita en el territorio colombiano y que para el año 2024 el total de niñas, niños y adolescentes migrantes registrados es de 796.286.

De los cuales el 75.24% se encontraban en Estatus Regular con Permiso de Protección Temporal (PPT³) autorizado, el 13,39% en proceso de regularización aún sin PPT autorizado; el 4,23 % en Estatus Irregular que superó el tiempo permitido del Permiso de Ingreso y Permanencia (PIP), el 3.3% en Estatus Irregular con Permiso Especial de Permanencia (PEP⁴) no vigente, el 2,43 % en estimación de irregularidad (Ingresos por lugar no habilitado); el 1.29 % en estatus Regular dentro del tiempo permitido del PIP, y el 0.10 % Estatus Regular con Cédula de Extranjería.

³ Documento de identificación para migrantes en Colombia.

⁴Documento que permite a los venezolanos registrados en Colombia permanecer legalmente en el país y acceder a servicios básicos.

Estas cifras son importantes, dado que, según estudios realizados por Investigadores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las regularizaciones masivas de migrantes son necesarias, no solo para la población que llega, sino para los países que los reciben; trámite que ayuda a potenciar y maximizar los efectos positivos de la migración sobre el desarrollo económico en el largo plazo, ya que con el permiso que les otorga el gobierno, podrían ubicarse en un sector económico acorde a sus habilidades, lo que aumentaría producción y productividad.

Con relación a los procesos de escolarización, existen normativas que permiten una flexibilidad en los procesos de ingreso, muchas instituciones educativas desconocen o las aplican de manera rígida, lo cual afecta que en especial los niños y niñas cuenten con el derecho a la educación.

En materia de matrícula, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado estrategias para garantizar el acceso sin importar el estatus migratorio. No obstante, persisten cuellos de botella administrativos, desconocimiento de la ruta de atención por parte de las familias y problemas en la asignación de grados, lo que impacta la permanencia escolar. Además, la falta de regularización migratoria limita el acceso a programas de formación técnica y continuidad educativa (Universidad del Rosario 2025).

3.2.3 Miradas Sobre la Infancia Venezolana. En Colombia, la estigmatización hacia los venezolanos es un tema relevante, ya que pueden ser excluidos por su procedencia, manera de ser o dialecto. En relación con ello, la Universidad de Los Andes hace referencia a este tipo de estigmas en uno de sus artículos titulado *Migración Venezolana en Colombia: empleo, seguridad y xenofobia*, en donde se menciona lo siguiente: En Colombia, la Encuesta Nacional Invamer encontró que el

62% de los encuestados tenía una percepción desfavorable de los migrantes venezolanos (Acero. H. 2023).

La estigmatización generada hacia los ciudadanos venezolanos se evidenció en una creciente oleada, comenzando por los hurtos y la cantidad de personas que se encontraban en las calles, ya sea, buscando empleo u otras maneras de subsistir, lo cual ocurrió no únicamente en el territorio colombiano sino en todo el continente latinoamericano.

Por lo que, en muchos casos al no encontrar un trabajo remunerado optaron por lo ilícito, aclarando que esta no es no es la situación de todos los inmigrantes, aun así, por los errores de otros pagan todos...así como lo reafirma una encuesta realizada por Oxfam del 2019 en la que se muestra que el 74 % de los colombianos cree que la inmigración aumenta el crimen y la inseguridad.

De igual manera, según Tribín (2019), especialista de política pública en el Programa de las Naciones Unidas (PNUD⁵), manifiesta que las protestas durante el año 2019 en Bogotá contribuyeron a fortalecer el estigma contra los migrantes venezolanos, debido a la amplia circulación de rumores infundados sobre delitos cometidos por ellos durante las protestas. Lo anterior, demuestra cómo los medios de comunicación y las redes sociales en Colombia generan percepciones negativas de la población venezolana, causando imaginarios equívocos al asociar migración con inseguridad, estos rumores dificultan la integración a espacios laborales, educativos y comunitarios.

Además de ello, no sólo se generan estigmas por el lugar de procedencia sino también por el uso del lenguaje, aunque compartimos el español tanto en Colombia como en Venezuela, los regionalismos pueden generar barreras lingüísticas; incluso el dialecto o

⁵Trabaja para combatir la pobreza, reducir las desigualdades y ayudar a las naciones a construir soluciones sostenibles para el desarrollo.

acento venezolano se convierte en un rasgo diferenciador que, lejos de ser valorado como riqueza cultural, funciona como un marcador social y, en consecuencia, de discriminación.

Es por ello, que en muchas ocasiones podemos observar que los ciudadanos venezolanos optan por negar su país de procedencia y afirman pertenecer a la costa colombiana, pues al tener un acento y lenguaje parecido se tiende a no estigmatizar por el simple hecho de ser del mismo país, lo que puede variar de acuerdo con el territorio. Esto visibiliza que, aunque el lenguaje podría ser un puente intercultural entre las diferentes regiones o países, realmente se convierte en un obstáculo que impide la comunicación, y genera exclusión o rechazo directo de la población venezolana.

Con relación a lo mencionado, la autora Rosalina Lippi-Green (2012) en su trabajo sobre el lenguaje y la discriminación, señala que esto puede llevar a confusiones comunicativas y rechazo en las aulas, ya que el desconocimiento del vocabulario venezolano puede asignar significados diferentes a las palabras. En esencia, Lippi-Green expone cómo la noción de una "lengua estándar" es una construcción social y política que, a través de prejuicios y malentendidos, se convierte en una herramienta para la discriminación.

Lo anterior permite hacer la siguiente pregunta: ¿Cómo la construcción y aplicación de una propuesta pedagógica puede aportar al reconocimiento y a un diálogo intercultural de la infancia venezolana en el grado primero del Colegio General Santander?

De igual manera para este ejercicio investigativo se plantean dos cuestionamientos que serán aspectos orientadores:

¿Qué entendemos por diálogos interculturales en la escuela? ¿Cómo se logran visibilizar en relación con los niños y niñas venezolanos-as?

¿Cómo el aula permite reconocer los diálogos interculturales que traen consigo los niños y las niñas y las familias venezolanas?

3.3 OBJETIVO GENERAL

Generar espacios de reconocimiento y diálogo intercultural en el aula que permitan visibilizar las voces, historias y vivencias de la infancia venezolana, a partir de una propuesta pedagógica desarrollada con niños y niñas de grado primero del Colegio General Santander, en la localidad de Engativá.

3.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Comprender cómo se manifiestan los diálogos interculturales en las actividades escolares de los cursos 101 y 102 del Colegio General Santander, a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica.

Reconocer los procesos de diálogo intercultural, a partir de las experiencias, saberes e intereses de los niños y las niñas colombianos y venezolanos que surgen en el aula

Capítulo 4

4. ANTECEDENTES

Para definir la propuesta pedagógica una de las fases planteó el reconocimiento de los antecedentes tanto de la Universidad Pedagógica Nacional como de otras instituciones, ello con el fin de evidenciar claves de lectura que nos puedan situar en este proceso de investigación. En el ejercicio se encuentra que, con relación al objeto de investigación, hasta la fecha existen pocos trabajos publicados por nuestra Universidad.

En este sentido, ubicadas en la Licenciatura en Educación Infantil, no se encontraron informes relacionados con la migración y la infancia venezolana. Sin embargo, en la búsqueda se hallaron trabajos que enfatizan en los diálogos interculturales vinculados a las educaciones: rural, campesina, afro e indígena, en los cuales se evidencian las relaciones que se construyen entre distintas culturas, en los que todos y cada uno de los individuos generan un intercambio de saberes y experiencias de gran importancia para su educación. Dichos estudios resaltan la importancia de valorar y respetar las identidades culturales, el uso del lenguaje y las formas de crianza propias de cada comunidad.

Ello implica un interés por indagar sobre aquellas estrategias pedagógicas y las adecuaciones que, en el ámbito urbano favorecen al diálogo intercultural y le dan voz a aquellos niños y niñas que han vivenciado fenómenos como la migración y el desplazamiento. Esto nos permitió pensar y aproximarnos a la categoría de diálogo intercultural. La noción la tomamos como referencia en los aportes establecidos en uno de los artículos publicados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en torno a lo que este diálogo intercultural propone y su impacto en el ámbito educativo, tal como lo mencionan Medina y Carreño (2015):

En los últimos años, y con mayor ímpetu, se viene planteando en diferentes espacios sociales la necesidad de educar en y para la diversidad; de lo importante que resulta en las múltiples esferas educativas reconocer la diferencia, en las diversas facetas que forman parte del ser humano (p. 5).

Por tanto, se reafirma que educar desde una perspectiva intercultural implica generar espacios donde se le permita a los niños y las niñas expresar sus ideas, emociones, saberes, y experiencias construyendo así, prácticas pedagógicas desde el reconocimiento y el diálogo intercultural.

A partir de esta revisión, en otros programas de la misma universidad, se ubicaron cuatro trabajos investigativos entre los años 2019 a 2023, que enfatizan en la infancia venezolana y las miradas sobre la migración, así mismo, resalta aspectos esenciales para el desarrollo del proyecto, como lo es, relaciones, similitudes y/o aportes, los cuales están enunciados a continuación.

Tabla 1.

Rastreo de trabajos de grado, repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

<i>Licenciatura</i>	<i>Nombre del trabajo</i>	<i>¿Qué encontramos?</i>	<i>Posibles aportes</i>
Licenciatura en Recreación. Autor: Abraham Hassan (2022)	“Migrantes venezolanos en una batalla de incorporación”	El trabajo se basa en los migrantes venezolanos, abordando la perspectiva diferencial entre países latinoamericanos en el cual se generan tensiones al hablar acerca del sistema educativo colombiano con relación al venezolano.	Hallar la manera de integrar tanto a los estudiantes venezolanos como colombianos en un espacio en donde se permita compartir su cultura, sus experiencias y saberes.
Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social.	“Paternidades caminantes: Relatos de familias migrantes venezolanas sobre las paternidades”	El interés de los autores del trabajo de grado consiste en analizar las distintas situaciones por las que atraviesan las familias que han tenido que emigrar de su país, muestra el proceso que deben afrontar y cómo afecta el bienestar de	Es una ruta que incluye el diálogo con las familias afectadas por la crisis económica de Venezuela, se realizaron entrevistas a dos de ellas, quienes narran la experiencia

Autores: Cristhian Torres y Sebastián González (2023)		cada uno de los integrantes de la familia, en especial de los niños y niñas.	de abandonar su territorio y desplazarse hacia otro país.
Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Autores: Alejandro Bautista y Freddy López (2020)	“Hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D. “	Este trabajo buscó comprender los procesos de inclusión e integración entre los estudiantes colombianos y venezolanos. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, permitiendo que los estudiantes se expresaran sus sentimientos acerca del proceso migratorio de manera artística.	En relación con nuestra propuesta, se relaciona porque proponen que la escuela puede convertirse en un escenario de encuentro para las culturas, donde el diálogo y el reconocimiento favorezcan el aprendizaje de los niños y las niñas.
Licenciatura en Ciencias Sociales. Autor: Michael Rodríguez (2019)	“Integración de migrantes desde Venezuela en el colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaqué”	Este trabajo propuso analizar el proceso de integración de los estudiantes migrantes venezolanos a través del currículo escolar y las prácticas cotidianas dentro de la institución. Indaga cómo los niños y jóvenes migrantes se adaptaron al sistema educativo colombiano.	Este trabajo aporta, en cuanto a que se evidencia la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que promuevan el reconocimiento del otro y el diálogo entre las culturas situado desde el aula.

Nota: La información suministrada anteriormente, es el resultado del análisis de distintos

trabajos de grado que se encuentran en el repositorio de la UPN relacionados con la temática principal de la propuesta pedagógica.

Con base en la tabla, se deduce que en la mayoría de los trabajos se investigó específicamente la población migrante venezolana de manera general, inclusive se analizaron casos en países del continente europeo y Latinoamericano. En dos de ellos, no se limitan a la escuela, sino que su interés es reconocer de manera amplia el fenómeno de la migración venezolana, igualmente, identificamos, que en el trabajo de Torres y González (2023) se evidencian las consecuencias que conlleva emigrar del país de origen y la batalla que enfrentan al ser padres de los niños y las niñas venezolanos desde el lugar de la paternidad; resaltando la relación del cuidado de sus hijos y el proceso para incorporarse en la sociedad.

Dicho trabajo, permite expandir la mirada hacia este tipo de investigación, ya que, las diferentes situaciones que atraviesan las familias de los niños y las niñas venezolanos son de gran importancia en tanto que influyen en el proceso formativo en su estabilidad emocional y en los vínculos afectivos que construye con las personas que los rodean.

Otro lugar de consulta fue el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP⁶). En la búsqueda, se encuentra la cartilla “Construyendo puentes historias de niñas y niños migrantes en la escuela”, una propuesta elaborada por Cardozo, Cardozo y Pinilla (2024) en la cual se recopilan experiencias de docentes, familias y estudiantes frente a la migración venezolana en Bogotá.

La cartilla busca concientizar la importancia de reconocer a los niños y niñas migrantes como sujetos de derechos, valorar sus saberes y vivencias en el entorno educativo. Además, propone orientaciones pedagógicas que propician la convivencia y la construcción de una escuela desde una perspectiva intercultural, donde la diversidad que se encuentra en el aula se transforme en una oportunidad de aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva teórica se identifica que la cartilla parte desde la definición de migración, tomada de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), así mismo menciona la magnitud del fenómeno en Colombia, especialmente de la población venezolana, lo que ha llevado al sistema educativo a replantear sus dinámicas para la integración de los niños y las niñas en el aula.

Dentro de los aportes a la mirada metodológica, uno de ellos refiere a la experiencia de la sistematización pedagógica, la cual se implementa desde un enfoque cualitativo y

⁶ Entidad pública enfocada en la investigación educativa y el acompañamiento de prácticas pedagógicas de los maestros y maestras vinculados a la Secretaría Distrital de Educación en Bogotá.

participativo, ya que la investigación se nutre con las voces y las experiencias de los niños y niñas migrantes, de sus familias y de los docentes.

Para recoger estas percepciones se usaron diferentes técnicas como lo fue la elaboración de dibujos, relatos, escritos, entrevistas, permitiendo visibilizar las dificultades que surgen al adaptarse a diferencias culturales, lingüísticas y curriculares. Dichas narrativas se acompañaron de los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT⁷), y la observación realizada en los colegios distritales en Bogotá como el Colegio Silveria Espinosa de Rendón y el Instituto Nacional de Educación Media (INEM) Francisco de Paula Santander.

De acuerdo con los hallazgos y alcances de la cartilla, es posible afirmar que urge implementar prácticas pedagógicas que, desde la cotidianidad en el aula, reconozcan a los niños y las niñas migrantes y se generen diálogos en torno a sus experiencias y a las emociones. Estas acciones pueden resaltar las vivencias migratorias y visibilizar que “los niños no eligieron ser migrantes y vivir en un país desconocido. No se trata de revictimizarlos, por el contrario, es hacer que los menores de edad encuentren la oportunidad de ser considerados iguales como los demás”. (Cardozo, Cardozo y Pinilla, 2024. p. 29).

Por otro lado, dentro de los trabajos recopilados en los repositorios de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Externado de Colombia, se ubican dos trabajos que se relacionan directamente con nuestro interés investigativo, principalmente encontramos que en el trabajo de grado titulado *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá*, elaborado por Barragán y Rodríguez (2019) en el trabajo se aborda tres categorías; la “Migración Infancia y Migración”, “Experiencias de Migración” y “Migración–Educación”.

⁷ Herramienta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para organizar y controlar todo el proceso de matrícula de los estudiantes, garantizando una base de datos confiable para la toma de decisiones y la gestión de recursos educativos.

Con relación a estas categorías, se evidencia un aporte para la realización de la propuesta pedagógica al momento de analizar la conexión entre infancia y migración, es decir, la manera en cómo los niños y niñas viven y experimentan este tipo de situaciones.

A partir de esta mirada, la indagación permite comprender los fenómenos de la migración, no sólo vista como un movimiento de un país a otro, sino teniendo en cuenta los distintos aspectos que afectan a los niños y las niñas migrantes. En este sentido, el desarrollo de la investigación estudió la participación infantil en los procesos migratorios, preguntándose principalmente por cómo se involucran en las decisiones o las dinámicas que se generan alrededor de la migración.

Lo que resulta importante frente a la investigación, debido a que uno de los objetivos radica en no asumir a la infancia como sujetos pasivos que acompañan a los adultos y las adultas, sino que deben ser reconocidos en estos procesos migratorios, como seres capaces de opinar y expresar sus emociones e ideas.

Por otro lado, se encuentran las implicaciones en la salud y las dificultades que tienen los gobiernos y las instituciones educativas para garantizar los derechos que tiene la población migrante, considerando que no se limita únicamente al acceso a la educación, lo que nos lleva a indagar cuáles leyes y reformas fueron diseñadas o implementadas para las personas migrantes en nuestro país, lo que permite reflexionar desde los escenarios educativos como estas políticas responden a todas las necesidades que presenta la población venezolana en los diferentes ámbitos.

Respecto a la segunda categoría denominada “Experiencias de migración”, resulta interesante analizar cómo afecta la acción de emigrar, ya que, esto puede llegar a transformar todas las rutinas, costumbres, celebraciones y vínculos previamente establecidos, como lo es el hecho de estar en lugares desconocidos, en donde se pretende que los niños y las niñas se

adapten de manera fácil y rápida sin ser conscientes de la complejidad que tiene este proceso; por ejemplo, en la escuela es posible evidenciar la complejidad emocional y cultural que se presenta, considerando que no todos los casos son iguales, varía de acuerdo a las experiencias de los estudiantes.

Finalmente, la categoría “Migración-Educación”, analiza el papel de la escuela, como un lugar importante no solo para el aprendizaje, sino para generar espacios donde se reconozca a los niños y las niñas, su entorno familiar y lugar de procedencia. Transformándose de esta manera en un escenario de integración social y cultural.

Otra fuente de información, fue el trabajo elaborado por Gómez (2022) titulado “Protagonismo infantil de los niños migrantes venezolanos residentes en el territorio Colombiano-Bogotá”, en el que se aborda la categoría de “Infancia Venezolana” a partir de cuatro subcategorías: principalmente se habla de “Migración Venezolana” entendida como un fenómeno social que transforma las dinámicas familiares, marcada por las carencias socioeconómicas que vive la población migrante, además, del desplazamiento masivo y la esperanza de una mejor calidad de vida en otros lugares fuera de su país.

Asimismo, se manifiesta que respecto a la llegada de los niños y las niñas migrantes al país, desencadena una gran demanda de los servicios educativos y en algunas ocasiones al no poder acceder a un cupo escolar, genera un impacto negativo tanto para los niños como para las instituciones educativas, ya que, los municipios receptores deben buscar cómo responder a las necesidades de la población migrante y la población local, que se ven afectados al no recibir los suficientes recursos por parte del estado.

Seguidamente, se halla la subcategoría “*Niñez Migrante*”, en la que se visibiliza las particularidades de los niños y las niñas migrantes, para ello, la autora se apoya del informe de Aldeas Infantiles SOS Internacional (2017), sobre la migración infantil y adolescente en

Centroamérica y México, resaltando el aumento de la situación irregular de los niños y niñas. Señalando que en los países de origen no se generan transformaciones significativas que busquen enfrentar las causas de la migración, como lo son; la violencia, las fallas del sistema económico, la pobreza y el desempleo.

El documento menciona cómo estas problemáticas se vinculan con las dinámicas familiares, debido que se evidencia un adulto centrismo, en muchos de los casos, por parte de los padres o cuidadores, al no tener en cuenta el derecho a decidir incluso a no querer emigrar, aun así, los padres toman la decisión de que los niños y los adolescentes viajen solos o acompañados en busca de recursos económicos.

La autora, también indaga en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL⁸) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF⁹) (2010), en el cual se publica un boletín de la infancia, indicando que los niños y las niñas migrantes de América Latina y el Caribe sufren de restricciones a sus derechos, abusos, xenofobia y discriminaciones, situaciones que empeoran cuando sus padres están en condición irregular. Además, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) diseñó una estrategia denominada “*Niñez Migrante*”, para atender a esta población; a pesar de que se ha logrado llegar a miles de niños, la falencia de la propuesta radica en la poca atención, causando que exista una larga lista de espera.

A modo de balance, estos documentos permiten concluir que la migración infantil sigue aumentando y los riesgos que viven se presentan antes, durante y después de migrar. En la mayoría de los casos los niños y las niñas se asumen como objetos y no como sujetos sociales con saberes, competencias y capacidad de aportar a su propia situación.

⁸ Comisión regional de las Naciones Unidas, creada para promover el desarrollo económico y social de la región.

⁹ Organización dedicada a promover y proteger los derechos de la infancia a nivel mundial.

En tercer lugar, se encuentra la categoría infancia que busca comprender cómo ha sido concebida la niñez a lo largo de los años y cómo estas definiciones influyen en la forma como entendemos a la niñez hoy en día. La autora parte desde la idea de Lloyd DeMause (1974), quien sostiene que la historia de la infancia estuvo marcada por la violencia, el abandono y el abuso, lo que ayuda a explicar por qué la mayoría de los estudios acerca de la niñez migrante, se siguen percibiendo desde la vulnerabilidad. Al mismo tiempo retoma otros autores como Alfageme et al. (2003), quien plantea que la infancia debe entenderse como un momento biológico del ser humano, pero también como una construcción social. Estas representaciones históricas han demostrado cómo los niños y las niñas han sido vistos como propiedad de los padres, como seres que son incapaces y necesitan ayuda.

Capítulo 5

5. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo muestra la revisión bibliográfica de las tres categorías centrales de la propuesta pedagógica. En primer lugar, la *infancia venezolana*, se aborda desde la noción de infancia para luego puntualizar en las condiciones de la población migrante y llegar a lo que se denomina infancia venezolana; en segundo lugar, la categoría de *reconocimiento*, noción que se toma bajo una perspectiva política, sociocultural y desde la experiencia dentro del aula. En tercer lugar, el *diálogo intercultural* que se relaciona con la noción de interculturalidad y educación intercultural, en tanto materializa los vínculos e interacciones y formas de enseñanza entre distintas culturas.

Estas categorías son fundamentales para comprender la problemática de la migración en el contexto escolar y, al mismo tiempo, son la base para generar un intercambio de saberes y experiencias entre los niños y niñas, las familias y los docentes.

5.1 INFANCIA

La noción de infancia, como construcción teórica implica varias acepciones que no se limitan a lo etario. Para autores como Noguera y Marín (2007), la infancia se define en los discursos de la modernidad, para la autora y el autor la infancia se muestra como una quimera¹⁰, es decir, plantean dos acepciones: la idealización de un niño desprotegido ávido de cuidados y vulnerable en su inocencia y otra en la construcción de una narrativa diversa, compleja, monstruosa.

¹⁰Para Noguera y Marín (2007), la infancia quimérica puede entenderse de dos maneras; la primera presenta la infancia como una etapa idealizada, asociada con la inocencia y la necesidad de protección; la segunda la concibe como una construcción cambiante, formada por distintas etapas y experiencias de vida, que se transforma según el tiempo y las realidades de cada contexto.

A partir de esta comprensión, el siguiente apartado tiene como propósito definir la manera en que la propuesta pedagógica comprende la infancia desde una perspectiva sociocultural abordada por Pávez (2012), y la infancia como una construcción social, histórica, jurídica y política con base en los planteamientos de diferentes autores, como Carli (1999), Jaramillo (2007), Díaz (2010), Medina y Carreño (2015). Asimismo, busca ampliar la mirada sobre infancia, analizando las nociones de población migrante y migración, con el fin de llegar a la categoría denominada *infancia venezolana*.

5.1.1. PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE LA INFANCIA

Define a la infancia como una construcción social, ética y política que visibiliza una nueva mirada hacia los niños y las niñas, transformando la percepción de receptores pasivos y asumiéndolos como sujetos que tienen un papel importante dentro de la sociedad, donde los adultos garantizan su desarrollo integral.

Dicho esto, Pávez (2012) sostiene que desde la mirada sociológica se propone ver a la niñez como un fenómeno social, donde los niños y las niñas son un grupo social desnaturalizado, es decir, se desprende de la definición tradicional, en el que la infancia es algo fijo e igual en todos los tiempos y lugares, y se percibe que todos piensan, actúan y sienten de la misma manera sin tener en cuenta su propio contexto. Esto se debe a que los enfoques sociológicos clásicos comúnmente relacionan el estudio de la infancia, al mismo estudio de la familia como estructura nuclear de la sociedad.

Esto permite comprender que la infancia no solo conlleva aspectos de orden biológico, también reconoce aspectos del contexto social, político, económico y cultural. A partir de esta postura, Pávez (2012), propone que no se debe hablar únicamente de una definición de infancia, ya que existen múltiples infancias, considerando que estas se desarrollan en diferentes contextos y tiempos.

En este sentido, la autora, considera a la infancia bajo la categoría de grupo social, en la cual se entiende a la infancia como, “el colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto menores de edad sometidos a la autoridad adulta” (p. 92).

De este modo, la autora menciona que se debe definir a la infancia no desde la homogeneidad, sino por el contrario, desde una perspectiva de construcción social, reconociendo que está atravesado por múltiples diferencias y relaciones de poder que controlan la visión de los niños y las niñas en la sociedad. Por ende, para profundizar en el concepto de infancia, resulta esencial analizar las diversas construcciones que se han forjado desde las dimensiones: a) social, b) histórica, c) jurídica y d) política, las cuales se mencionan a continuación:

A. La infancia como construcción social. Para dar lugar a la infancia como construcción social, tomamos como referente a Sandra Carli (1999) quién analiza la manera en que se modifican las fronteras entre la infancia y la adultez y la nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y constitución. En la cual dicha constitución sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Sin embargo, la construcción social de la infancia no solo radica en las formas de vida, de habitar un espacio o lugar, puesto que estrechamente se relaciona con las personas con las que comparte a menudo y viven a su alrededor, ya que, éstas se convierten en su

principal modelo y/o ejemplo a seguir; por lo que, las actitudes, acciones y maneras de convivir se verán reflejadas en los niños y las niñas que están creciendo y aprendiendo.

Como también, la cultura cumple un papel fundamental en dicha construcción social, los lenguajes, idiomas, tradiciones y costumbres que el niño adquiera dependen innegablemente del tipo de cultura y sociedad en la que se desarrolla. A su vez, la construcción social de la infancia se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia y/o las prácticas de crianza sino con la emergencia de la escolaridad.

Según Carli (1999) retomando a autores como: Flandrin (1984) y Aries (1987), el proceso de escolarización de la infancia condujo a lo que se ha denominado la “infantilización” de un amplio sector de la sociedad, proceso que también ha sido calificado como un “período de reclusión” (Carli, 1999, p.3). Lo anterior, permite comprender que la infancia no solo se configuró como una etapa biológica, sino que dio lugar a la creación de establecimientos, en los cuales se pretendía formar a los niños y niñas definiendo los modos de comportamiento y aprendizaje.

En este sentido, la escuela se constituye como un claro ejemplo de instrumentalización en tanto organiza, regula y orienta las prácticas infantiles conforme a determinados ideales sociales, culturales y morales, respondiendo a las expectativas de la sociedad sobre el tipo de sujeto que se desea formar. Esto conlleva analizar la infancia desde una perspectiva histórica, como se menciona a continuación.

B. La Infancia como Construcción Histórica. Durante la época de la antigüedad

clásica, los niños y niñas no tenían un estatus propio y eran vistos como adultos en miniatura o simplemente como un proyecto de vida que podía ser abandonado, con el pasar de los años la concepción de infancia se ha modificado con base a los acontecimientos más relevantes de la sociedad, donde factores como el modo de

producción, la clase social, el género y la pertenencia étnica han configurado de forma significativa cómo se entiende y se trata a la infancia en cada sociedad y momento histórico (Carli, 1999).

Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un estatus propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada de los psicoanalistas, en cambio, ha estado atenta a la singularidad del niño, para leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico-social. Como lo menciona Carli (1999) citando a Jean Louis Flandrin (1984).

La infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas (p.3).

Por consiguiente, es posible afirmar que la noción de infancia no ha sido estable o fija con el pasar de los años, ya que esta categoría es una construcción social que se transforma dependiendo los intereses y necesidades de la época. A su vez, se ve reflejado desde el ámbito jurídico y político, al concebir la infancia como sujetos de derechos, que requieren de un lugar dentro de la sociedad, el cual es definido por los entes gubernamentales, como se manifiesta en el siguiente apartado.

C. La Infancia como Construcción Jurídica. La noción de infancia como construcción jurídica se ha transformado de una visión de "objeto de protección" a "sujeto de derechos", pasando de un estatus de indefensión y tutela a uno de plena titularidad de derechos universales y específicos. Este cambio se consolidó jurídicamente con la aprobación de la en 1989, que establece principios como la autonomía progresiva, el

interés superior del niño y el derecho a ser oído, según lo detalla UNICEF y se describe en el siguiente párrafo:

Los niños y los jóvenes tienen los mismos derechos humanos generales que los adultos, y también derechos específicos derivados de sus necesidades especiales. Los niños no son propiedad de sus padres ni beneficiarios indefensos de una obra de caridad. Son seres humanos y titulares de sus propios derechos. (UNICEF, 1989). En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por las políticas de ajuste y des responsabilización del Estado de su rol público.

Los acelerados cambios científico-tecnológicos que incluyen las nuevas condiciones para la procreación y el nacimiento, los reposicionamientos de los adultos frente a horizontes de desempleo y exclusión, con el consecuente impacto sobre las prácticas de crianza y de educación, inciden en el sentido de la vida que la sociedad modula. (Carli, 1999).

Por ello, resulta necesario analizar la infancia desde una perspectiva política que permita comprender cómo las decisiones sociales e institucionales influyen en su definición y desarrollo.

D. La Infancia como Construcción Política. Para acercarnos a la noción de infancia como construcción política, nos remitimos a los autores Medina y Carreño (2015) quienes soportan el lugar de las infancias desde una perspectiva crítica, abordando la noción de infancia definida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) 1990 en la cual se refleja cómo la niñez es asumida bajo la condición de sujeto de derechos; el reconocimiento de su ciudadanía y un mayor compromiso de la sociedad, formarían parte de una nueva política de agenciamiento y gobierno de la población. Esta etapa se caracteriza por definir la protección integral de los derechos

de la infancia, como ciclo vital de los seres humanos que va desde el nacimiento hasta los 18 años.

De igual modo, se resaltan las categorías y relaciones promovidas por UNICEF, en la que se considera el desarrollo de la infancia solamente cuando adquiere la condición de sujeto de derechos. Esta lógica ubica a los niños y a los adultos como sujetos en igualdad de condiciones jurídicas, políticas y culturales. Es decir, “no asume a la niñez como una etapa de preparación para la vida: sino como la vida misma de la persona”. (Pérez, 1999, p. 1).

En este sentido, la socialización de la infancia se entiende como las formas en las cuales el ambiente afecta a la infancia, a la vez que esta tiene la posibilidad de influir en el medio. Según el Código de infancia y adolescencia "La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad". (Ley de infancia y adolescencia, 2006, p. 29).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se evidencia la influencia por parte de los entes gubernamentales quienes establecen qué y cómo se entiende la infancia. En esta perspectiva, los niños y niñas se reconocen como sujetos sociales con capacidad de agencia para involucrarse en las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que actúan. (Díaz, 2010).

Por ende, es preciso señalar que, como lo explica Jaramillo (2007) la infancia en Colombia debe ser concebida desde una mirada amplia, integrada y basada en el reconocimiento del niño y niña como sujetos sociales y de derechos. El autor menciona que, a partir de los avances normativos y pedagógicos, se reconoce a la infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano, en la cual se asume a los niños y las niñas como seres capaces y protagonistas de su propio crecimiento.

Como lo afirma Jaramillo (2007):

El concepto de Infancia que enmarca este trabajo se funda en la concepción del Niño/a como sujeto de derechos, lo cual tiene implicaciones jurídicas, legales, normativas, éticas y políticas [...] asume a niños y niñas con autonomía, con historia, participantes de redes de relaciones, con capacidad de participación, y con cultura propia (p. 121).

Esta perspectiva permite abordar las diversas realidades que se encuentran en el aula, de una forma más sensible y crítica, como lo es la población migrante que actualmente se encuentra en los escenarios educativos de Colombia. Por ello, nos parece pertinente abordar el concepto de población migrante y migración, para acercarnos a la noción de infancia venezolana.

5.2 POBLACIÓN MIGRANTE

Con el fin de precisar el concepto de población migrante, nos enfocaremos en la experiencia de los migrantes venezolanos, debido al alto porcentaje de niños y niñas que se encuentran en las aulas, no sólo en los primeros grados donde se desarrolló la propuesta pedagógica, sino en el colegio de manera general. Esta situación está presente en la mayoría de las IED de la ciudad de Bogotá, y a su vez abarca todo el país, como lo afirma la secretaria de Educación.

El sistema educativo oficial del Distrito Capital tiene matriculados 45.639 estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, que representan el 7,4 % del total de la matrícula, ubicando a este grupo poblacional como el segundo más numeroso en el conjunto de estudiantes de las instituciones educativas públicas de Bogotá, luego de la población víctima del conflicto armado interno. (secretaria de Educación, 2020. p. 1)

De acuerdo con lo anterior, nos parece importante definir a qué nos referimos cuando hablamos de población migrante, por ello, es necesario abordar principalmente qué es un migrante.

Un migrante es aquella persona que decide salir de su lugar de origen para trasladarse a otro, ya sea una comunidad, Estado, o país por un intervalo de tiempo considerado.

Todo traslado es una emigración con respecto a la zona de origen y una inmigración con respecto a la zona de destino. Es decir, el migrante es al mismo tiempo inmigrante y emigrante. (Bueno Sánchez, 2007. p.8)

En este sentido, la población migrante tiende a verse afectada como todo fenómeno social, tiene consecuencias positivas y negativas dentro de los individuos y las sociedades. En cuanto a los márgenes positivos encontramos la oportunidad de mejorar la calidad de vida de los migrantes y la adquisición de un mejor empleo. El aspecto negativo se ve reflejado en un sentimiento de pérdida de identidad nacional y de sus costumbres.

Sin embargo, en el caso de la población migrante venezolana el hecho de “abandonar” su país, sus costumbres, territorio y pertenencias no fue una decisión completamente libre y autónoma, pues la necesidad de una mejor calidad de vida, la falta de alimentos, medicamentos y demás productos esenciales llevó a que miles de habitantes decidieron salir y ubicarse en otros países, intentando sobrevivir día a día mientras consiguen un empleo; lo que afectó no solo a los adultos sino también a los niños y niñas, quienes tuvieron que adaptarse a la situación de sus familias.

Lo que nos permite comprender que la migración va más allá de un cambio geográfico, implica unos procesos que transforman la vida personal, social y cultural. Esto refleja la importancia de reconocer en el ámbito educativo las diversas realidades, identidades

y trayectorias migratorias de cada niño y niña, generando espacios más inclusivos, empáticos e interculturales en torno a estas experiencias.

Del mismo modo, es esencial indagar en las diferentes miradas que plantean los autores acerca de la migración, con el fin de comprender las causas y consecuencias en los distintos contextos sociales.

5.2.1 MIRADAS SOBRE LA MIGRACIÓN

Respecto a las miradas sobre migración encontramos que Bueno Sánchez (2007) hace énfasis en que la migración es un acontecimiento tan antiguo como la propia historia, el hombre comenzó a migrar desde el primer momento en que se enfrentó con la necesidad de buscar más y mejores oportunidades de vida, aun así, no podemos pasar por alto que la migración es generada principalmente por problemas sociales, políticos, económicos, personales, culturales, entre muchos más. Bajo esta afirmación ¿Nos reconocemos migrantes? ¿Los niños y las niñas son conscientes de las coyunturas y realidades de sus países?

Estas preguntas permiten indagar sobre cómo la movilidad geográfica de las personas siempre ha existido, pero, según Bueno Sánchez (2007) en los últimos años se ha incrementado. De esta manera, el autor citando a García (2002) aborda el significado de migración considera que el siglo XXI será caracterizado como el siglo de las migraciones y agrega que “por migración entendemos los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa”. (p.13).

A partir de los aportes de estos autores, se puede decir que ambos reconocen la migración como una realidad humana, además, invitan a reflexionar y observar la migración más allá del desplazamiento geográfico, ya que, no sólo se busca analizar la cantidad de personas que transitan de un país a otro, sino también las dinámicas que se generan entorno a los contextos sociales, culturales y políticos.

En este sentido, los autores dialogan sobre la migración como un fenómeno que visibiliza las desigualdades, las tensiones que surgen en las fronteras, tanto para los migrantes como para el Estado que implementa ciertas políticas que regulan el acceso al país y establecen requisitos específicos. Sin embargo, estas políticas pueden presentar una notable desventaja para los migrantes, ya que, no tienen la posibilidad de realizar los trámites y documentación necesaria, causando que busquen otras alternativas más riesgosas para ingresar a un territorio, como lo es el caso de las “rutas irregulares” o también llamadas “trochas”. Estas vías pueden ser peligrosas y exponer a las personas que las transitan a riesgos que inciden significativamente en su salud.

Por consiguiente, la migración se convierte en un tema complejo que requiere de un análisis e investigación exhaustivo para determinar las causas y consecuencias que conlleva este cambio de territorio.

De este modo, autores como Kearney y Becerra (2002) definen a la migración como "un movimiento que atraviesa una frontera significativa que es definida y mantenida por cierto régimen político un orden, formal o informal de tal manera que cruzarla afecta la identidad del individuo". (p.4).

Desde esta perspectiva, se puede observar la migración no sólo como un cambio de territorio, sino más bien como un proceso que conlleva a transformar la visión en la que los sujetos se reconocen a sí mismos y cómo son reconocidos por los otros. Esto también puede variar de acuerdo con el contexto o lugar en el que residen las personas, ya que, en la mayoría de los casos la manera de ser y actuar de las comunidades es distinta y depende principalmente del tipo de cultura y de ahí radica la necesidad de adaptación, no solo de los migrantes sino de la población en general. Reconociendo y respetando no sólo las creencias, costumbres y tradiciones propias, sino también la de los otros.

De la misma manera Chambers (1934) plantea lo siguiente:

Vivir en otra parte significa estar constantemente inmerso en una conversación en la que las diferentes identidades se reconocen, se intercambian y se mezclan, pero no se desvanecen. En este sentido, las diferencias funcionan no necesariamente como barreras, sino más bien como signos de complejidad, es decir, estas diferencias permiten encuentros y diálogos entre las comunidades. Ser extranjero en tierra extranjera, estar perdido constituye quizás una condición típica de la vida contemporánea (p.33)

Con relación a lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que no existe una manera única para definir el concepto de migración, ya que, éste puede variar de acuerdo a la experiencia y trayectoria de cada persona, sus posibilidades y condiciones en las que se encuentra. Dado que, es un tema bastante amplio y controversial que no solo afecta y/o influye a los migrantes sino también a la población y lugares que los acogen.

Situación que no es ajena en los países latinoamericanos. La migración es permanente, la configuración de los Estados- nación se refiere a estos mismos tránsitos y movilidades. Es el caso de los migrantes venezolanos, quienes intentan conservar su cultura, lo que resulta complejo, al adaptarse a nuevos lugares, en los que predomina una cultura diferente.

Además, los desafíos y retos a los que se enfrentan los migrantes, independientemente del país, pueden llegar a ser procesos altamente fuertes, ya que, deben adaptarse a nuevos estilos de vida e involucrarse en las dinámicas de la cotidianidad, lo cual les puede resultar desconocido o extraño. Como lo afirma Blanco (2007) todo lo que se manifiesta en la sociedad se resignifica, reinterpreta, y se pone en cuestión; sobre todo en tiempos de fluidez y capitalismo vigoroso como el que vivimos (p. 13).

En este sentido, los aspectos que se mencionan anteriormente no solo afectan únicamente a los adultos, sino también a los niños y las niñas, quiénes se ven implicados en todo el proceso tan complejo que conlleva emigrar de un lugar a otro; por ello, consideramos esencial puntualizar acerca del concepto de infancia venezolana que sostiene la sociedad actual, además porque es una de las categorías que fundamentan nuestra propuesta pedagógica. Como se presenta en el siguiente apartado.

5.3 INFANCIA VENEZOLANA

Es posible inferir que la categoría de infancia venezolana no cuenta con una definición única ni establecida, sino que se construye a partir de la noción de infancia entendida como un constructo social, político y ético, que se encuentra en diálogo permanente con las experiencias migratorias.

Por ello, es preciso mencionar que la noción que se presenta en este apartado se construye a partir de los aportes de los autores Molina, et al. (2016), quienes señalan que la categoría de infancia no es fija, sino que es una realidad que se vincula por medio de la interacción con los otros y también con las condiciones históricas que la atraviesan. Esto permite pensar la infancia venezolana no como una etiqueta, sino como una especie de proceso que se configura a través de las experiencias migratorias. Por lo que, analizar la infancia migrante implica reconocer que las circunstancias de desplazamiento no exhiben su derecho a ser asumidos, ante todo, como niños y niñas. Como lo afirma Serrano, E. (2024)

Las y los infantes emigrados, desplazados, exiliados, en tránsito, retornados y repatriados son, antes que nada, infantes, y en segunda instancia, seres humanos y no importa por qué abandonaron su hogar, cuál es su origen, dónde se encuentran o cómo llegaron hasta ahí (párr. 1).

Desde esta perspectiva se visibiliza que la infancia venezolana ha sido abordada de manera limitada, centrándose en la descripción de los derechos del niño, los desafíos y la compleja situación por la que atraviesa la población en general. En este sentido, Serrano, E. (2024) define a la infancia venezolana de la siguiente manera: “como infantes, todas las niñas, niños y adolescentes del mundo deben recibir el mismo trato, sea cual sea su origen, su trayectoria, sus aspiraciones o la razón que les obligó a dejar sus hogares” (párr. 2).

De este modo, a pesar de que han tenido que atravesar situaciones difíciles, siguen siendo niños y niñas que confían en las personas que los rodean, esperan cuidado y protección, independientemente si se encuentran en su país de origen o no. Por ende, al vincular los planteamientos y nuestras experiencias en la práctica pedagógica reflexionamos acerca de la infancia venezolana, es mucho más que los aspectos negativos que se mencionan comúnmente.

A su vez, la infancia venezolana es merecedora de todo el apoyo que el gobierno y el Estado le pueda brindar, tanto en el ámbito educativo como en la salud, garantizando su bienestar integral y el cumplimiento de todos sus derechos; al respecto, una de las principales entidades encargadas de brindar apoyo es UNICEF, en una de las publicaciones por medio de su página oficial describe lo siguiente: “la compleja situación socioeconómica que vive Venezuela ha generado grandes desafíos para el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en especial los más vulnerables, y para su acceso a servicios básicos” (2020).

Considerando lo expuesto, UNICEF ha intensificado su presencia y apoyo a la niñez venezolana para dar respuesta a las necesidades emergentes que enfrentan en materia de salud, acceso a agua, higiene y saneamiento, nutrición, educación y protección.

Sin embargo, el reconocimiento de la infancia venezolana no únicamente se reduce atender o responder sus necesidades, sino que implica valorar y respetar sus experiencias y conocimientos previos, teniendo presente que cada niño y niña es portador de una historia marcada por su lugar de origen, así mismo por la experiencia migratoria, la adaptación a un nuevo lugar.

Por ello, resulta necesario en nuestra propuesta darle un lugar a la categoría de infancia venezolana, ya que permite comprender y analizar cómo las experiencias migratorias y el desplazamiento configuran o transforman las dinámicas de los niños y niñas, en cuanto a, cómo se vive y se interpreta la infancia venezolana en el contexto actual.

5.4 RECONOCIMIENTO

Al explorar la categoría de reconocimiento, se halla que, según la Real Academia Española (2014), el término se refiere a la acción y efecto de apreciar, valorar, reconocer y reconocerse. De este modo, supone la valoración y apreciación de un individuo en cualquier ámbito social, lo que, para el desarrollo de la propuesta, se vincula a la escuela.

Entender el concepto de reconocimiento es un ejercicio clave para el desarrollo de cada uno de los talleres que componen la propuesta pedagógica, ya que, uno de los principales objetivos es reconocer a los niños y las niñas que provienen de Venezuela, identificando las características y singularidades más representativas de dicho país tales como las costumbres, tradiciones, comidas típicas, expresiones culturales, etc.

En este sentido, consideramos esencial retomar los planteamientos de Ricoeur (2006), quien aborda el concepto de *“reconocimiento mutuo”*, convirtiéndose en una de nuestras categorías emergentes a lo largo del análisis, ya que, permite comprender la relación que se genera entre un individuo y el proceso de adquisición de su identidad, reconociéndose a sí mismo y a los demás a partir de los encuentros que surgen desde el ámbito social y cultural, dicha relación determina la manera cómo conocemos y reconocemos al otro.

Como lo afirma el autor: “el reconocimiento mutuo puede resumirse como una lucha entre el desconocimiento del otro, al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros” (p. 320). Lo que implica que reconocer al otro, no solo significa saber que existe y habita un mismo espacio, sino apreciar, respetar y comprender sus diferencias, por ende, el ejercicio de reconocimiento se desarrolla desde el inicio hasta el final de la propuesta pedagógica.

Aunque no se aborda de forma directa, se promueve de forma indirecta, ya que, el propósito principal es que los niños y las niñas logren establecer ese vínculo afectivo y de cuidado con los demás desde sus propias aproximaciones al concepto con base a cada uno de los talleres planteados.

A continuación, se abordan distintas perspectivas y definiciones que permiten comprender mejor la noción de reconocimiento, retomando las afirmaciones de autores como Honneth (1996), Taylor (2002), Rojas y Castillo (2007), y Muñoz y Alarcón (2021), iniciando por la perspectiva política y continuando con la sociológica, con el fin de ampliar nuestra mirada sobre el concepto mismo.

5.4.1 PERSPECTIVA POLÍTICA DEL RECONOCIMIENTO

Respecto a la perspectiva política del reconocimiento, se considera esencial los aportes que realizan Rojas y Castillo (2007), en los cuales hacen evidentes algunas claves de lectura en donde el concepto de reconocimiento es abordado críticamente en el marco de las llamadas “políticas del reconocimiento”. Estas hacen referencia al concepto filosófico y político que busca valorar y respetar las identidades de grupos sociales específicos, a menudo minoritarios, para combatir la discriminación y la exclusión. A la vez, se centran en la necesidad de que el reconocimiento sea concedido por la sociedad en su conjunto y por el Estado, ya que la falta de reconocimiento puede causar daños profundos y distorsiones en la autoimagen de los individuos y grupos.

Con relación al tema de interés las políticas del reconocimiento se manifiestan en cada una de las acciones que el Estado ha otorgado a la población migrante, en especial venezolana, acciones como ayudas humanitarias y el cumplimiento de derechos, ya sea el acceso a la educación y al sistema de salud público.

Con base en lo mencionado anteriormente, frente a las políticas del reconocimiento, es posible afirmar que influyen o están ligadas directamente con el propósito principal, el cual busca generar un diálogo intercultural mediante el reconocimiento del otro y de su identidad, centrado en los niños y las niñas de origen venezolano, pero al contexto escolar, es decir tanto estudiantes de Colombia como de Venezuela.

No obstante, Rojas y Castillo (2007) mencionan lo siguiente:

Pese a que las políticas educativas actuales en Colombia se presentan como avances en el reconocimiento de los derechos de los diferentes grupos étnicos, que en realidad operan dentro de una lógica de subordinación, lo que limita la diversidad cultural a elementos tradicionales. (Rojas y Castillo, 2007, p. 112).

Además, a lo largo del artículo se señalan algunas consideraciones que son necesarias tener en cuenta si se quiere construir una educación intercultural como una herramienta para descolonizar el proyecto educativo convencional que se ha constituido, entre ellas es esencial mencionar la siguiente: “no solo se debe pensar en crear maneras de integrar o incluir a las diferentes comunidades, sino que se pueda generar un intercambio de saberes y experiencias entre los distintos miembros, una educación intercultural pensada con y desde ellos” (Rojas, Castillo, 2007 p. 115).

5.4.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DEL RECONOCIMIENTO

En cuanto a la perspectiva sociológica del reconocimiento, se encuentra que Fals Borda (1986), enfatiza en que reconocer es dar valor al conocimiento de las personas; por

ello, el autor realiza un ejercicio de reconocimiento histórico y cultural de los pueblos de la Costa Caribe Colombiana, mostrando sus resistencias y saberes invisibilizados por la historia oficial.

Su trabajo destaca distintos aspectos que resultan relevantes para cualquier trabajo investigativo, puesto que, el autor no acepta una única versión de los acontecimientos, sino que dedica gran parte de su vida a recorrer la zona e indagar con los habitantes asuntos de interés, en cuanto a lo sucedido en el territorio años atrás. Además de ello, el autor enfatiza en que cada detalle es importante, ya que, cada uno acerca al objetivo inicial; por ende, se retoma parte de su trabajo anclándolo con el de las autoras, desde indagar el significado del concepto de “*Reconocimiento*” y sus orígenes hasta encontrar el sentido de la investigación.

Si bien, este concepto es clave en su práctica intelectual y política y se expresa en el respeto por la voz de los excluidos, así como la dignificación de identidades culturales e históricas subalternidades tal como el caso de los marginados, excluidos y/o silenciados.

Por otra parte, Honneth (1992), mediante su propuesta aborda el concepto de reconocimiento, partiendo de la idea de que no es solo un valor moral o una cortesía social, sino una necesidad fundamental para el desarrollo de la identidad personal y la justicia social.

Lo anterior hace referencia a que el reconocimiento es fundamental en la vida de cada individuo, puesto que ser visto y valorado por las características identitarias permite que construya una imagen de sí mismo, pero también del otro de manera positiva y agradable, permitiendo que las personas se sientan más seguras al momento de participar u opinar en los diferentes contextos.

De igual manera, Honneth (1992) menciona que el reconocimiento no es una teorización, sino que está relacionada con los actos que se expresan hacia el otro, por ello plantea tres patrones del reconocimiento; el amor, el derecho y la solidaridad. Según el autor

estos patrones significan para el sujeto una importancia normativa, que no solo orienta su conducta, sino que se vincula con su identidad, y desde allí le permite actuar y relacionarse con los otros, reconociéndose como parte de la sociedad.

Respecto a lo anterior, el reconocimiento conlleva a validar la existencia del otro dentro de una comunidad multicultural. Transformando el desprecio y la ofensa, ya que son formas de negar el reconocimiento, la igualdad de derechos y afecta el valor de las personas. De esta manera el reconocimiento sólo puede ser satisfecho cuando es mutuo, por lo que fundamenta a concebirlo en las diferentes relaciones para que funcione de manera recíproca, donde el respeto y el valor sean la base de la construcción del sentido de la vida (Honneth, 1992).

Sumado a esto, Taylor (2002) plantea que: “un reconocimiento adecuado no es tan sólo una cortesía que debemos a nuestros prójimos: es una necesidad humana” (p. 45). El autor sostiene que el reconocimiento mutuo es fundamental para la construcción de la identidad humana, porque la falta de este puede ser una forma de opresión que distorsiona la identidad de una persona.

Por ello, se destaca la importancia del reconocimiento intersubjetivo de la identidad cultural como parte integral del desarrollo de la autoconciencia moral de los individuos en las sociedades actuales, estableciendo la analogía entre la percepción que los individuos tienen de sí y de los demás, y aquella de las culturas a su interior y en la interacción con el otro.

En esta misma línea, se indaga a los autores Muñoz y Alarcón (2021), quienes aportan una reflexión reciente sobre el reconocimiento como una exigencia ética y política necesaria para el campo educativo, en cuanto a la inclusión en los contextos de diversidad cultural.

En este sentido, el reconocimiento no se reduce a una formalidad social, como lo afirma Honneth (2006) citado por Muñoz y Alarcón (2021), “es ante todo mediante el

correspondiente modo de comportamiento como es generada la credibilidad que para el sujeto reconocido es de importancia normativa” (pág. 5) esto permite comprender que el reconocimiento va más allá de lo discursivo, necesita manifestarse por medio de prácticas concretas que reflejen coherencia y posibilite que los sujetos perciban esa valoración dentro del entramado social. Por lo que, estos aportes visibilizan las necesidades y retos a los que se presentan los maestros al momento de reconocer a la infancia venezolana dentro del contexto educativo.

Mediante los diferentes talleres que se llevaron a cabo, es posible identificar y resaltar las diferencias culturales que se encuentran dentro de las aulas, ya que, cada una de las actividades planteadas tiene un propósito en común, el cual consiste en generar un diálogo intercultural que posibilite a los niños y las niñas ser reconocidos desde sus propias vivencias y experiencias personales. Esto se evidencia en talleres como el de “Quién soy yo”, “Juegos tradicionales”, “Feria gastronómica”, “El árbol de mi vida” y “Mural colectivo”.

Estas actividades fomentan espacios de encuentro, participación y diálogo, donde los niños y niñas comparten aspectos importantes sobre ellos mismos, sus familias y lugar de origen, además de las costumbres, tradiciones, celebraciones, preparaciones gastronómicas, y los juegos que conocen y los que han sido transmitidos de generación en generación. De esta manera, se fortalece el sentido de pertenencia y se generan espacios de respeto y valoración por la diversidad cultural que se encuentra en el aula.

Por consiguiente, para abordar la tercera categoría *diálogo intercultural*, es necesario partir de la noción de interculturalidad, para ello se plantea como referencia los aportes de Catherine Walsh (2007) quien propone una comprensión crítica y política de la interculturalidad.

En segundo lugar, la noción de Educación Intercultural, la cual se comprende como una propuesta que favorece al reconocimiento, el respeto y el diálogo entre las diferentes culturas, generando encuentros e intercambios de saberes entre las comunidades; para finalmente dar paso a la definición de *diálogo intercultural*.

5.5 INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se comprende como un proceso social, político y educativo, que busca promover un diálogo entre las diferentes culturas, creando espacios de respeto, equidad y reconocimiento mutuo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad propone la necesidad de transformar las estructuras sociales, económicas y epistemológicas que a lo largo de la historia han provocado desigualdad, exclusión y jerarquización entre las comunidades.

De este modo, se busca establecer principios orientados a promover la convivencia entre culturas e impulsar transformaciones profundas en distintos niveles de la vida social, abarcando las prácticas cotidianas y los ámbitos político, educativo, epistemológico y económico. Por consiguiente, la interculturalidad no se reduce únicamente a reconocer las diferencias culturales, sino que busca construir relaciones de manera horizontal que posibiliten una sociedad más justa, plural y democrática.

Desde esta perspectiva Catherine Walsh (2007) plantea comprender la interculturalidad como un proyecto político y epistemológico enfocado en la descolonización del saber, del poder y del ser. Para ello, retoma la posición del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) al mencionar la interculturalidad como un proyecto político:

Va mucho más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004, p. 132).

De esta manera, la interculturalidad conlleva a procesos críticos, reflexivos y transformadores que buscan valorar, respetar y reconocer los conocimientos, saberes y prácticas que históricamente han sido negados.

A partir de esta mirada, se hace necesario abordar la noción de educación intercultural, para comprender el alcance que ha logrado en el ámbito educativo y así poder analizar cómo se integra la diversidad cultural en los currículos y prácticas educativas, promoviendo la inclusión y el respeto por las diferencias culturales de los estudiantes migrantes venezolanos y otros grupos culturalmente diversos.

5.5.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural se concibe como un modelo educativo en construcción, abordado principalmente desde el reconocimiento, la participación y el respeto por la diversidad cultural de los territorios. En este sentido, la educación intercultural busca promover el diálogo entre las diferentes comunidades, generando espacios de encuentro e intercambio de saberes, valores y formas de vivir.

De acuerdo con Yampara (2001), quien expresa lo siguiente:

Interculturalidad es concertar, dialogar entre pueblos, entre distintos modos de “saber hacer”, los conocimientos, la sabiduría de las diversas civilizaciones en condiciones de equidad, respetando los derechos constituidos y la cultura. Es decir, compartir, complementar, intercambiar y reciprocitar los saberes y valores de estos pueblos a través de procesos de “t-inkhus” (encuentros) periódicos y continuos, respetando y forjando su identidad y dignidad (p. 27).

Desde esta perspectiva, se propone ir más allá de una coexistencia entre culturas, lo que implica generar espacios de diálogo, basados en el respeto mutuo entre comunidades, en

la que cada experiencia, conocimiento y saber, sean valorados y reconocidos. En esta misma línea, Aguado (2005) plantea que:

La interculturalidad como paradigma educativo ha venido desarrollándose casi exclusivamente en la última década y ha estado íntimamente relacionada con el desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe, la lucha contra el racismo y la xenofobia y; el desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (p. 52).

Lo anterior, permite pensar la educación intercultural como una propuesta transformadora en el ámbito educativo, dado que cuestiona las formas tradicionales en las que se comprende la cultura y propone una educación basada en la diversidad.

No obstante, la educación intercultural no se puede construir en tanto predominen estructuras sociales y educativas que homogenizan, como lo menciona Dietz y Mateos (2008) “La incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a la heterogeneidad impide la consolidación de educación intercultural” (p. 33).

Al respecto, se puede inferir que esto pone en evidencia muchas tensiones en contextos educativos a nivel estructural, ya que, cuando las sociedades mayoritarias no reconocen la diversidad cultural como un valor sino como un problema que debe ser neutralizado, se generan dinámicas de exclusión que dificultan la construcción de una verdadera educación intercultural y esto impide que se garantice una equidad entre las culturas, porque se tiende a mantener estructuras que privilegian sólo una parte.

En cambio, la educación intercultural busca brindar las mismas oportunidades para las distintas culturas, promoviendo prácticas inclusivas que permitan reconocer las diferencias culturales sin jerarquizarlas, puesto que, en consecuencia, algunos grupos han sido invisibilizados o considerados inferiores al resto.

En relación con lo anterior, se presenta el diálogo intercultural como puente entre las diferentes culturas, basado en el respeto, el reconocimiento y la construcción conjunta de conocimientos. De esta manera se constituye la tercera categoría que fundamenta la propuesta pedagógica, la cual se desarrolla a continuación.

5.5.2 DIÁLOGO INTERCULTURAL.

Para hacer el estudio de esta categoría se aborda la definición generada por el Ministerio de Cultura de Perú (2015) la cual hace alusión al diálogo intercultural como un proceso de comunicación e intercambio, que se establece con dos o más personas o grupos provenientes de diferentes territorios.

En este sentido, se comprende que cada uno de los individuos posee costumbres, saberes, experiencias, tradiciones, opiniones e ideas diversas. Por ello, el diálogo intercultural pretende ser un encuentro de respeto y reconocimiento mutuo, en el que todos los participantes establecen acuerdos y construyen relaciones recíprocas (Álvarez D, et al. 2015 p. 11).

De igual forma, Medina (2015) citando a Zurita (2006) presenta la categoría de diálogo intercultural, entendido como un conjunto de fenómenos comunicativos de intercambio y negociación entre dos grupos que se asumen con características de identidad particulares.

Esta perspectiva teórica, se traslada a la escuela, en cuanto a, que el diálogo intercultural está presente en las diferentes interacciones cotidianas que comparten los niños y las niñas en el aula, donde se intercambian aspectos culturales, familiares y personales, así como diversas formas de comprender el mundo. En este contexto, la escuela deja de ser un lugar homogéneo, y se configura como un espacio de encuentro.

En efecto, el diálogo intercultural se constituye actualmente como una propuesta enmarcada en la filosofía intercultural, ampliamente difundida y en constante evolución. Desde esta perspectiva, como afirma Panikkar (2002), la filosofía intercultural es constructiva y postula el aprendizaje del mundo a partir de los saberes ancestrales y prácticos de los diversos contextos culturales. Asimismo, concibe el contexto cultural como un horizonte hermenéutico y no simplemente como un lugar o región geográfica, lo que implica que la nacionalidad de un individuo no determina necesariamente su identidad ni forma parte esencial de su personalidad.

Al igual que la identidad, las prácticas culturales pueden variar ampliamente en cualquier territorio y se adquieren a través de la experiencia. En este sentido, las prácticas culturales se asumen como;

Las actividades y costumbres que una comunidad realiza para expresar y manifestar su identidad, abarcando desde tradiciones ancestrales hasta expresiones artísticas y formas de vida cotidianas. Incluyen rituales, gastronomía, lenguaje, creencias, y se transmiten de generación en generación, aunque pueden ser objeto de debate en cuanto a su perpetuación o evolución (Tejiendo comunidades, 2021).

En esta misma línea, Leeds-Hurwitz (2015) menciona que el diálogo intercultural se diferencia de otras interacciones porque, en primer lugar, reconoce que los participantes provienen de contextos culturales diversos, étnicos, lingüísticos o religiosos, lo que conlleva a tener distintas ideologías, suposiciones, y reglas de la comunicación.

El diálogo intercultural pretende ir más allá de un simple intercambio comunicativo, lo que involucra procesos de reflexión, comprensión mutua, cooperación y construcción de paz. Además, la autora destaca que desde esta perspectiva se asume el diálogo intercultural como una herramienta práctica para fomentar el respeto, disminuir los conflictos y promover

la convivencia entre culturas. A su vez, Lee-Hurwitz (2015) retoma la definición por parte del Consejo Europeo.

El Diálogo Intercultural es un proceso que comprende un abierto y respetuoso intercambio o interacción entre individuos, grupos y organizaciones con diferentes antecedentes o visiones del mundo. Entre sus objetivos está: desarrollar una comprensión más profunda de diversas perspectivas y prácticas; para incrementar la participación, la libertad y la habilidad de tomar decisiones; para fomentar la igualdad; y para mejorar los procesos creativos (Consejo Europeo, 2008, p. 10).

En coherencia con esta definición, la autora menciona que el diálogo intercultural parte del reconocimiento de la diferencia, ya que no se basa en la homogeneidad, sino que se fundamenta en el encuentro entre distintas culturas, en la cual cada uno participa y respeta la existencia de suposiciones, valores y modos de comunicación.

A partir de esta mirada el diálogo intercultural plantea un reconocimiento mutuo, en el que las personas buscan comprender las diferencias y generan procesos para reducir las distancias culturales, tratando de cerrar la brecha, de este modo, el diálogo intercultural no pretende alcanzar un acuerdo, sino favorecer la comprensión y el respeto.

Asimismo, es importante mencionar que esta categoría es esencial en el desarrollo de la propuesta pedagógica que se implementó en el Colegio General Santander, debido a la diversidad cultural de los niños y niñas que asisten, no únicamente basados en la nacionalidad sino también en las tradiciones, prácticas y costumbres que cada uno tiene dentro de su núcleo familiar y/o entorno más cercano; como lo es el caso del grado 101 y 102, en donde alrededor del 41,2% de los estudiantes provienen de Venezuela, lo que conlleva que tengan diferentes formas de ser y actuar, tanto en su dialecto como en su personalidad.

Por ello, a medida que la propuesta pedagógica se lleva a cabo, se identifican aspectos mencionados por los propios niños y niñas que resultan relevantes para el ejercicio, los cuales se desarrollan con mayor amplitud en el capítulo de hallazgos. Dichos aspectos surgen de manera natural, en donde la relación y el encuentro de similitudes y diferencias con una persona que proviene de un lugar distinto al nuestro, se convierte en una oportunidad para compartir experiencias, saberes y conocimientos y a su vez refleja lo trabajado durante el ciclo escolar. No obstante, es preciso señalar que desde el aula se debe fomentar y promover el respeto hacía el otro en todo momento, con el fin de evitar discordias entre compañeros.

Capítulo 6

6. MARCO METODOLÓGICO

El trabajo se estructura en distintas fases de investigación, entre ellas: contextualización, problematización, construcción del marco teórico y la elaboración e implementación de la propuesta. Durante el desarrollo, se destacan dos momentos importantes, el primero es la exploración, donde se desarrollan actividades que permiten definir las categorías de trabajo, y el segundo es la implementación de los 10 talleres, que estuvieron organizados en tres categorías: *Reconocimiento*, *Infancia Venezolana* y *Diálogo Intercultural*.

Sumado a ello, se seleccionan instrumentos de recolección de datos, como entrevistas, talleres y diarios de campo; permitiendo capturar tanto la voz de las autoras, como la de los niños y las niñas del grado 101 y 102, además de la participación de los/as maestros/as del grado primero de la institución y de los padres de familia, en cuanto a su experiencia frente a las tres categorías de la propuesta pedagógica.

6.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica tiene por nombre “Voces Migrantes en el Aula: Una Propuesta Pedagógica para fortalecer el diálogo intercultural y reconocer a la Infancia Venezolana”. Se desarrolla durante el primer y segundo semestre del año 2025, conformada por 10 talleres, cada uno con un enfoque específico que se alinea con las categorías establecidas, pero todos apuntando hacia un mismo objetivo.

6.1.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este apartado se aborda el enfoque investigativo que la propuesta pretende encaminar, el cual parte del reconocimiento de la infancia venezolana presente en el aula de

primer grado del Colegio General Santander. Este enfoque busca visibilizar a los infantes migrantes venezolanos a través de sus experiencias, saberes y memorias que traen consigo.

La propuesta se enmarca en una perspectiva cualitativa e intercultural, con el objetivo de crear espacios de diálogo donde la voz de los niños y las niñas sea escuchada y valorada, promoviendo el encuentro entre las diferentes culturas.

Con relación a ello, la investigación se fundamenta en la metodología cualitativa, que, según Torres, A. (1999), esta perspectiva rechaza toda verdad absoluta, la subjetividad, la neutralidad, y en su lugar propone un enfoque centrado en la transformación de la realidad social. Así mismo los sujetos inmersos en la investigación no se perciben como objetos de estudio, por el contrario, actores activos lo que implica una participación de ambos lados.

Dicho proceso es un aprendizaje continuo, lo que genera espacios educativos formales e informales, con un carácter emancipador, ya que, fomenta la creación de organizaciones críticas y autónomas, capaces de actuar sobre la realidad. Igualmente, esta perspectiva tiene metodologías flexibles y abiertas, lo que permite técnicas e instrumentos participativos, donde las estrategias cualitativas buscan democratizar el conocimiento, apropiación y devolución a las comunidades, asumiendo el proceso investigativo como una espiral continua de planificación, acción, reflexión y análisis.

Por lo que, la propuesta pedagógica se sustenta en una pedagogía de encuentro y escucha, en la que se concibe a la práctica educativa como un lugar para reconocer a la infancia venezolana, por medio de sus emociones, saberes y experiencias, lo cual implica asumirlos como sujetos de derechos, quienes traen consigo una historia, una memoria y una cultura. Como lo menciona Paulo Freire (1997): “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 72).

De acuerdo con el autor, el aula se transforma en un espacio para generar diálogo y construir conocimiento de manera colectiva.

6.1.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO

El enfoque pedagógico, tiene como punto de partida las experiencias de vida de los niños y las niñas, en cuanto a, las implicaciones que conlleva la migración de los infantes desde la mirada educativa.

A su vez, la propuesta, valora y respeta todas las preguntas, respuestas, narraciones e ilustraciones elaboradas por cada uno de los estudiantes, esto posibilita espacios enriquecedores que permiten construir conocimientos y significados, a partir de los saberes previos de los niños y las niñas, junto con los que tienen los maestros/as.

Respecto a lo anterior, se retoman los aportes de Walsh (2010), quien define la interculturalidad, desde una mirada crítica y política, que no se reduce únicamente al encuentro entre culturas, sino que conlleva a una transformación profunda acerca de las relaciones de poder, que durante años han invisibilizado y negado ciertas voces.

En consecuencia, a través de la propuesta pedagógica se pretenden visibilizar las experiencias migratorias tanto de los niños y las niñas, como de sus padres, y cómo estas vivencias se convierten en una fuente de saber y reconocimiento, situación que permite que se generen espacios de diálogo, donde todos los sujetos intercambian saberes, vivencias y memorias.

En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en un espacio no únicamente para enseñar conocimientos por parte del maestro, sino que se configura como un lugar para el encuentro. Es por ello que, durante los talleres planteados, se propone iniciar con las voces de los niños y las niñas, permitiendo que sean ellos mismos quienes participen de manera autónoma y crítica, escuchando y respetando las intervenciones de sus pares, y reconociendo

que cada uno trae consigo una historia cultural que lo representa en los diferentes escenarios y de la cual hace parte.

Así como también, los aportes de cada uno de los/as maestros/as de la institución, especialmente del grado primero, dado que las entrevistas se realizaron con y para ellos; dado que es uno de los cursos con más alto porcentaje de niños y niñas venezolanos en el aula.

Mediante la entrevista, se toman en cuenta aspectos como: la trayectoria de los maestros/as, su experiencia en la educación y como desde su quehacer pedagógico se generan espacios para el intercambio entre los niños y las niñas colombianos y venezolanos, asimismo su opinión acerca de las dificultades que se observan y se analizan de manera crítica como maestros y maestras, para reconocer a la infancia migrante, dentro de las instituciones educativas.

6.1.3 Aspectos Centrales de la Propuesta Pedagógica. En los siguientes apartados, se presenta la organización y se da respuesta a las preguntas, ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo?, teniendo en cuenta que son fundamentales para comprender el sentido, propósito y desarrollo de la propuesta pedagógica que se plantea.

Por consiguiente, se retoman algunos aspectos de la situación problema, que dan cuenta de la necesidad de reconocer a los niños y las niñas migrantes venezolanos en el aula de primer grado en el colegio General Santander. También, es necesario destacar la participación de los y las estudiantes, ya que por medio de las narraciones e ilustraciones que se muestran en cada taller, fue posible comprender cómo se vive la experiencia migratoria situada en la infancia, cómo influye en su proceso escolar y al mismo tiempo comprender la forma en que ellos mismos lo afrontan y adaptan a su nuevo entorno.

6.2 PREGUNTAS QUE SUSTENTARON LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica se plantean cuatro preguntas, las cuales se clasifican de la siguiente manera: a) ¿Qué?, b) ¿Para qué?, c) ¿Por qué? y d) ¿Cómo?, resaltando los aspectos más importantes para sustentar su desarrollo.

A. ¿Qué?

Una vez mencionada la contextualización y establecida la problematización, se diseñan y desarrollan los diez talleres que componen la propuesta pedagógica. De los cuales, en su mayoría (8) se realizan con los niños y las niñas en los distintos espacios del colegio; como también, se llevan a cabo talleres (2) incluyendo la participación de los padres de familia y los maestros y las maestras de la institución.

Ello con el fin de fortalecer el reconocimiento de la infancia venezolana en el contexto escolar, ya que, a través de las experiencias, saberes y conocimientos de cada uno y una de los estudiantes y demás participantes, se logra generar espacios de escucha y diálogo entre pares. Cabe aclarar que, los intereses de los niños y las niñas son tomados en cuenta en cada momento, desde el diseño, desarrollo y aplicación de la propuesta pedagógica.

B. ¿Para qué?

La propuesta tiene como objetivo darle un lugar a los niños y niñas venezolanos en el contexto escolar, generando espacios donde el diálogo intercultural fuera parte clave para los encuentros entre los estudiantes venezolanos y colombianos, de este modo cada uno podía compartir e intercambiar ideas, opiniones, saberes y experiencias, lo que logra no solo reconocer al otro, sino construir vínculos socio afectivos en el aula. En este sentido, se busca visibilizar en todo momento las voces de la infancia venezolana, teniendo en cuenta que es

fundamental reconocer sus trayectorias migratorias como fuente de saber y de transformación.

De esta manera, la propuesta pretende aportar desde una visión más inclusiva situada en la escuela, en la cual se reconozca y se trabaje a partir de la diversidad cultural que se encuentra en las aulas, con el fin de proponer las diferencias culturales como una oportunidad enriquecedora para el aprendizaje de los niños y las niñas y para el maestro mismo, dejando de lado la perspectiva compleja y negativa al momento de diseñar actividades.

Desde este enfoque, la tercera categoría correspondiente a diálogo intercultural es fundamental, ya que, permite promover espacios para la convivencia y el respeto por las diferencias del otro.

C. ¿Por qué?

Esta propuesta surge a partir de la observación y la contextualización del Colegio General Santander, realizada por medio de las prácticas pedagógicas, en las cuales se evidencia la necesidad de reconocer a los niños y las niñas migrantes venezolanos en las aulas colombianas. Si bien, esta problematización se identifica de manera general en la Institución, se decide implementar en el grado primero.

En primer lugar, se realizan unas actividades exploratorias en cada curso, lo que conlleva a identificar no solamente las problemáticas que se presentan por la experiencia migratoria, sino también a indagar sobre los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Esto permite un acercamiento a las dinámicas del aula, al igual que generar espacios de diálogo entorno a sus experiencias y saberes previos, que hacen parte de sí mismos, de su contexto familiar y social. Estos análisis se hacen por medio de las narraciones e ilustraciones que se construyen en las actividades propuestas. Los resultados de estas actividades iniciales son clave para la elaboración de la propuesta pedagógica porque permiten identificar las

categorías que fundamentan los talleres, asimismo la selección de los instrumentos pedagógico para el registro de las actividades.

D. ¿Cómo?

Para realizar la propuesta pedagógica se abarcan estrategias que permiten desarrollar diferentes tipos de contenidos y actividades para el reconocimiento de la infancia venezolana, especialmente para los niños y las niñas que forman parte del primer grado, identificando principalmente quienes cuentan con nacionalidad venezolana y han tenido la experiencia migratoria a lo largo de su vida.

Por consiguiente, se pretende desarrollar la propuesta pedagógica alrededor de las 3 categorías abordadas en el anterior capítulo: en primer lugar, el “Reconocimiento”, en segunda instancia la “Infancia Venezolana” y por último “Diálogo Intercultural”.

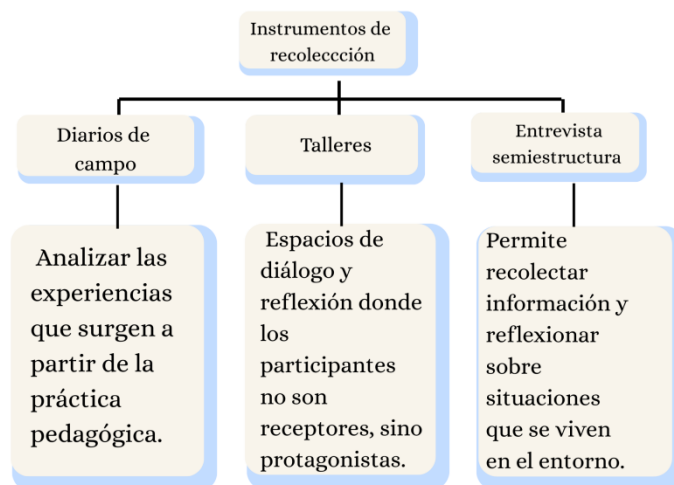
Por otra parte, con la intención de establecer un camino que permita acercarse a los objetivos planteados, se proponen las siguientes estrategias metodológicas.

6.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ENTREVISTAS- TALLERES Y DIARIOS DE CAMPOS

A continuación, se presenta la siguiente gráfica, que contiene los instrumentos pedagógicos que se utilizan para registrar las experiencias, posibilitando un análisis de los resultados, con la intención de enriquecer el capítulo de desarrollo de la propuesta.

Figura 8.

Instrumentos de recolección



Nota: En la figura se encuentran las definiciones de los instrumentos de investigación.

Tomado de autores como (Torres, A (1999) y (Jiménez (2011).

6.3.1 DIARIOS DE CAMPO

Los diarios de campo son un instrumento de recolección fundamental, dado que su objetivo es facilitar al investigador el registro de manera sistemática, reflexiva y personal, las situaciones, reacciones, emociones, comentarios, observaciones que surgen durante dicho proceso. Se utiliza para no olvidar lo observado a lo largo de la investigación, de esta manera, (Torres, A. 1999), menciona que el diario de campo funciona como un cuaderno de notas, el cual se construye a partir de tres elementos principales; la descripción de lo observado, la interpretación de lo sucedido y la reflexión que se genera de la experiencia, articulándola con el marco teórico o los objetivos planteados en la investigación.

Desde esta perspectiva, el diario de campo no únicamente se asume como un proceso descriptivo, sino que también permite hacer un análisis sobre lo vivido en la práctica, siendo un registro situado y continuo en el quehacer pedagógico, en el cual se identifican las dinámicas, procesos, tensiones y transformaciones que aportan a la investigación.

Además de ello, los diarios de campo permiten sintetizar y plasmar lo sucedido durante las actividades académicas y curriculares, representando a su vez, reflexiones y

conclusiones que el autor logra enlazar con el objetivo principal de su trabajo, los cuales serán de gran apoyo al momento de identificar las características y hallazgos más relevantes y los procesos que se llevaron a cabo durante el periodo escolar.

6.3.2 TALLER.

“La modalidad de los talleres ha sido utilizada con éxito dentro de las experiencias de educación popular y trabajo comunitario con fines pedagógicos” Torres, A. (1999, p. 133).

En este contexto, se considera pertinente realizar talleres, dado que permite integrar a todos los autores involucrados en la investigación, lo que conlleva a una construcción de manera colectiva entre los estudiantes, sus familias y docentes.

Además de ello, no se limita a proponer actividades aisladas del contexto, sino que se tiene en cuenta el intercambio de saberes a través de la interacción, la participación y la articulación de las experiencias previas. Estos talleres se proponen como espacios para el diálogo, la reflexión y la acción conjunta, en este sentido no se pretende asumir a los sujetos como receptores pasivos, por el contrario, esta metodología busca fomentar el intercambio y validar las voces de todos los que están inmersos en dicha investigación, es decir, que trasciende de una simple recolección de información para hacer un camino hacia la transformación.

6.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Para la propuesta pedagógica es necesario proponer una entrevista semiestructurada con los y las docentes titulares del grado 1°, ya que, se considera pertinente conocer de primera mano las perspectivas y experiencias que tienen en el aula, acerca de la llegada de los niños y las niñas migrantes venezolanos.

En este sentido, la entrevista semiestructurada se transforma en una alternativa para dialogar, conocer y comprender aspectos del contexto, por ello, el entrevistado se asume

como un sujeto fundamental para la investigación, ya que, es quien comparte de manera oral, las percepciones y concepciones que tiene acerca del tema, así mismo por medio de su trayectoria permite conocer situaciones o vivencias que están relacionadas con su quehacer, sus prácticas cotidianas o hacer parte de su interés, como lo menciona Jiménez (2011) “comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p. 123)

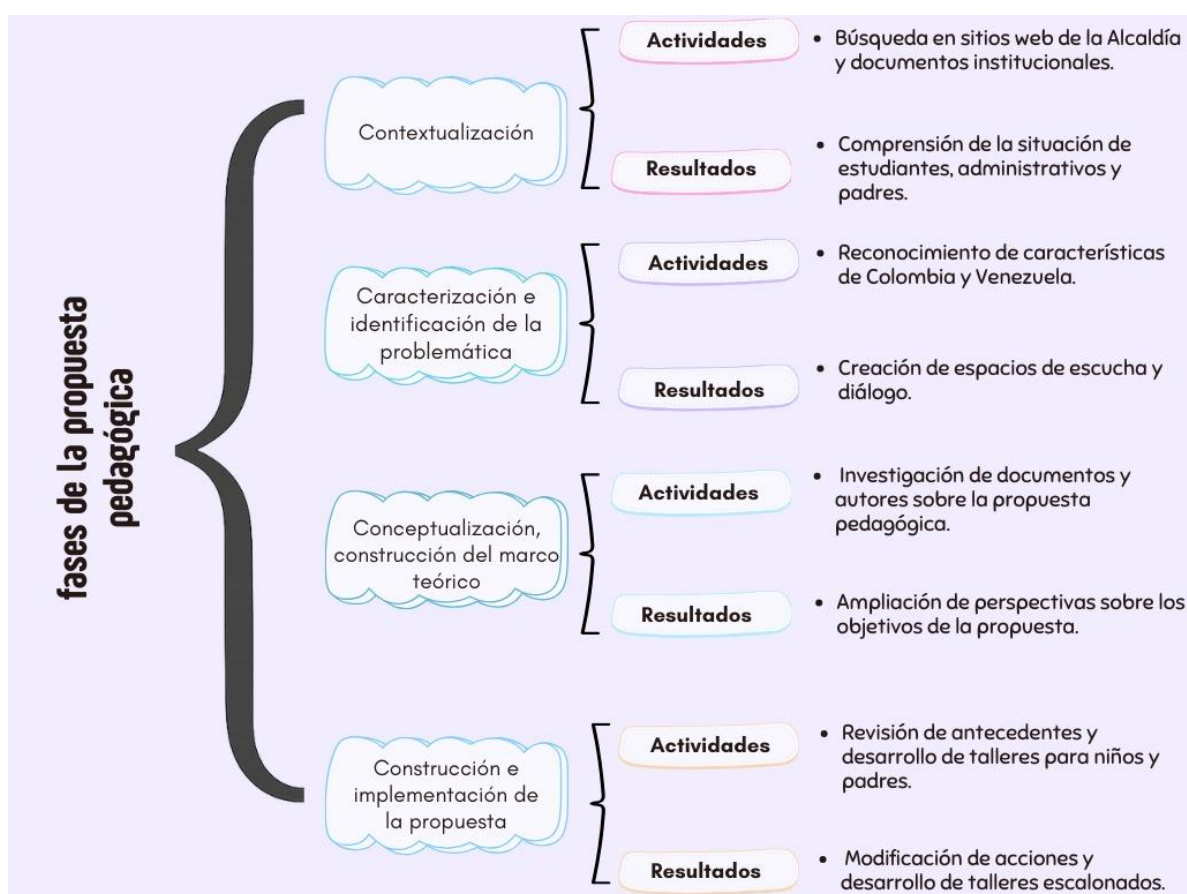
De este modo, se entiende la entrevista semiestructurada como una técnica de recolección, la cual se desarrolla de manera oral y pretende tener un intercambio con ambas partes, posibilitando acceder a sus opiniones, experiencias, valores y creencias vinculadas con el fenómeno investigativo (Murillo, s.f.).

6.4 FASES DE LA PROPUESTA

Para la realización de la propuesta pedagógica se tienen en cuenta cuatro fases, las cuales surgen a partir de la experiencia en la institución y el análisis e investigación de documentos referentes al tema de interés. Las cuales permiten generar la ruta de aplicación de dicha propuesta, a continuación, se describe en qué consiste cada una de las fases:

En primer lugar, se encuentra la fase de Contextualización, tanto de la institución como de la población estudiantil que acoge; en segundo lugar, se hace referencia a la caracterización de los niños y las niñas y la identificación de la problemática, en tercer lugar, está la fase conceptual, en la cual se abordan los aportes de distintos autores que son clave para la construcción del marco teórico, en cuarto lugar se encuentra el diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica; para finalmente, ubicar el análisis y la recopilación tanto de resultados como hallazgos y conclusiones de la propuesta pedagógica.

Con el fin de ampliar las fases mencionadas anteriormente, se propone generar el siguiente diagrama que contiene información más concreta del proceso.

Figura 9.*Fases de la propuesta*

Nota: La información suministrada en el diagrama es la recolección de datos y análisis que fundamentan la propuesta pedagógica.

A través de las fases mencionadas anteriormente, se logra encaminar el proceso de la práctica pedagógica, identificando problemáticas clave y posibles enfoques de trabajo con los niños y las niñas de la institución. Esto permite integrar de manera efectiva la teoría y la práctica incluyendo así la perspectiva de las investigadoras. Como resultado, se diseña y se ejecutan talleres que promueven el reconocimiento y el diálogo intercultural en el contexto de la propuesta.

Estas intervenciones se implementan mediante diversas estrategias, lo que facilita la recopilación de información desde diferentes perspectivas y permite que tanto los niños y las niñas, como docentes y padres de familia expresen libremente sus pensamientos e ideas.

6.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este apartado, se presentan las tres categorías que emergen a partir del análisis e investigación de los diferentes términos y conceptos mencionados previamente en el marco teórico. De manera que, se abordan temáticas directamente relacionadas con la propuesta pedagógica, en la medida en que se articulan con los objetivos y se ubican dentro del contexto. Dichas categorías son: Infancia Venezolana, Reconocimiento Mutuo e interacción Cultural.

6.5.1 INFANCIA VENEZOLANA

La categoría de infancia venezolana se desarrolla a lo largo del marco teórico, por ende, en este apartado se hace referencia a lo mencionado anteriormente y se retoma, pero no desde una etiqueta que separa o clasifica por el lugar de origen de los niños y las niñas, sino que pretende reconocer y comprender los procesos migratorios por los cuales atraviesan los y las estudiantes y cómo estas dinámicas configuran y transforman los diferentes contextos en los que están inmersos y aún más los procesos educativos.

Por ello, más que determinar un grupo, esta categoría busca visibilizar a la niñez proveniente de Venezuela, ya que, a pesar de la experiencia migratoria, siguen siendo sujetos de derechos sin importar el lugar geográfico en el que se encuentren. Así mismo estas trayectorias e historias que traen consigo permiten enriquecer las actividades en las aulas.

Respecto a lo anterior, Molina, et al. (2016), señalan que la categoría de infancia no es fija, sino que es una realidad que se vincula por medio de la interacción con los otros y también con las condiciones históricas que la atraviesan. En este contexto, la categoría de *infancia venezolana* se construye a partir de las experiencias y vivencias de cada uno de los

niños y las niñas, reconociendo aquellas características y particularidades que los identifican a pesar de no vivir en su territorio.

6.5.2 RECONOCIMIENTO MUTUO

Para abordar la categoría de reconocimiento mutuo es preciso mencionar los aportes realizados por el autor Paul Ricoeur (2015) quien destaca la importancia del reconocimiento no solo como un acto de identificación, sino como un proceso continuo de diálogo y comprensión mutua entre individuos. Este tipo de reconocimiento implica no solo identificar al otro, sino también aceptar su valor y dignidad en el marco de nuestras relaciones sociales, en este caso en particular se asocia a los niños y las niñas dentro y fuera del aula.

Ricoeur (2015), también conecta el reconocimiento con la identidad narrativa, planteando que reconocerse implica cómo nuestras historias personales se entrelazan con las de los demás. Por ello, esta categoría analítica es de gran relevancia a lo largo del desarrollo de la propuesta, ya que, al reconocer al otro, estamos validando sus características y particularidades que de una u otra manera lo diferencian de los demás; acogiendo dichas diferencias de manera tal que podamos encontrar unión en cada una de ellas.

6.5.3 INTERACCIÓN CULTURAL.

La categoría de interacciones culturales se vincula directamente con la categoría de reconocimiento mutuo, ya que, al asumirse como un encuentro entre las diferentes culturas, en el cual se intercambian saberes, conocimientos y experiencias, la interacción cultural se transforma en el escenario, puesto que no se limita únicamente a la presencia del otro, sino que busca generar espacios para el intercambio y el aprendizaje compartido.

De igual manera, retomando los planteamientos de Leeds-Hurwitz (2015) sobre cómo el diálogo intercultural se diferencia de otras interacciones, reconociendo que los participantes provienen de contextos culturales diversos, lo que conlleva a tener distintas ideologías, suposiciones, y reglas de la comunicación entre un individuo y otro.

En este sentido, es posible evidenciar dichas interacciones culturales, a través de los talleres planteados en la propuesta pedagógica, los cuales fueron desarrollados junto con los estudiantes, los y las maestras y los padres de familia pertenecientes a la institución. Estos espacios reflejan las dinámicas que se generan entorno al diálogo, permitiendo que se entretengan las historias personales, familiares y sociales de los sujetos que participan de dichos encuentros. En este caso, la institución educativa General Santander, de este modo se enriquece y visibiliza la diversidad que se encuentra en el lugar.

A partir de lo que se menciona, esta categoría se convierte en un punto clave, al momento de proponer encuentros entre los estudiantes colombianos y venezolanos, ya que no solo se pretende reconocer las diferencias de los niños y las niñas, sino que posibilita construir conocimientos y significados de manera colectiva.

Capítulo 7

7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Este capítulo presenta una síntesis de las reflexiones y hallazgos que emergen de la propuesta, estableciendo una conexión entre los apartados que componen el trabajo y el desarrollo conceptual, mediante un ejercicio de reflexión pedagógica; en la que se desarrollan planeaciones fundamentadas en argumentaciones teóricas, cada una con un propósito específico, para de esta manera acercarnos al objetivo general. Posteriormente, se presenta la matriz correspondiente al diseño e implementación de la propuesta.

Tabla 2:

Talleres que conforman la propuesta pedagógica.

“Voces migrantes en el aula: Una propuesta pedagógica para fortalecer el diálogo intercultural y reconocer a la infancia venezolana”	
Eje temático: Reconocimiento	
Objetivo del eje: Visibilizar las voces de todos los niños y las niñas en el aula, así como también sus saberes y experiencias previas de los lugares que provienen.	
Taller 1 ¿Quién soy yo?	Objetivo: Vincular al proceso formativo que adelantan las maestras en formación con relación al reconocimiento de la población migrante en el Colegio General Santander. Objetivo específico: Favorecer el reconocimiento individual y colectivo mediante la participación y escucha al momento de compartir las características e historias propias de cada uno de los niños y las niñas.
Desarrollo	
Saludo, se inicia fuera del aula. Se organiza el espacio en forma de mesa redonda, en la cual cada uno presenta el objeto, foto o dibujo que llevó, compartiendo su significado personal y el motivo de su elección. Se realiza una dinámica con un dado con las siguientes preguntas: ¿De qué país y lugar eres?, ¿Cómo te gusta que te llamen?, ¿Cuál es la comida que más te gusta?, ¿Cuál es tu recuerdo favorito hasta el momento?, ¿Con quién vives?, ¿Hay algo o alguien que extrañes? Luego, los niños y las niñas elaboran un dibujo que representa su país, integrando elementos significativos de su cultura y sus experiencias. Finalmente, se lleva a cabo un diálogo colectivo en torno a lo que más les gusta, lo que aprendieron de sí mismos y de sus compañeros.	

Taller 2 Juegos tradicionales	Objetivo: Vincular las tradiciones de los niños y las niñas venezolanos y colombianos a partir de sus juegos favoritos.
Desarrollo Saludo inicial. Se presenta en el tablero imágenes de juegos tradicionales. A partir de ellas, las maestras en formación realizaron preguntas como: ¿Conocen este juego?, ¿Cómo se llama?, ¿Qué juegos han practicado? Según las respuestas, se escriben los nombres de los juegos en el tablero, reconociendo las diferencias según el país. Luego, se genera un diálogo en torno a las preguntas: ¿A qué jugaban sus abuelos cuando eran niños?, ¿Qué juegos les han enseñado sus papás?, ¿A qué juegan en los descansos o en sus casas?, ¿Con quienes les gusta jugar?, ¿Conocen juegos típicos de Colombia o Venezuela? Después, se eligieron 3 juegos junto con los niños y las niñas, de acuerdo con lo dialogado en clase.	
Taller 3 Construcción de un mural colectivo. ¿Qué es un país?	Objetivo: Generar un espacio de reflexión y participación en el que los niños y las niñas identifiquen y expresen lo que para ellos representa un país, construyendo un mural de manera colectiva como símbolo de reconocimiento cultural. Objetivo específico: Representar colectivamente la idea de país, integrando elementos que los niños conozcan y apropien de Colombia y Venezuela
Desarrollo Saludo inicial. Se inicia con un diálogo a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es un país?, ¿Qué creen que conforma un país?, ¿Qué representa un país? Las respuestas se escribían en el tablero mientras la maestra acompaña con imágenes de mapas, banderas, comidas típicas, bailes y paisajes, para ampliar la explicación. Luego, los estudiantes buscan en revistas, periódicos, libros o dibujos imágenes que se relacionen con lo que representa un país. Posteriormente, se construye un mural integrando todos los recortes seleccionados, también se realiza un marco en el borde del papel de sus manos de diferentes colores, simbolizando el trabajo en grupo. Finalmente, se observa el mural terminado, reconociendo los elementos que representan un país y reflexionando sobre el valor de las diferencias culturales y los símbolos que nos identifican.	
Taller 4 Construcción de “El árbol de mi vida”	Objetivo: Reconocer la influencia de la familia en nuestra vida y en la construcción de la identidad, valorando su importancia en el proceso formativo de cada persona.
Desarrollo Saludo inicial. Se inicia con la ronda infantil “Una ola”, de esta manera se introduce el tema de la sesión: la influencia de la familia en la vida de cada niño y niña. Se muestra una semilla de frijol germinada y se guía un diálogo con preguntas como: ¿Qué observan en el frasco?, ¿Qué creen que necesita para crecer y ser fuerte?, ¿Cómo se debe cuidar?, ¿Quién la cuida?, ¿Será que la planta puede crecer sin ayuda o sin cuidados?	

Luego, con la imagen de una semilla, dibujaron y escribieron, en la raíz, su lugar de procedencia y las personas importantes en su vida. En la parte de las hojas y frutos, se representan a sí mismos y las tradiciones familiares que los identifican, como celebraciones, costumbres o momentos compartidos. Finalmente, se realiza una conversación en torno a la actividad, resaltando la importancia e influencia de la familia en nuestras vidas y como estas experiencias permiten reconocer al otro y tener contacto con otras culturas.

Eje temático: Infancia venezolana

Objetivo: Indagar en las vivencias de los niños y las niñas venezolanos con relación a su contexto escolar y sus expresiones culturales dentro del aula.

Taller 5
Narración de
leyendas de
Colombia y
Venezuela.

Objetivo: Reconocer leyendas de Colombia y Venezuela, generando actividades que permitan expresar las ideas y conocimientos propios de los niños y las niñas de cada país.

Desarrollo

Saludo inicial.

Para iniciar se escucharon uso sonidos relacionados con leyendas de Colombia y Venezuela, con la intención que los niños y las niñas los adivinarán si el sonido pertenece a una persona, un animal, un personaje o un objeto.

Después, se genera un diálogo con preguntas: ¿Alguien sabe qué es una leyenda?, ¿Qué leyendas conocen?, ¿Encuentran relación entre los sonidos y alguna leyenda?

Posteriormente, se explicó que en Colombia y Venezuela existen diversas leyendas según las creencias y regiones. Las maestras leyeron cuatro textos de cada país. Luego, los estudiantes se organizan en cuatro grupos y cada uno elaboran los personajes de una de las leyendas mediante títeres.

Finalmente, cada grupo socializa la leyenda trabajada y presentó sus títeres. Para cerrar, se reflexiona con las preguntas: ¿Qué tienen en común las historias colombianas y venezolanas? y ¿Cuáles aspectos las diferencian?

Taller 6
(Segunda parte/
Presentación de
leyendas por medio
de títeres)

Objetivo: Favorecer el reconocimiento de las leyendas como parte de la cultura, a través de la representación teatral y el trabajo en grupo.

Desarrollo

Saludo inicial. Se reorganizan los grupos formados en la clase anterior.

Cada grupo recibe imágenes de personajes de leyendas trabajados previamente, con el fin de identificarlos y representarlos mediante sonidos, gestos o movimientos característicos.

Los estudiantes ensayan brevemente su representación, estableciendo diálogos y escenas con apoyo de las maestras en formación. Posteriormente, cada grupo presenta su leyenda en un pequeño teatro dispuesto en el aula, durante 8 a 10 minuto. Finalizadas las presentaciones, se organiza el salón para dialogar sobre la experiencia a partir de preguntas como:

¿Cómo se sintieron al narrar una historia con los títeres?, ¿Qué leyendas les gustaron más?, ¿Creen que las leyendas forman parte de la cultura de una persona?

Taller 7
¿Qué me hace
migrante?

Objetivo: Fomentar la empatía entre los estudiantes al reconocer las experiencias

	Propósito específico: Promover la comprensión y el respeto por las diferencias culturales que existen en el aula entre los niños y niñas colombianos y venezolanos
Desarrollo Se organiza a los niños y las niñas en mesa redonda, para explorar el libro álbum “Eloísa y los bichos”, para leerlo en voz alta. Después de la lectura del libro, se genera un diálogo en torno a la historia de Eloísa, estableciendo un vínculo con el fenómeno migratorio. A partir de preguntas como: ¿Alguna vez se han sentido diferentes al llegar a un nuevo lugar? o ¿Qué sintieron cuando eso ocurrió? ¿Sí Eloísa y los bichos llegarán a nuestro país, que les gustaría mostrarles? Luego, se crea un cuento de manera colectiva basado en un personaje que vive la experiencia migratoria, donde se narran sus sentimientos, las transformaciones que atraviesa y la manera en que logra adaptarse a su nuevo entorno. Para finalizar, se realiza una “mochila viajera”, en la cual los niños y las niñas dibujan o escriben un objeto que ellos llevarían si tuviesen que migrar a un nuevo lugar.	
Taller 8 Entrevista colectiva a las maestras y maestros titulares del grado 1°	Objetivo: Identificar cómo las maestras y los maestros perciben y evidencian en su quehacer pedagógico los desafíos que implica reconocer a la infancia venezolana en las aulas colombianas y que dinámicas se generan para integrarlos teniendo en cuenta sus saberes y experiencias previas.
Desarrollo Entrevista Semiestructurada Docentes Las entrevistas se desarrollan con los docentes titulares del grado primero (101, 102, 103, 104 y 105) con el propósito de conocer sus perspectivas respecto a los estudiantes venezolanos que hacen parte de cada uno de los cursos, así como sus aproximaciones al concepto de reconocer la infancia venezolana en el aula. A. Experiencia profesional y datos personales B. Grado 101: Nombre del docente, tiempo de servicio, lugar de nacimiento. “Te gustaría contarnos quiénes son los niños y las niñas que pertenecen a tu salón de clases. Puedes describir generales como: la interacción entre ellos y ellas y las dinámicas de trabajo en el aula”. A. Experiencia docente frente a la población migrante venezolana B.	

Se desarrollan preguntas alrededor de las siguientes categorías:
Reconocimiento, Infancia Venezolana, Diálogo Intercultural.

Eje temático: Diálogo intercultural

Objetivo: Favorecer en los niños y las niñas el desarrollo de un sentido de pertenencia mediante actividades colectivas que promuevan la integración cultural y la construcción de vínculos en la comunidad educativa.

Taller 9 “Tejiendo culturas” Taller con padres de familia venezolanos

Objetivo: Fortalecer el diálogo intercultural y la valoración de las trayectorias migratorias, costumbres y tradiciones de las familias venezolanas en la escuela.

Objetivo específico: Visibilizar los recorridos migratorios de las familias mediante recursos gráficos (mapas y líneas de vida), promoviendo la reflexión sobre cambios, aprendizajes y retos vividos en el proceso de migración.

Desarrollo

Se da la bienvenida a los padres y madres de familia con una dinámica de integración llamada “Tingo, tingo, tango”. Posteriormente, las maestras en formación explican el propósito del taller y la importancia de su participación, resaltando los avances y objetivos de la propuesta pedagógica desarrollada con los cursos 101 y 102. Durante la actividad, compartieron brevemente su experiencia, mencionando el medio de transporte utilizado y un hecho significativo del viaje.

En mesa redonda, se genera un diálogo entorno algunas preguntamos como: ¿qué tradiciones se realizan en Venezuela?, ¿qué celebraciones son diferentes?, ¿qué palabra cambia de significado en Colombia?, o ¿qué es lo que más extrañas de tu país?

Finalmente, se comparte una reflexión colectiva sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural, entendiendo las experiencias migratorias como un puente que enriquece la comunidad educativa. Se agradece la participación y colaboración de las familias.

Taller 10 Feria gastronómica: Sabores y tradiciones

Objetivo: Promover la interacción entre padres y niños al compartir tradiciones gastronómicas y a su vez fomentar la apreciación por la diversidad cultural.

Objetivo específico:

Compartir sabores, saberes y experiencias de vida entre estudiantes, padres de familia, maestras titulares y maestras en formación.

Desarrollo

La distribución se hace en forma de medialuna, asignando una mesa a cada familia para ubicar su plato, de modo que todos puedan observarse y recorrer el lugar con facilidad. Se abre un espacio de diálogo en el que los padres de familia comparten su experiencia durante la feria, comentando sobre la preparación de los platos, las tradiciones culinarias y los alimentos que más llamaron su atención.

De igual manera, los niños y las niñas expresan sus curiosidades y aprendizajes a través de preguntas como:

¿Qué es ese plato?, ¿Qué ingredientes tiene?, ¿Por qué es especial?, ¿Cuál fue tu plato favorito?

Para finalizar, se agradece la participación y colaboración de las familias, resaltando la importancia de este encuentro como un espacio para reconocer la diversidad cultural y valorar la gastronomía como una forma de unión, intercambio y aprendizaje compartido entre comunidades.

Nota: En la tabla se describen los talleres que orientan la propuesta pedagógica.

En este sentido, para reconocer dicho ejercicio es esencial considerar las categorías de análisis que lo sustentan, las cuales permiten una comprensión más profunda de la propuesta y se dividen de la siguiente manera: *Infancia venezolana, Reconocimiento mutuo e Interacción cultural*.

Estas son establecidas a partir de la fase exploratoria realizada por las investigadoras que tiene lugar durante el periodo de formación en el transcurso del año 2025, en la que se evidencia que los estudiantes reconocen las características propias de cada uno y comprenden las diferencias a nivel cultural, tales como el dialecto, celebraciones, tradiciones, costumbres y comidas típicas de cada lugar de origen, las cuales fueron compartidas mediante los talleres propuestos.

Al respecto, surge la necesidad de establecer las categorías analíticas y por ello, es pertinente mencionar el por qué se eligieron las categorías descritas anteriormente. Al observar las dinámicas del aula y analizar los resultados de los talleres propuestos y las entrevistas, se considera que a partir de estas tres categorías se puede comprender con mayor profundidad las diferentes realidades que viven los niños y las niñas, qué emerge de los procesos migratorios y cómo estas configuran las relaciones con sus compañeros colombianos en los espacios escolares.

En primer lugar, encontramos la categoría de *infancia venezolana*, clave para visibilizar las trayectorias e historias de los niños y las niñas, así como sus saberes y experiencias previas al contexto escolar; a través de los talleres se logra percibir como los estudiantes por medio de frases, dibujos, letras, juegos y narrativas expresan estas vivencias migratorias y lo que conlleva movilizarse de su lugar de origen a otro totalmente desconocido y la distancia que causa de sus familiares.

Además de ello, por medio de las entrevistas que se realizan a las maestras titulares, se puede analizar como el fenómeno migratorio no solo atraviesa la vida escolar, sino también varios contextos en los que están inmersos los niños y las niñas en su diario vivir.

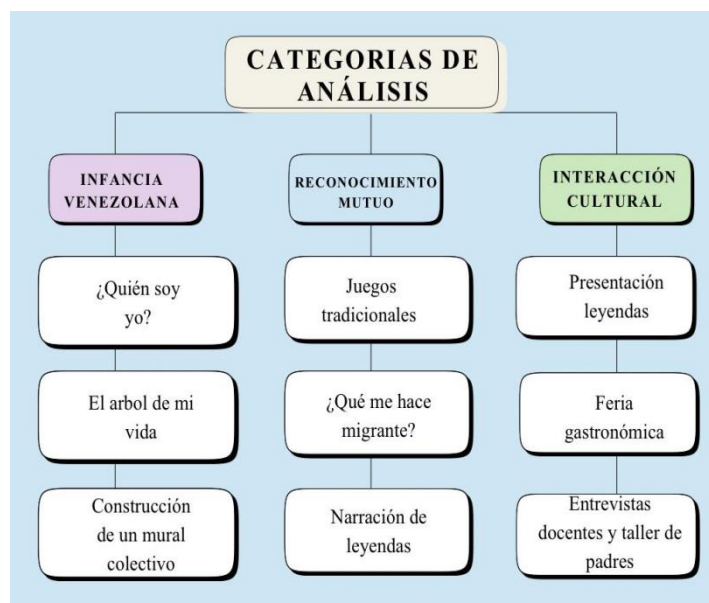
En segundo lugar, se encuentra la categoría de *reconocimiento mutuo*, la cual surge como resultado del análisis de los talleres, ya que, aunque la propuesta se fundamenta en reconocer a la infancia venezolana dentro del aula, a través de los espacios propuestos, se evidencia que este proceso no ocurre de manera unilateral, sino que se manifiesta un reconocimiento mutuo entre compañeros colombianos y venezolanos.

Por lo tanto, el intercambio de experiencias, saberes, juegos, recuerdos y tradiciones que se comparten entre los niños y las niñas se logra que ellos mismos reconozcan las particularidades de cada uno de sus pares.

En tercer lugar, la categoría de *interacciones culturales* se relaciona con las anteriores, en el momento de generar espacios para que se lleve a cabo un intercambio cultural, dichas interacciones enriquecen el aprendizaje de los estudiantes, y se trasforme el modo en el que percibimos a los otros. En este sentido, a cada categoría se le asigna unas acciones pedagógicas o talleres específicos (Figura 9), por lo que, cada una está conformada por tres planeaciones las cuales se desarrollan en compañía de los niños y las niñas del grado 101-102, los docentes del grado 1° y de 4 padres de familia. Organizados de la siguiente manera:

Figura 10.

Categorías de análisis



Nota: La figura muestra las categorías de análisis que surgen a partir del marco teórico.

Estas categorías permiten indagar acerca de las particularidades de la población que asiste a la institución, especialmente de los niños y las niñas, como también, detalles de las familias, nacionalidad, intereses, gustos y aspectos que son de gran relevancia en el desarrollo de la propuesta, los cuales son el resultado de cada taller, iniciando por conocer sus nombres, el círculo familiar cercano, los saberes previos y las experiencias de vida que cada niño y niña.

Para su desarrollo los talleres manejan un hilo conductor de acuerdo con el objetivo principal de la propuesta, iniciando con el reconocimiento tanto de sí mismo como de los demás, al indagar sobre aspectos culturales y conocimientos de los niños y las niñas, lo cual permite implementar diversas estrategias y temáticas en cada taller.

Por último, es necesario mencionar que, aunque se consideran todas las acciones pedagógicas en el análisis, se enfatiza los acontecimientos más significativos de las mismas, ya que, estos sucesos son los que aportan al reconocimiento de la infancia venezolana en el

aula e intercambio cultural en el que cada niño y niña contribuye a partir de sus vivencias individuales, enriqueciendo las temáticas abordadas mediante los talleres.

Los resultados que se presentan a continuación, si bien se basan en un enfoque grupal, resaltan experiencias significativas que son relevantes para todos los participantes, dado que comparten temáticas comunes.

Capítulo 8

8. HALLAZGOS

A partir de la puesta en práctica del ejercicio, este capítulo presenta los hallazgos más significativos que surgen como resultado de la implementación de los talleres que conforman la propuesta pedagógica. Dichos talleres se organizan en tres ejes temáticos, definidos en coherencia con las categorías analíticas: el primer eje se denomina “Reconocimiento”, el segundo eje “Infancia Venezolana” y, por último, “Diálogo intercultural”. Con el fin de dar lugar a las voces e intereses de los niños y las niñas, este capítulo aborda las reflexiones, experiencias y significados que emergieron durante el desarrollo de la propuesta, vinculándolos con los planteamientos del marco teórico.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se contó con la participación de los niños y las niñas del grado 101 y 102, al igual que con el apoyo y acompañamiento de las maestras titulares y padres de familia. En consideración al respeto por la identidad de los estudiantes se decide mantener el anonimato, por lo que, a lo largo de este apartado cada uno será referido como “participante”.

8.1 EL RECONOCIMIENTO: ENTRE JUEGOS, VOCES Y EXPERIENCIAS

Al analizar los talleres se logra identificar varios hallazgos significativos en cuanto a cómo el reconocimiento entre los niños y las niñas se relaciona directamente con sus experiencias. Esto se evidencia con mayor profundidad en los talleres que se titulan: “¿quién soy yo?”, “juegos tradicionales; colombianos y venezolanos”, “construcción de un mural colectivo/ ¿qué es un país?” Y, por último, *construcción del “árbol de mi vida”*.

Dichos talleres son diseñados y desarrollados, a partir de los aportes de autores como Rojas y Castillo (2007) quienes sostienen que el reconocimiento es fundamental dentro de la

sociedad y se debe priorizar no únicamente desde las instituciones educativas sino en todos los entes que la conforman, puesto que, el hecho de reconocer al otro y reconocerse a sí mismo conlleva a construir una relación y un vínculo más ameno con los demás.

Esta perspectiva trasciende de ser únicamente normativa o administrativa en el contexto escolar, ya que se configura a través de las relaciones e interacciones de los estudiantes. Por ello, los hallazgos encontrados en la implementación de la propuesta pedagógica permiten visibilizar que el reconocimiento no se limita a conocer el lugar de origen de los estudiantes, sino que involucra las diversas realidades de los niños y las niñas, sus trayectorias previas, así como sus historias y emociones que tienen sentido dentro del aula, lo que, a su vez, permite que se generen diálogos con sus pares.

Lo anterior, se fortalece con las voces de las maestras de primer grado, quienes mencionan que, en primer lugar, es esencial hacer un reconocimiento institucional, sin embargo, no se queda ahí, ya que, es importante situarlo desde el aula, tal como se afirma a continuación.

El reconocimiento inicialmente se da cuando uno hace la parte formal de recibir papeles, mirar todo el tema [...] digamos que empieza uno a darse cuenta en la cotidianidad de la realidad de los niños cuando empieza uno a charlar, por ejemplo, temas como quién conoce el mar, quién ha viajado, quién ha montado en avión [...] cuando uno hace indagación de qué músicas conocen, entonces de pronto los venezolanos pues traen un poco más de esa parte de la cultura del joropo [...] Entonces digamos, los que son migrantes pues tienen toda esa experiencia (M, Zambrano. Entrevista individual, 10 de noviembre del 2025).

Estas afirmaciones, permiten comprender como el reconocimiento también se construye a través de la interacción con los otros, lo cual se relaciona con lo expuesto por

Ricoeur (2006), quien propone el concepto de reconocimiento mutuo, como un proceso que emerge a partir del intercambio de experiencias con los otros. Estas inciden en la construcción de la identidad, dado que se encuentran atravesadas por las condiciones culturales y sociales de cada sujeto. En esta misma línea, el análisis de las intervenciones verbales de los estudiantes permitió evidenciar que las vivencias individuales influyen de manera significativa en las formas de interacción que establecen con los demás, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

En diálogo con lo planteado por Rojas y Castillo (2007), el verdadero reconocimiento trasciende de identificar al otro, ya que conlleva a construir vínculos que permiten generar relaciones cercanas, comprensivas y significativas para ambas partes. Esta perspectiva comprende que el reconocimiento necesita validar las trayectorias y las dimensiones del otro, en especial la emocional, dado que, en este caso la infancia migrante está travesada por lo afectivo.

Por consiguiente, en el primer taller se refleja dicha interacción, puesto que, mediante la actividad propuesta los niños y las niñas piensan en un objeto, fotografía, comida o lugar que les recuerde a sus familias; esto con el fin de identificar los aspectos más significativos que los estudiantes tienen presente en su día a día. Además de ello, se destacan algunos relatos de los participantes en los que expresar su recuerdo puede inducir sentimientos, como lo es el caso del participante 1 quien menciona: "el ramen me hace pensar en mi papá porque está en Chile", al igual que la participante 2 al decir: "imaginar la costa me hace sentir que estoy con mi familia" (Taller propuesta pedagógica, "*¿quién soy yo?*", septiembre del 2025).

De acuerdo con las expresiones de los y las estudiantes, se halla que, como lo evidencia López (2009) el fenómeno migratorio no se vive únicamente en el desplazamiento territorial, sino que conlleva a unas rupturas emocionales por parte de los niños y las niñas,

quienes demuestran por medio de sus intervenciones e ilustraciones, que el proceso migratorio provoca sentimientos de nostalgia, tristeza, enojo y añoranza, que emergen de los recuerdos que tienen junto a sus familiares.

Al retomar los planteamientos de Honneth (1992) el reconocimiento inicialmente se construye en la esfera afectiva, el autor plantea que los sujetos necesitan que los otros validen sus emociones, sentimientos y experiencias. En el desarrollo de los talleres, se puede entrever dicha afirmación, cuando se desarrolla la actividad, no todos los estudiantes pudieron realizarla, ya que, se torna difícil y doloroso pensar en cosas que representan a su familia, debido a circunstancias por las que sus seres queridos han tenido que atravesar, ya sea por las situaciones migratorias u otras, como lo manifiesta la participante 3 añadiendo lo siguiente: “yo no quiero hablar, pensar en mi familia me hace sentir triste porque los tengo lejos”, así como ella, otros estudiantes se sumaron al silencio en dicha actividad (Taller propuesta pedagógica, “¿quién soy yo?”, septiembre del 2025).

Durante la implementación del taller, se hace visible como el reconocimiento deja de ser un planteamiento netamente teórico, y se transforma en una vivencia durante la práctica con los niños y las niñas, de acuerdo con el trabajo de Honneth (1992) se puede afirmar que el reconocimiento se refleja a través de las acciones concretas en el aula, en las cuales se validan y escuchan diferentes opiniones, pensamientos y sentimientos de todas y todos.

Por lo que, estas acciones llevan a reflexionar en lo necesario que resulta generar espacios pedagógicos en el aula, con la intención de dialogar acerca de sus emociones, sin la necesidad de ser forzados u obligados a hablar, siempre y cuando se validen sus sentimientos.

A partir de lo expuesto, el taller número dos, abordó los juegos tradicionales, lo que permite ampliar el concepto de reconocimiento desde lo cultural y lo lingüístico en el aula. Al proyectar las diferentes imágenes de los juegos tradicionales que se encuentran tanto en

Colombia como en Venezuela, los estudiantes denominaron con diferentes nombres a un mismo juego, según el lugar de origen de cada uno y una.

En este sentido, los hallazgos se articulan con los planteamientos de Honneth (1992) frente al concepto de reconocimiento, el cual busca ir más allá de una teorización, pretende visibilizar las aulas como espacios que se transforman en encuentros culturales, donde los estudiantes actúan, proponen y hablan desde su sentir, demostrando que son capaces de aportar y producir cultura a través de sus propias experiencias.

Estas diferencias se reflejan a través de las voces de los niños y las niñas como se presentan a continuación. La participante 4 señaló que, en algunas regiones de Colombia a este juego se le conoce como “bolichas”, mientras que ella lo denominó como “metras o canicas”, por su parte, el participante 5 respondió: “boliches”. Al igual que frente al juego de la rayuela, el participante 6 dijo: “La golosa”, y la participante 7 mencionó “El avioncito”. (Taller propuesta pedagógica, “juegos tradicionales”, septiembre del 2025).

En relación con lo anterior, autores como Balbuena *et al.* (2015) añaden que el encuentro entre culturas no debe ser únicamente asumido como un acto de coexistencia, sino que pretenda generar un reconocimiento mutuo, en cuanto, a sus diferencias lingüísticas y culturales, permitiendo que se establezcan relaciones e interacciones para la construcción de conocimientos colectivos, por ende, estas expresiones permiten visibilizar como el lenguaje y las prácticas lúdicas se vinculan con la cultura y el territorio.

Ello demuestra cómo surge no solo el reconocimiento sino también el diálogo intercultural en los espacios educativos, dado que, con los saberes y experiencias propias de cada niño y niña, se logran establecer distinciones, ya sea a nivel lingüístico y cultural, como se denota en las formas de expresión, el acento y, en la manera de entender y reconocer cada palabra.

En este sentido, el taller evidencia que los niños y las niñas comprenden que las denominaciones de los diferentes juegos dependen del lugar del que proviene cada persona, y que estos términos desconocidos no impiden la experiencia previa. No obstante, esta diferencia lingüística plantea una nueva oportunidad para el reconocimiento por el otro, ya que, permite una construcción colectiva a partir del intercambio de saberes. De esta manera, el juego se transforma en un escenario en el que surgen distintas experiencias culturales, que favorecen el respeto entre compañeros y abren un nuevo camino frente a la diversidad en el contexto escolar.

En diálogo con Ricoeur (2006), este ejemplo refleja como el concepto de reconocimiento mutuo trasciende de identificar las diferencias en el aula y conlleva a un proceso racional en el que cada uno y una se reconoce a partir del encuentro con el otro. De acuerdo con el diálogo intercultural planteado por los estudiantes se encuentra que existe una construcción colectiva a través del intercambio. Por ello, se puede concluir que en las prácticas lúdicas tanto el lenguaje como la cultura se configuran como procesos para reconocer a los otros.

Este hallazgo se puede analizar mejor, a partir del siguiente diálogo generado inicialmente por el comentario de la participante 6, quien menciona: “profe, es porque el participante 5 dijo que eran papagayos a las cometas porque él es de Venezuela y dice que así se llaman allá”, a lo cual la participante 8 decidió agregar lo siguiente: “si profe, en Venezuela hay cosas que se llaman diferente que aquí, pero yo ya aprendí”, en contraste, la participante 9 quiso cuestionar estas afirmaciones, “¿por qué se tienen que llamar diferente si son lo mismo?” (Taller propuesta pedagógica, “*juegos tradicionales*”, septiembre del 2025).

Bajo esta perspectiva, el juego se convierte en una herramienta para compartir experiencias, saberes y conocimientos, por ello, consideramos importante retomar parte de los análisis realizados en los diarios de campo, tomando como referente al autor Lev

Vygotsky (1933), quien afirma que: “los juegos son una herramienta valiosa para el desarrollo integral de los niños y niñas” (p.141) (Diario de campo Jhennifer Muñoz, 01 de septiembre 2025). Lo anterior, amplía el potencial que tiene el uso del juego en las actividades escolares que compartimos con los niños y las niñas, tanto a nivel físico, cognitivo, social, lingüístico y emocional.

Además de presentar el juego como un aspecto fundamental para el desarrollo de la actividad, también se genera un espacio de escucha en el cual se comparten e intercambian intereses de manera espontánea, cómo se observa en la Figura 10, en la que no solamente los niños y las niñas participan sino también las maestras, en esta oportunidad la maestra titular del curso Jenny Espitia sugirió que se llevara a cabo el tradicional juego de “El puente está quebrado”. A pesar de haber sido un juego muy popular en años anteriores, la mayoría de los y las estudiantes no lo conocían; por ello, en diálogo con la maestra se llega a la conclusión de que este tipo de experiencias permiten que un juego trascienda de una generación a otra.

Figura 11:

Juego “el puente está quebrado”



Nota: La figura muestra la experiencia del taller “Juego tradicionales colombianos y venezolanos”. Archivo personal Jhennifer Muñoz.

En síntesis, el juego se transforma en un escenario que favorece al reconocimiento cultural y lingüístico en el aula, donde más allá de identificar las diferencias se presenta como un encuentro en el que se generan unos aprendizajes y se construyen significados de manera colectiva.

En relación con el tercer taller, se destaca aspectos de gran interés frente a los objetivos de la propuesta pedagógica, ya que permitió analizar cómo el ejercicio centrado en los saberes previos, a partir de la pregunta orientadora “¿qué es un país?”, favorece al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos culturales, portadores de conocimientos, vivencias y memorias familiares, que enriquecieron los intercambios en el aula.

Para abordar esta perspectiva del niño como sujeto cultural se retoma la postura de Pavés (2012), ya que para el autor no hay una única definición de infancia, ya que existen múltiples infancias, considerando que estas se desarrollan en diferentes contextos y tiempos, por lo tanto, no solo conlleva aspectos de orden biológico, también reconoce aspectos del contexto social, político, económico y cultural.

Durante el desarrollo del taller, los estudiantes definieron la palabra “país” a partir de los referentes de su cotidianidad, es decir, que se asocia con sus experiencias familiares y sociales, de manera que, es pertinente mencionar algunas de las respuestas de los niños y las niñas, por ejemplo; la participante 9 señaló que: “un país es donde vivimos”, mientras que el participante 4 dijo, “en un país viven muchas personas, como en mi casa profe, vivimos muchos”, y el participante 6 menciona “un país es un lugar que tiene una bandera como la nuestra” (Taller propuesta pedagógica, “¿qué es un país?”, septiembre del 2025).

De esta manera, se apropia lo planteado por Walsh (2007), al señalar que la interculturalidad no se limita a reconocer la diversidad que existe en el aula, sino que conlleva a la construcción colectiva a partir de las experiencias y los saberes que cada uno y una posee, como por ejemplo; los niños y las niñas de nacionalidad venezolana tienen una

perspectiva particular acerca del concepto de “país” a la que tienen los colombianos, debido a las situaciones por las que sus familias han tenido que atravesar y las circunstancias sociales, de este modo la construcción colectiva toma un rumbo distinto. En consecuencia, durante el desarrollo de este taller, los estudiantes no se llevaron una única definición de “país”, sino que muchas se construyen a través de las intervenciones que se manifiestan durante el diálogo.

Por consiguiente, la construcción del mural posibilita que los estudiantes se reconocen como sujetos culturales. A partir de esta perspectiva, Pavés (2012) sostiene que las infancias son capaces de aportar, transformar y participar en los diferentes contextos, a través de sus experiencias, saberes y prácticas culturales, lo cual se vio reflejado durante el taller cuando los niños y las niñas fueron autónomos en narrar sus tradiciones y costumbres, demostrando actos de apropiación e interiorización de su cultura.

Además, esta actividad no solo favorece la expresión de sus ideas por medio de dibujos, sino que también permite que cada niño y niña fuera escuchado por sus compañeros en el aula, construyendo de esta manera conocimientos en conjunto, aprendiendo sobre diversas culturas, costumbres y tradiciones que se practican en cada país, las cuales se evidencian en las fotografías que los niños y las niñas llevaron al aula, tales como; navidad, Halloween, cumpleaños y demás festividades importantes.

En coherencia con lo anterior, en la figura 11 se observa la construcción del mural realizado por el curso 102, cuyo eje temático retoma precisamente estas costumbres y tradiciones. Para su desarrollo, se utilizan recursos audiovisuales que permiten ejemplificar prácticas culturales de países como Perú, Brasil, Colombia, Venezuela y Argentina, con el propósito de ampliar la perspectiva de los estudiantes y establecer comparaciones entre ellas.

Igualmente se añaden dibujos hechos por estudiantes tanto de comidas típicas como de celebraciones que ellos recordaban de cada país. Una vez culminado el mural se dispuso al frente del salón con el fin de que todos pudieran participar mencionando sus fotografías y dibujos. Al respecto, la participante 9 mencionó: “yo traje esta foto porque es la celebración de mi cumpleaños”, continuando con el participante 11 quién añadió: “mi mamá dice que la navidad es una celebración y aquí estamos mi familia y yo destapando los regalos” (Taller propuesta pedagógica, “¿qué es un país?”, septiembre del 2025).

En este sentido, a partir de las intervenciones de los niños y las niñas, se enriquece la actividad al incorporar sus experiencias sobre diversas celebraciones (cumpleaños, halloween, primera comunión, navidad, etc.).

Figura 12:

Construcción del mural-Curso 102 ¿Qué es un país?



Nota: La figura muestra la experiencia del taller “Construcción de un mural”. Archivo personal Jhennifer Muñoz.

Finalmente, este apartado se complementa mediante el taller de la construcción del árbol de mi vida, el cual se convierte en una actividad significativa para los niños y las niñas, dado que vincula las plantas y su crecimiento con el reconocimiento de la familia como base

de la identidad de los estudiantes, realizando una reflexión en torno al cuidado de las plantas, con el cuidado que ellos mismos necesitan.

Durante la actividad surgieron comentarios interesantes que posibilitan no solo el reconocimiento sino también un diálogo intercultural relacionado con las experiencias familiares de cada uno y una, tal como lo expresa la participante 3: “necesitamos las mismas cosas; el amor, agua, comida, donde vivir”, mientras que el participante 6 añadió: “mi hermano es un bebé y necesita que mi mamá le dé amor para que no llore, como una planta”, asimismo, el participante 7 decidió compartir los aprendizajes adquiridos a partir de sus vivencias familiares, destacando especialmente aquellas junto a su abuelita: “mi abuelita me enseña cosas de la biblia y de la cocina” (Diario de campo Sara Aponte, 18 de septiembre 2025).

Lo anterior, da muestra de la importancia que tienen las familias en la vida de cada uno de los estudiantes, dado que, el vínculo familiar se fortalece mediante el diálogo y compartir de saberes de una generación a otra, por ende; la familia es uno de los principales pilares de nuestra propuesta, ya que influye directamente en los procesos de formación y aprendizaje de los niños y las niñas.

Por consiguiente, retomando los planteamientos de Vygotsky (1978), se reafirma la idea de que “el aprendizaje infantil se desarrolla en interacción con otros, siendo la familia el primer espacio de socialización donde se transmiten conocimientos, valores y prácticas culturales de generación en generación”. (p. 88) (Diario de campo Jhennifer Muñoz, 18 de septiembre 2025). Por medio de estas intervenciones, se evidencia como los niños y las niñas en primer lugar, reconocen que el núcleo familiar es el primer espacio de enseñanza, respeto, cuidado, pero también en el que se transmiten valores y tradiciones. De esta manera, se configura como base esencial para la construcción de la identidad.

Igualmente, estos talleres suscitan resultados en cuanto a las tres categorías que compone la propuesta, en especial con relación a los planteamientos de Panikkar (2002) en los que refiere que los aprendizajes que adquiere un individuo a lo largo de su vida se definen por las experiencias que adquiere en cada etapa, las cuales forjan su identidad.

De acuerdo con el análisis realizado anteriormente, en conjunto con cada grupo se eligió un nombre para la planta, como forma de responsabilidad al tener al cuidado a otro ser; en el caso del curso 101 se llamó “Matías” y en el curso 102 su nombre fue “Sofía”, elegidos por votación y en los que se establecieron acuerdos para protegerla, tales como la organización y/o turnos para regar la planta cada semana.

Finalmente, a modo de conclusión, los hallazgos en esta categoría permiten comprender que el reconocimiento va más allá de identificar de qué país proviene cada niño y niña, sino que pretende reconocer los diferentes aspectos y características más representativas, como el lenguaje, las experiencias familiares y sociales, las prácticas culturales y los vínculos afectivos, en las que están inmersos los niños y las niñas en los diferentes ámbitos de su vida, que directamente inciden en su proceso de aprendizaje, sin importar si han tenido la experiencia migratoria.

Por ende, es preciso mencionar que todos los estudiantes aprecian por sí mismos el significado de pertenecer a otro lugar y las posibles diferencias que éste trae consigo, más aún si se brinda un acompañamiento óptimo por parte de sus familiares y personas más cercanas, estableciendo así formas de comunicarse y relacionarse con los demás asertivamente.

8.2 LA INFANCIA VENEZOLANA: ENTRE MEMORIAS, RELATOS Y SABERES

Para el desarrollo de este apartado se considera una de las principales categorías de la propuesta pedagógica, la cual está relacionada con *Infancia venezolana*. En este sentido, los talleres, al igual que todos los demás, son pensados para fortalecer el lugar de la infancia

venezolana en el aula, más allá de la carencia o la experiencia migratoria, se pretende resaltar por sus saberes, aportes y memorias culturales. Asimismo, a lo largo de las actividades las voces de los niños y las niñas son las protagonistas de los diálogos y conclusiones de cada taller.

En particular, se describen los hallazgos que se visibilizan con mayor amplitud en los talleres 5, 6 y 7; los cuales corresponden a: “Narración y presentación de leyendas colombianas y venezolanas” el cual consta de dos sesiones y el taller denominado “¿Qué me hace migrante? Realizado a partir del libro álbum del autor Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2009) “Eloísa y los bichos”.

Mediante estos talleres, se logra visibilizar los saberes, conocimientos y experiencias previas de cada uno de los niños y las niñas, en cuanto al compartir con sus familiares, ya sea, aspectos como leyendas, historias, sucesos o acontecimientos que han marcado la vida de cada uno y que al compartirlo con los demás se logran establecer similitudes o diferencias entre las versiones, como lo es el caso del taller de leyendas, en el que se encuentran distintas interpretaciones.

En este sentido, lo observado en los talleres se relaciona con lo que plantean autores como Carli (1999) y Pavés (2012), quienes mencionan que la infancia no puede ser percibida como una etapa pasiva del desarrollo, sino que debe asumirse como una construcción social, en la cual los niños y las niñas participan activamente dentro de los diferentes contextos que interactúan y habitan. De esta manera, los talleres permiten no solo recordar y compartir experiencias previas, sino que favorece la interacción del grupo, resignificando sus saberes por medio del diálogo y la construcción colectiva.

Al respecto, durante de las actividades, los niños y las niñas manifiestan conocimientos previos adquiridos en el contexto escolar y familiar, como lo menciona la

participante 10; “las leyendas son de unos países y otras de otros”, lo que permite relacionar de qué manera las leyendas hacen parte de la identidad cultural de los estudiantes, y como estas narraciones inciden en sus creencias individuales.

Las leyendas no sólo se observan y se narran en la escuela, sino que son transmitidas en los hogares como parte de la tradición oral. Como lo afirmó la participante 11 en su intervención “la historia de la llorona y el silbón en Venezuela la contaba mi abuelo antes y después mis tías”, asimismo al permitir que los niños y las niñas representaron junto a sus familias un personaje de alguna leyenda que les gusta, reflejan aspectos importantes relacionados con la construcción de la identidad.

A partir de esta perspectiva, retomamos los planteamientos de Pavés (2012) al señalar que las infancias son sujetos culturales capaces de transmitir y producir cultura a través de sus experiencias propias y sus saberes, lo que permite reconocer que, aunque los estudiantes venezolanos no se encuentran en su lugar de origen, continúan configurando su identidad por medio de las memorias culturales que los acompañan, esto se visibiliza en sus narraciones e ilustraciones en el aula (Diario de campo Sara Aponte, 16 de octubre 2025).

Además, al hacer la búsqueda de las leyendas que se iban a representar por medio de títeres se encuentra que en su mayoría las versiones pertenecen a Venezuela, como, por ejemplo, la leyenda de “El silbón”, “La pata sola”, “La llorona”, entre otras, aunque en Colombia también se consideran propias.

No obstante, en su momento se realiza la aclaración de que no existe una única versión, puesto que cada territorio la narra y recuerda a su manera, con base en sus propias experiencias, ahondando de manera más precisa que en cada lugar existen sus propias historias.

Esta perspectiva, toma más valor en la voz de los niños y las niñas, quienes manifiestan por medio de sus intervenciones, que las narraciones son parte de la cultura de cada país, por ello se tiende a contar de diversas maneras. Por ende, es importante agregar algunas de sus respuestas, participante 6 “si profe porque yo soy venezolano, y hay historias que solo las he escuchado allá, y hay historias que solo las he escuchado aquí” participante 4 “profe yo también creo que las historias se cuentan dependiendo el país porque aquí cuentan la leyenda de la Llorona es muy diferente que en Venezuela y a mí me gusta más la de Venezuela” (Diario de campo Sara Aponte, 16 de octubre 2025).

Respecto a lo anterior, dentro del aula surgen dudas e inquietudes acerca de la historia real y si en verdad existe, generando a su vez temor en algunos participantes, tal como se evidencia en los comentarios de los estudiantes, el participante 12, preguntó: ¿es cierto que el Silbón se comió a su papá? a lo que la participante 9 respondió: “no, solo es una historia de mentiras, es para asustar a los niños que no quieren comer” (*Taller propuesta pedagógica, “Narración y presentación de leyendas colombianas y venezolanas”, octubre del 2025*).

Las intervenciones de los niños y las niñas reflejan como la escuela se convierte en un lugar para el diálogo intercultural, donde los estudiantes no solo comparten historias o relatos de su propia cultura, sino que entran en diálogo con los otros, es decir se generan comparaciones, cuestionamientos y nuevas interpretaciones a partir de la construcción colectiva. En este sentido el diálogo intercultural aporta al reconocimiento de la diversidad cultural que se encuentra en el aula y a la comprensión de las diferentes versiones que puede tener una misma historia dependiendo el contexto (Walsh, 2010).

Además, durante el desarrollo del taller se destaca la actitud de los niños y las niñas venezolanas, quienes asumen las narraciones con calma y naturalidad, debido a que la mayoría ya tenía conocimiento previo sobre estas historias. A diferencia de la niñez

colombiana, dado que se observa una percepción distinta, asociando estas narraciones con algo prohibido o negativo, lo que influye en sus reacciones demostrando mayor temor frente al tema.

Por lo que, se indaga cuáles eran las razones y mediante el diálogo con ambos cursos, se llegó a la conclusión de que en Venezuela este tipo de narraciones forman parte de las prácticas culturales mientras que en Colombia se genera una especie de tabú hablar de ellas con edades tempranas. En este sentido, diferentes investigaciones han dicho que este tipo de narraciones forman parte de la transmisión cultural en los territorios, ya que permite fortalecer y configurar la identidad de los niños y las niñas, como lo mencionan Carvajal y Moreno 2023

[...] la música, el contar relatos, mitos y leyendas, conlleva a crear un sentido de pertenencia de la sociedad a la que se inserta, de modo que se aprecian las historias de nuestros antepasados y al mismo tiempo se va construyendo la identidad cultural propia por medio de la educación, la familia y la comunidad [...] (Carvajal & Moreno 2023. pág. 9).

A partir de estas diferencias culturales, en el aula surgen diversas interpretaciones, donde cada uno deciden contar una leyenda que conocen y compartirla con los demás, unos desmienten la versión del otro generando un debate muy interesante dentro del aula, un suceso que no se esperaba, puesto que, a pesar de que desde el aula se promueve el respeto, este tipo de situaciones alteran el genio y la conducta de los estudiantes, ya que todos desean tener la razón.

Esta situación más allá de visualizar una separación o diferencia, permite generar espacios de intercambio en el aula, donde los niños y las niñas pueden reconocer estas diferencias culturales sin establecer barreras entre compañeros, sino más bien busca que por

medio de estas actividades se reconozca, valore, respete tanto las tradiciones colombianas como venezolanas, comprendiendo que son parte de la identidad y diversidad de cada país.

Este tipo de actividades permiten reafirmar lo planteado por Pavés (2012), al reconocer que los niños y las niñas son sujetos culturales capaces no solo de transmitir saberes, sino también de interpretarlos y transformarlos a través de las experiencias individuales y colectivas. De esta manera, las leyendas trascienden de ser simples narraciones y se consideran fundamentales para la construcción de la identidad y reconocimiento por el otro. Lo cual se observa en la elaboración de los personajes de las leyendas, realizados por los estudiantes del curso 101. (Observar Figura 12).

Figura 13:

Presentación de leyendas; “El silbón”, “El charro negro”, “Rey del imperio” y “La llorona”.



Nota: La figura muestra la experiencia del taller “Creación y presentación de leyendas colombianas y venezolanas”. Archivo personal Sara Aponte.

De esta manera, los niños y las niñas reflexionan sobre como las versiones de las leyendas se trasforman teniendo en cuenta el país o las familias que los trasmiten. Por ello, esta actividad permite que la oralidad y la memoria de los estudiantes se articularan como formas de conocimiento dentro del aula. Frente a esto, desde la perspectiva de Walsh (2009), se plantea que este tipo de intercambios se vinculan con la interculturalidad crítica, dado que,

no se limita a reconocer la diferencia, sino que busca generar encuentros, diálogos y transformaciones (Diario de campo, Sara Aponte, 23 de octubre del 2025).

De esta manera, el diálogo intercultural se refleja a través del encuentro de saberes de los niños y las niñas, en el momento que comparten, y escuchan a los otros, en este sentido se construye significados colectivos, transformando las percepciones iniciales tanto de los estudiantes como de los y las maestras.

Continuando con el taller número 7 denominado “¿Qué me hace migrante?”, el cual consiste en identificar que es un migrante de tal manera que no se estigmatice ni se determine a los niños y las niñas, por ende, se opta por tomar como referente al libro álbum de “Eloísa y los bichos” (Buitrago y Yockteng, 2009), en el que el propósito principal se basa en fomentar la empatía por quienes en algún momento se han sentido diferentes en un lugar; es una sesión bastante emotiva, ya que no se tenía previsto que la mayoría se identificaran con la historia y por ello se genera un espacio para que narraran un momento de su vida con relación al libro.

Como resultado, se retoman algunas de las intervenciones registradas en el ejercicio de diario de campo, en el cual se destaca la voz del participante 7, quien, al compartir aula con su hermano gemelo, relata su experiencia de adaptación al manifestar: “al entrar a este salón, porque nosotros veníamos de otro colegio y no conocíamos a nadie” (Diario de campo, Jhennifer Muñoz, 13 de noviembre de 2025). En este sentido su intervención permite reconocer cómo las experiencias de cambio de entorno generan sensaciones similares a las abordadas en “Eloísa y los bichos” (Buitrago y Yockteng, 2009), situaciones como la adaptación escolar, el sentirse ajeno, desconocido y/o diferente dentro de un nuevo espacio, aunque no necesariamente ello implique una migración entre países.

En esta misma línea, otros participantes comparten experiencias en las que se reconocen como “distintos” o fuera de lugar dentro del grupo, las cuales están relacionadas

con situaciones de movilidad como el traslado de institución educativa, el cambio de curso o de ciudad, las cuales se evidencian en sentimientos de extrañamiento y dificultad en la integración social dentro del contexto escolar (Diario de campo, Jhennifer Muñoz, 13 de noviembre de 2025).

A partir de las percepciones de los niños y las niñas, se retoman los planteamientos de Kearney y Becerra (2002) quienes afirman que la migración no solo transforma la identidad de los estudiantes, sino que también configura las formas de relacionarse y construir vínculos en lugares desconocidos, lo que implica adaptarse a nuevas dinámicas de interacción, normas y maneras de comunicarse.

Siguiendo este hilo, en el curso 101, los estudiantes vincularon la historia de Eloísa, con su propia experiencia migratoria, ya que migrar no solo implica cambiar de lugar, sino que conlleva adaptarse a nuevos espacios, personas, gastronomía, lenguaje y emociones. Por lo que, las intervenciones del taller permiten ampliar la mirada sobre este fenómeno, siendo comprendido desde lo sentimental (Diario de campo. Sara Aponte, 13 de noviembre del 2025).

En diálogo con lo anterior, se retoma la perspectiva de Bueno (2007), desde la cual se comprende la migración más allá de un desplazamiento territorial y se asume como un proceso que conlleva a una serie de transformaciones que condicionan la cotidianidad de los sujetos. En relación con el taller, se evidencia como estas transformaciones se manifiestan por medio de las emociones y en las formas que los niños y las niñas se relacionan y se integran con los otros.

El hecho de tomar como referente el libro álbum “Eloísa y los bichos” (Buitrago y Yockteng, 2009) posibilita que las infancias venezolanas expresen sus experiencias sin ser señalados, escuchando desde la empatía y el respeto por sus compañeros, quienes al momento

de hacer una mochila viajera deciden mencionar lo siguiente; el participante 6 dijo “profe si tuviera que volver a irme empacaría a toda mi familia en la mochila, mi familia es mi todo”, a lo cual el participante 4 se unió diciendo “Yo no dejaría a mi mamá”.

Estas intervenciones por parte de los niños y las niñas reflejan como a partir de sus trayectorias migratorias construyen conocimientos, en la medida en que elaboran sentidos sobre su historia, sus vínculos y sus emociones. Tal como lo plantea Bustelo (2007), la infancia se configura a través de experiencias y los contextos en los que se desarrolla, reconociendo que, en primer lugar, son sujetos activos que narran su propia historia.

Además, a partir de la historia de Eloísa se abordó el fenómeno de la migración, situado desde la infancia, ya que esta experiencia no se reduce únicamente a un cambio geográfico como se menciona anteriormente, sino que está atravesada por lo emocional, por procesos de adaptación, rupturas de vínculos y transformaciones de sus actividades cotidianas (López, 2009).

Con relación a lo anterior, se materializa lo expuesto por autores como Serrano (2024) y Molina, Sierra y Sendra (2016), quienes plantean que la infancia migrante debe ser ante todo comprendida desde la infancia, es decir, no reducirla a la experiencia migratoria, ya que, como se evidencia en la actividad, tanto los niños y las niñas colombianos y venezolanos se identificaron con la historia de Eloísa, ampliando de esta manera su perspectiva frente a la migración.

De este modo, los aspectos más relevantes de la categoría de *Infancia Venezolana* se pueden apreciar a lo largo del capítulo de hallazgos, ya que la experiencia migratoria no se limita a un tiempo en específico, sino que implica transformaciones en todos los contextos en los que están inmersos los niños y las niñas, en este caso el educativo. Por ello, el interés de esta categoría se puede reflejar de inicio a fin, pues cada intervención, actividad, recurso,

pregunta son diseñados e implementados con la idea de resaltar, conocer y respetar sus historias, memorias y emociones entorno a esta vivencia migratoria.

En este sentido, las acciones pedagógicas permiten no solo reconocer la presencia de la infancia venezolana en el contexto escolar, sino que evidencia como los niños y las niñas narran su propia experiencia migratoria y cómo a partir de este fenómeno construyen conocimientos y nuevas formas de comprender el mundo. Por lo tanto, cada apartado adquiere una relevancia analítica en cuanto a que se asumen como sujetos con una voz, una historia, una memoria, unos saberes y unas prácticas culturales, que conllevan a reconocerlos como los protagonistas de la propuesta pedagógica y no solo como participantes.

8.3 DIÁLOGO INTERCULTURAL: ENTRE PERSPECTIVAS MIGRANTES, COSTUMBRES Y TRADICIONES.

En cuanto, al tercer y último eje temático, se encuentra la categoría denominada *“Diálogo intercultural: Entre perspectivas migrantes, costumbres y tradiciones”*, en la cual se desarrollan los talleres 8, 9 y 10 de la propuesta pedagógica, estos talleres están vinculados directamente con el propósito de generar un compartir de experiencias de vida a nivel personal y profesional, así como los saberes y sabores que tantos niños, niñas, padres de familia, maestros y maestras contribuyen para realizar cada uno de los encuentros.

Iniciando por el taller número 8, en el que se lleva a cabo las entrevistas con cada una de las docentes del grado 1°, en las cuales se establecen algunos aspectos de gran importancia y que, a su vez, prevalecen en el proceso educativo. Dichas entrevistas visibilizan diferentes percepciones, reflexiones y prácticas que realizan las maestras en torno al proceso migratorio de los niños y las niñas venezolanos. Por ello, a continuación, se mencionan los hallazgos en cuanto a, los diálogos generados con las maestras.

En primer lugar, todas las maestras reconocen que la llegada masiva de estudiantes venezolanos en el contexto escolar conllevó a transformar las dinámicas en el aula, no únicamente en el ámbito académico, sino también desde lo emocional y social, ya que a través de las diferentes actividades propuestas los estudiantes manifiestan ciertos relatos e historias que fueron marcados por la experiencia migratoria y mencionan como está movilidad se transforma en una dificultad al momento de integrarse en un nuevo contexto escolar.

Según lo planteado por Rojas y Castillo (2007), actuar frente a esta situación es fundamental si se quiere contribuir al proceso educativo de los niños y las niñas, los autores afirman lo siguiente: “no solo se debe pensar en crear maneras de integrar o incluir a las diferentes comunidades, sino que se pueda generar un intercambio de saberes entre los distintos miembros, una educación intercultural pensada con y desde ellos” (p.115).

De esta manera, desde su quehacer pedagógico las maestras deciden implementar espacios de escucha y diálogo para comprender las experiencias migratorias que viven los estudiantes, lo que conlleva a identificar tanto debilidades como fortalezas en el aula. Por lo tanto, resulta pertinente destacar una de las respuestas proporcionadas por las maestras:

Empieza uno a darse cuenta en la cotidianidad de la realidad de los niños cuando empieza uno a charlar [...] los que son migrantes tienen toda esa experiencia, entonces son más hábiles en responder, tienen más información [...] Hay otros niños que vienen con un proceso de migración diferente llegan aquí con muchísimas dificultades (M, Zambrano. Entrevista individual, 10 de noviembre del 2025).

En este sentido, también se evidencian algunas de las dificultades que emergen en la cotidianidad escolar. Así lo menciona una de las maestras al responder a la siguiente

pregunta: ¿Qué situaciones ha enfrentado y considera complejas al momento de reconocer a los niños y niñas migrantes en el contexto escolar?

Bueno, este año no he tenido, digamos, dificultad con los niños de población migrante, pero el año pasado sí. Digamos, de pronto una dificultad que encontraba. Yo tenía grado quinto, tenía pues también chicos eh inmigrantes y algunos dichos para ellos pues para mí eran como desconocidos, ¿sí? Entonces, ellos decían cosas que de pronto para mí eran normal, pero para ellos eran groserías [...]Y para mí algunos dichos normales que tenemos aquí para ellos eran insultos, entonces, esa parte fue como compleja. [...] (G, Vargas. Entrevista individual, 10 de noviembre del 2025).

De acuerdo con lo que expresan las maestras, se puede inferir que los niños y las niñas actúan, hablan y se relacionan según las experiencias que han vivido a lo largo de su proceso migratorio, lo cual permite evidenciar que mientras que para algunos la adaptación resulta más sencilla, para otros implica mayores dificultades. No obstante, en el aula, las maestras, desde su práctica pedagógica, proponen actividades que permiten visibilizar las particularidades de cada estudiante, permitiendo que su proceso de adaptación sea favorable.

Asimismo, en las intervenciones de las maestras se logra identificar una preocupación por generar espacios, en los cuales exista empatía, cuidado y respeto por el otro, ya que, en ningún momento se pretende causar señalamientos o momentos de exclusión hacia los niños y las niñas venezolanos.

A partir de este enfoque, la perspectiva de las maestras sobre la construcción de la infancia permite comprender que esta se constituye a partir de experiencias individuales y colectivas previas al contexto escolar, así como de las condiciones sociales que atraviesan los niños y las niñas. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Carli (1999), quien sostiene que la infancia se configura en la tensión entre la experiencia individual y las condiciones

sociales que la rodean, aspecto que se evidencia en el diálogo con las maestras al explicar cómo reconocen a cada uno de sus estudiantes.

Además de ello, se evidencian ciertas problemáticas extracurriculares relacionadas con el acceso a los derechos, las cuales se manifiestan en los relatos de las maestras, por ende, a continuación, se retoman ciertos fragmentos de las entrevistas:

Entonces para nosotros es importante porque cuando hacemos remisión a orientación, pues ya les piden que la EPS y ellos manifiestan la gran mayoría que no tienen acceso a la salud por ser población venezolana. [...] cuando uno intenta seguir los protocolos de atención, como remitir a orientación o terapia de lenguaje, es muy complicado porque ellos no tienen el sistema de salud [...] Entonces, cuando hay accidentalidad, toca mandarlos a otra entidad y todo (M, Rivero. Entrevista individual, 10 de noviembre del 2025)

En este contexto, la preocupación por parte de las maestras es notoria, ya que no es una situación que se presenta únicamente en el Colegio General Santander, sino en todo el país, incluso existen casos con mayores desventajas en donde el acceso a los derechos es aún más complejo.

En el marco de esta problemática, para el desarrollo del taller número 9, contamos con la participación de cuatro padres de familia del grado 102 (2 mamás y 2 papás), en el cual se plantearon una serie de preguntas con el fin de conocer los intereses y pensamientos acerca de las experiencias de vida de cada uno y cómo ha sido la acogida en Colombia luego de emigrar de Venezuela, esto con el fin de fortalecer el diálogo intercultural dentro y fuera del aula.

El taller no solo busca indagar acerca de las interacciones culturales que se forjan entre los niños y las niñas, sino también conocer de primera mano las perspectivas de los padres frente a la experiencia migratoria.

Inicialmente nos reunimos con los padres de familia en horas de la tarde aprovechando que iban a asistir al colegio para el encuentro de la feria gastronómica. Una vez realizada la respectiva presentación y explicación de la propuesta pedagógica, se dio inicio al taller realizando algunas preguntas relacionadas con la gastronomía, costumbres y tradiciones, tales como: ¿Qué tradiciones se realizan en Venezuela?, ¿Qué celebraciones son diferentes?, ¿Qué palabras cambian de significado en Colombia?, ¿Qué costumbres se practican en Venezuela y no se hacen en Colombia?, ¿Cuál es la comida típica de tu región?, ¿Qué es lo que más te gusta de vivir en Colombia?

Las respuestas están relacionadas con las experiencias y vivencias de los padres de familia, lo que refleja que la cultura no se transmite de manera abstracta, sino que se construye a través de las interacciones y las prácticas cotidianas de cada uno y una. En este sentido se retoman los planteamientos de Bustelo (2007) quien menciona que la cultura se configura desde los contextos propios de cada sujeto. Esto permite comprender y visualizar que, aunque algunos de los niños, niñas y padres familia cuentan con una nacionalidad colombiana, no han tenido la oportunidad de retornar a su país de origen, sin embargo, siguen realizando muchas prácticas venezolanas, las cuales son transmitidas y enseñadas a sus hijos.

A partir de esta perspectiva se puede inferir que en su contexto más cercano prima la cultura de sus padres, en este caso la cultura venezolana, en la que se ven estrechamente relacionados aspectos como: las expresiones, comidas, celebraciones, tradiciones, costumbres, etc.

En cuanto a las ideas, pensamientos, opiniones e intereses de los padres de familia se halló que; encuentran “curiosa” la celebración del siete de velitas y Halloween en Colombia, dado que en su país no se realizan de la misma manera o son inexistentes; también la semántica de las palabras y las expresiones, tanto para comunicarse como para nombrar los alimentos y frutos, por ejemplo, un padre hace referencia a la “papaya” llamándola “lechosa” y a las típicas “tiendas de barrio” como “bodegas”, “pabellón” al “frijol negro”, expresiones sencillas pero que pueden generar confusión.

En relación con ello, el autor Leeds-Hurwitz (2015), manifiesta que el diálogo intercultural se evidencia cuando los sujetos reconocen que todas y todos provienen de lugares diferentes, lo que conlleva a construir procesos de comprensión y reconocimiento mutuo entre los distintos contextos culturales, como en este caso las formas de nombrar los objetos, los alimentos, las celebraciones y las prácticas de la cotidianidad.

En esta misma línea, mencionan lo importante que es “tener la capacidad de adaptación” al llegar a un nuevo lugar, asimilando el cambio, ya sea de temperatura, sabor y preparación de las comidas como la forma en la que nos relacionamos con los demás. Al respecto el participante #14 padre de un estudiante dice lo siguiente: “ninguna comida es mala, usted está acostumbrado a la suya”; lo cual visibiliza una de las dificultades que enfrentan quienes son migrantes y se relaciona con la costumbre, la cual se convierte en una oportunidad de diálogo, de encuentro, de un espacio para reconocer y respetar las diferencias culturales de los otros.

Además de ello, otro de los aspectos que más causa impacto durante las entrevistas es el tema de la estigmatización y xenofobia, ya que se constituye como un fenómeno social que impacta directamente la experiencia de vida de las familias y su proceso de integración. Según los relatos de los padres, durante los primeros años de residencia en Colombia, el

recibimiento no siempre fue favorable; algunos enfrentaron discriminación por su nacionalidad, lo que se tradujo en dificultades para acceder a arrendamientos de vivienda y servicios básicos, añadiendo que en Colombia como en muchos países tiende a haber cinco grupos de exclusión en cuanto a temas de arriendos, enumerados de la siguiente manera: 1) No costeños, 2) No venezolanos, 3) No con niños, 4) No con perros, 5) No personas homosexuales.

Estos relatos se complementan con los datos proporcionados por la Encuesta Nacional Invamer, que indica que el 62 % de los encuestados tiene una percepción desfavorable de los migrantes venezolanos (Acero, 2023), puesto que, la estigmatización se intensifica por percepciones sociales que asocian a los migrantes con conductas delictivas (hurtos) por la cantidad de personas que se encontraban en las calles, generando percepciones negativas en los demás habitantes; lo cual ocurre no únicamente en el territorio colombiano sino en todo el continente latinoamericano.

Lo anterior, resulta inquietante entendiendo que se generaliza por hechos y actos de otras personas a todos los demás que buscan salir adelante y tener mejores condiciones de vida. Por ello, es posible concluir que el hecho de ser migrante en Colombia y en otros países resulta ser un gran desafío que incluye retos en las formas de adaptación y convivencia. Asimismo, ser una persona migrante independientemente del país, implica una experiencia compleja que afecta la calidad de vida y exige la implementación de estrategias que favorezcan la inclusión y la convivencia intercultural entre los ciudadanos nacionales y migrantes.

En este sentido, y como cierre de la propuesta pedagógica, se lleva a cabo el taller número 10, luego de compartir con los padres de familia y en compañía de los niños y las niñas, cada curso dio lugar a la feria gastronómica dentro del aula. A través de la muestra de

cada plato y alimento, se logra integrar dos culturas diferentes, Colombia y Venezuela, recordando a los estudiantes todo lo trabajado a lo largo del semestre.

De esta manera la actividad permite comprender que los alimentos aparte de ser nutritivos e importantes para nuestra vida, también son portadores de saberes, tradiciones y memorias familiares, ya que, como lo menciona Fischler (1988) la alimentación funciona como un sistema simbólico que transmite identidad cultural y memoria colectiva, transmitidas a lo largo de las generaciones.

Por lo que, a medida que los niños y las niñas presentan su plato típico, también comparten historias y relatos familiares que los transportan a su lugar de origen como lo es el caso de la participante 8 quien mencionó lo siguiente; “Yo recuerdo que mi abuelita Amanda le enseñaba en Venezuela a mis tías a preparar quesillo de coco, pero anoche fue mi turno”, el participante 9 también decidió añadir “mi abuelito también aprendió hacer queso en el campo, y nos enseñó hacer criollo y campesino para comer con bocadillo”.

De acuerdo con, Geertz (1973), estas intervenciones reflejan como la cultura está permeada desde lo cotidiano en tanto se construye y reproduce a través de prácticas diarias y significados compartidos. Igualmente, el hecho de cómo los niños y las niñas aprenden y se apropian de dichas prácticas, para poder expresarlo frente a los demás.

En este sentido, el aula se transforma en un espacio donde las diferencias culturales dejaron de ser una barrera entre ambos países, sino que se asume como una riqueza compartida, lo cual bajo la perspectiva de Walsh (2009), se aborda en la medida en que la interacción intercultural favorece el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad. De igual manera, todos logran ser escuchados por sus compañeros generando un ambiente de respeto y curiosidad frente a lo que se representa a través de los platos típicos.

En este contexto, durante el desarrollo del taller también se logra evidenciar como el reconocimiento va más allá de aceptar diferencias o similitudes culturales, las tradiciones y costumbres del otro, sino que también permite expresar los gustos, desacuerdos y preferencias que se tienen, en este caso frente a la comida. Muchos de los niños manifiestan sus platos favoritos y las comidas que les disgustan, siempre hablando desde el respeto; por lo que, nos parece importante retomar los planteamientos de Honneth (1997), quien menciona que el reconocimiento del otro implica no solo su aceptación, sino la posibilidad de expresar la propia voz en un marco de convivencia.

De esta manera, se fortalece el diálogo intercultural en el aula, ya que, el taller más allá de integrar o mostrar dos culturas posibilita un reconocimiento mutuo entre compañeros al comprender que las diferencias de ambos países en vez de ser una separación se transforman en una oportunidad de enriquecimiento colectivo, según Walsh (2009), el diálogo intercultural promueve la valoración de la diversidad y la construcción de relaciones más equitativas entre culturas.

De este modo, la fotografía que se encuentra a continuación (Figura 13), es una muestra de la diversidad de representaciones culturales que se pueden entretener de diferentes maneras, en esta ocasión se hace mediante las comidas y platos típicos que llegan a la mesa de las aulas, todos proporcionados por los padres de familia, quienes posibilitan este encuentro con sus aportes. Igualmente resaltamos el apoyo y gestión de las maestras titulares que fueron de gran ayuda para realizar de la feria gastronómica, la cual tiene como nombre “Colombia y Venezuela unidos de corazón”.

Figura 14:

Feria gastronómica



Nota: La figura muestra la experiencia del taller “Feria gastronómica de comidas colombianas y venezolanas”. Archivo personal Jhennifer Muñoz.

Para finalizar, la propuesta pedagógica reconoce las diversas formas de resaltar cada cultura sin la intención de estigmatizar a ninguno de los participantes, puesto que, con el desarrollo de cada taller se fortalece los saberes aprendidos previamente y se generan nuevos conocimientos frente a distintos temas, cerrando los talleres y experiencias con una demostración muy especial que identifica y selecciona a cada país.

Por último, se resalta el objetivo principal de la propuesta pedagógica, para que tanto los padres, maestras y estudiantes tengan conocimiento del por qué se estaba ejecutando y de esta manera comprender y reconocer las diferencias culturales con el fin de unir y generar diálogo entre todos y cada uno de los participantes. Recordando los talleres realizados en cada eje temático, y aludiendo a lo más significativo de cada uno.

Capítulo 9.

9. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones que articulan los objetivos planteados con la pregunta problema y que, a su vez, permiten reconocer los aportes alcanzados en el contexto escolar por parte de los niños y las niñas, así como de las maestras titulares y en formación. De igual manera, se incluyen proyecciones, sugerencias y reflexiones finales en torno al diálogo generado entre la práctica, la teoría y las experiencias que surgieron en cada uno de los talleres realizados; tales como aspectos y momentos que se consideran significativos.

9.1 DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO CAMINO HACÍA EL RECONOCIMIENTO DE LA INFANCIA VENEZOLANA

La propuesta pedagógica posibilita la construcción de diálogos interculturales en el aula, puesto que, los niños y las niñas más allá de compartir o intercambiar elementos culturales de su país, también encontraron puntos de encuentro a través de sus experiencias personales, cotidianas, y familiares. De esta manera, la diversidad cultural trasciende de ser un obstáculo entre los estudiantes y se convierte en un puente para la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, a lo largo de los talleres se puede visibilizar la voz de la infancia venezolana, la cual permite reconocer sus historias, costumbres, tradiciones, formas de expresar y comprender el mundo.

Por consiguiente, se destaca el alcance que tuvo la propuesta pedagógica, en cuanto a los objetivos planteados, ya que, al momento de diseñar los diferentes talleres se pensó en las particularidades del colegio y especialmente de los grados con los que se iba a desarrollar (101-102).

Por ende, fue crucial atender a las necesidades y oportunidades que cada una de las aulas nos brindaban, por lo que, desde un principio se identificaron las características de los niños y las niñas que en ese momento asistían; evidenciando así que el porcentaje de estudiantes venezolanos era bastante alto y a partir de ello se establecieron los objetivos y los diez talleres que conforman la propuesta pedagógica; aportando al reconocimiento y al diálogo intercultural de los niños y las niñas, en la medida en que generó espacios donde las diferentes culturas pudieron encontrarse, expresarse y ser valoradas desde sus propias experiencias y saberes, no solo los para los estudiantes venezolanos sino también los colombianos.

Sin embargo, es importante mencionar que, el desarrollo del presente trabajo permitió evidenciar que a pesar del tiempo que lleva habitando la población venezolana en el territorio colombiano, se sigue invisibilizando la infancia venezolana en el contexto escolar, enfrentando procesos de estigmatización y reconocimiento limitado, en tanto lo abordado en el capítulo anterior acerca de los desafíos y retos a los que se enfrentan las personas migrantes, lo cual se relaciona con percepciones sociales aún marcadas por prejuicios hacia la población migrante, evidenciadas en estudios de opinión nacional (Invamer. 2019. p. 12).

De esta manera, encontramos que persisten las barreras, en cuanto al conocimiento de las características a nivel cultural y social que los identifican. Y aunque se planteen lineamientos y políticas orientadas a la inclusión, en la práctica pedagógica se vive otra realidad, que evita que exista una integración real de los niños y las niñas venezolanos en las actividades escolares.

En este sentido, a través de los talleres propuestos, se reflejó como los estudiantes venezolanos silencian su identidad respecto a su acento, formas de mencionar objetos, alimentos actividades cotidianas, y generan procesos de adaptación en los diferentes

contextos que habitan, y aún más en el educativo, ya que, las dinámicas escolares conllevan a homogenizar a todos los estudiantes, construyendo una única forma de hablar y aprender.

De esta manera, las actividades desarrolladas en la propuesta pedagógica visibilizaron que cuando se diseñan espacios pensados en generar diálogo intercultural con los niños y las niñas, principalmente se reconoce que estamos frente a un grupo de estudiantes que provienen de diferentes territorios, lo que permite que se expresen con mayor libertad, que puedan hablar de sus trayectorias, al igual que de sus costumbres y tradiciones, las cuales hacen parte de su identidad y su cultura, así como lo menciona Chambers (1934), los procesos educativos deben partir de las experiencias y del entorno del niño para favorecer su desarrollo y comprensión del mundo (p. 45).

Por ello, este tipo de acciones pedagógicas afirman que el reconocimiento va más allá de mencionar la diversidad que se encuentra en el aula, pretende darle un lugar a la voz de los niños y las niñas, no únicamente a la infancia venezolana. Esto evidencia la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas situadas, reflexivas y críticas en los contextos educativos, las cuales estén orientadas a favorecer las relaciones que se tejen entre compañeros, desde el respeto por las diferencias y validando sus saberes, experiencias y conocimientos previos.

En esta misma línea, la escuela trasciende de ser un lugar únicamente para transmitir contenidos, sino que se convierte en un escenario clave para el reconocimiento y el diálogo intercultural, a partir de experiencias que se vivencian mediante las actividades propuestas por las maestras. De esta manera, la implementación de la propuesta pedagógica permite dar respuesta a la pregunta problema del trabajo, la cual consiste en; ¿Cómo la construcción y aplicación de una propuesta pedagógica puede aportar al reconocimiento y a un diálogo intercultural de la infancia venezolana en el grado primero del Colegio General Santander?,

puesto que afirma cómo la escuela se transforma en un lugar para construir diálogo intercultural.

Por ello, la propuesta pedagógica aportó al reconocimiento de la infancia venezolana dándole un lugar a su voz, siendo protagonista durante todo el proceso de implementación. En coherencia con lo anterior, el primer taller que se llevó a cabo se denominó: ¿Quién soy yo?, el cual fue una gran apertura para los talleres siguientes, dado que, nos acercábamos poco a poco a la vida diaria y experiencias de los niños y las niñas, conociendo las singularidades de cada uno y una, además de sus habilidades, pensamientos, sentires y saberes referente a distintos temas, no solamente desde el ámbito académico sino a nivel general.

En este sentido, el reconocimiento no sucedió de manera unilateral, es decir, no solo hacia la infancia venezolana, sino que surgió y se planteó de forma bilateral, con la intención de que todos los niños y las niñas colombianos y venezolanos ampliaran su mirada sobre la diversidad cultural en el contexto escolar. Lo cual se relaciona con la noción de reconocimiento de Honneth (1992), quien afirma que este proceso sucede únicamente cuando se generan interacciones con los otros, basadas en el respeto y la reciprocidad, ya que los individuos necesitan ser reconocidos y valorados por lo que son.

De esta manera, el reconocimiento mutuo posibilitó construir vínculos y significados de forma colectiva, permitiendo que se disminuyeran los estigmas asociados a las costumbres, las tradiciones, el acento y los lugares de procedencia, dado que los niños y las niñas a través de las actividades propuestas realizaron intercambios; personales, familiares y culturales.

En cuanto al diálogo intercultural se manifestó a través de las actividades de los estudiantes en sus prácticas cotidianas como: narrar sus tradiciones y costumbres, compartir

experiencias y expresiones lingüísticas de cada país, posibilitando encuentros de enriquecimiento dentro del aula.

En esta misma línea, es importante mencionar que el trabajo que se realizó con padres de familia provenientes de Venezuela, dado que, la propuesta trascendió del aula y fortaleció el vínculo entre escuela y familia; permitiendo generar espacios de diálogo, ampliando nuestra perspectiva frente al fenómeno migratorio, respecto a las preocupaciones, problemáticas y el desarraigo tanto emocional como territorial que implica el desplazamiento para la población venezolana, como lo mencionan los autores Valencia y Moreno (2024), el fenómeno migratorio conlleva a una serie de transformaciones, cambios y adaptaciones en sus dinámicas cotidianas tanto familiares como en las relaciones afectivas.

La acción de migrar a un territorio hospedador no solamente consiste en organizar una maleta [...] Detrás de la migración se encuentran diversas transformaciones que se generan a partir de la separación familiar [...] se enfrenta a una serie de cambios, nuevos espacios y distintas dinámicas al momento de establecer los vínculos afectivos a raíz de la distancia geográfica y física, lo que desencadena el surgimiento de la familia transnacional (Valencia & Moreno, 2024. Párr.1 y 2).

Además, se compartieron tradiciones y costumbres propias de cada país, ya que, el encuentro contó con padres colombianos y venezolanos, por lo cual, consideramos esencial este tipo de propuestas que vinculen a las familias en los procesos educativos de los niños y las niñas, puesto que favorece la relación entre padres e hijos y a su vez se evidencia mejoras en su proceso educativo, al socializar y manifestar sus intereses, dentro y fuera del aula.

¿Cuáles son nuestras proyecciones?

Dentro de las proyecciones de este trabajo de grado se considera necesaria su adecuación conforme a los intereses y las necesidades propias de cada grado, ya que, es

fundamental diseñar espacios para el reconocimiento de la infancia venezolana en las diferentes edades e instituciones como se ha mencionado a lo largo del trabajo. Por ende, se busca ampliar la propuesta y extenderla a otras instituciones educativas, tanto de la ciudad de Bogotá como de las otras regiones del país, dando a conocer la propuesta, ajustándola o modificándola a la población con la que se encuentre según sea el caso.

Además de ello, es esencial mencionar algunas sugerencias para quien sea de su interés realizar o implementar la propuesta pedagógica, las cuales se dividen en tres puntos importantes: 1) Analizar e indagar previamente acerca de la población con la que se va a ejecutar, puesto que el foco en este caso es la infancia venezolana, por ello es necesario que se encuentre a dicha población dentro del contexto escolar; 2) Solicitar los permisos necesarios tanto a la institución como al equipo de maestras y padres de familia, con el fin de que no se sientan juzgados ni estigmatizados; 3) Diseñar actividades o talleres situados y contextualizados, que respondan a las necesidades e interés de los niños y las niñas, integrando estrategias que permitan la construcción individual y colectiva.

Por otra parte, uno de los aspectos más solicitados y necesarios, es la búsqueda y análisis de información recolectada previamente referente a la temática que se pretende abordar, ya sea mediante artículos, informes o repositorios de distintas universidades acerca de trabajos y propuestas pedagógicas, los cuales nos permiten tener una base e idea de los sucesos o situaciones con las que podemos encontrarnos; por lo que consideramos que es un aspecto crucial en el ejercicio, tanto en el diseño, desarrollo e implementación de una propuesta pedagógica.

En nuestro caso, en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, no existe una gran variedad de trabajos que abarquen la infancia venezolana, dado que, especialmente se ha trabajado con escuelas secundarias o con jóvenes de bachillerato, más no con niños y

niñas de cursos iniciales. Esta fue una de las razones para que decidiéramos realizar una propuesta pedagógica en torno a la infancia venezolana, ya que, es un tema novedoso tanto para el programa de Licenciatura en Educación Infantil como para la línea de investigación a la que pertenecemos “Educación Intercultural y Comunitaria”.

Asimismo, por medio de esta propuesta buscamos incentivar a las personas que se vinculen a la línea de investigación a diseñar e implementar trabajos pensados en la migración, por ello es importante continuar promoviendo espacios para la infancia migrante, ya que, se constituye como un fenómeno social que necesita procesos de reconocimiento, identidad y pertenencia dentro del contexto escolar.

De esta manera, dentro de la línea de investigación se ampliaría aún más la mirada hacia la interculturalidad, comprendiendo procesos también atravesados por la migración que transforman las dinámicas escolares de los niños y las niñas. Con base a los alcances que obtuvo la propuesta, en primer lugar, se refleja el vínculo entre familia y escuela, dado que prevalece la importancia de escuchar las perspectivas y las experiencias de los padres de familia frente al proceso migratorio y cómo incide en los diferentes contextos, tanto sociales, culturales, familiares como educativos.

En segundo lugar, se observan los desacuerdos y las contraposiciones en cuanto a los currículos que propone el sistema educativo, en los cuales no se tiene en cuenta las particularidades de los contextos de cada niño y niña. Por ello, a partir de nuestra experiencia podemos concluir que es posible generar transformaciones en el aula para que todos sean escuchados y valorados, sin dejar de lado los lineamientos curriculares, puesto que el aula puede convertirse en un espacio flexible, dinámico y estratégico para contribuir con el reconocimiento, generando diálogos interculturales entre todas y cada una de las infancias que habitan la escuela.

Por último, se resaltan algunas de las sugerencias para el programa de “*Licenciatura en Educación Infantil*”, en primera instancia, se considera importante continuar fortaleciendo los espacios de práctica pedagógica y de investigación dentro de la licenciatura, dado que, estos permiten a los maestros y maestras en formación cuestionar las dinámicas escolares, comprender las diversas realidades de los estudiantes en los contextos educativos y poder construir propuestas pedagógicas que estén situadas y respondan a las necesidades y los intereses de los niños y las niñas.

ANEXOS

Anexo 1: Formato de entrevista

- Link: https://drive.google.com/file/d/1sTn9_oiSY7Qb87VCUKe8cFbZRJSDLaoV/view?usp=sharing

Anexo 2: Transcripción entrevistas realizadas a las docentes del grado primero

- Link: https://drive.google.com/file/d/1bUuNqSPu9MiNL4iiT8DPL_XqNsj2Pgcb/view?usp=sharing

10. REFERENCIAS

- Aguado (2005). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Aguado Odina, T., & del Olmo, M. (Coords.). (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Acero, Hugo. "Migración venezolana en Colombia: empleo, seguridad y xenofobia". Ponencia del secretario de Seguridad. Webinar CESED, Universidad de los Andes, 2023.
- Ávila Hernández, Flor María, & Martínez de Correa, Luz María. (2009). Reconocimiento e Identidad: Diálogo Intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(45), 45-64. Recuperado en 09 de octubre de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000200005&lng=es&tlng=es.
- Acosta, W. A. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7160>.
- Alcaldía mayor de Bogotá, Patrimonios locales, 2019. Engativá.
- Alcaldía local de Engativá. Alcaldía mayor de Bogotá. Recuperado de: <https://www.engativa.gov.co/mi-localidad/mapas>
- Bautista, D. A. López, F. A. (2020). *Transitando hacia el paisaje de la unidad: representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11501>.
- Blanco, Pablo. (2007). Supervivencia, estigmas y subjetividad en las migraciones forzosas contemporáneas. Breve acercamiento a la experiencia migratoria de los polizones africanos en la Argentina. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.

Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Bueno Sánchez, Eramis et al. (2004). *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Lacatecas, Unidad Académica de Ciencias Sociales.

Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otros comienzos*. Siglo Veintiuno Editores.

C. Diana. B. Patricia. M. Rocio. O. Gabriela. (2015). “Diálogo intercultural: Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural”. Ministerio de Cultura. Biblioteca Nacional. Perú.

Carli, S. (1999). Instrucción social. En *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana.

Carvajal Ayala, M. B., & Moreno Artieda, M. A. (2023). Cuentos Infantiles e Identidad Cultural en Niños de Educación Inicial. *Killkana Social*, 7(2), 7–22.
<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i2.1034>

CHAMBERS, Iain. *Migración, cultura e identidad*. “Paisajes migrantes” Amorrurtu. Buenos Aires. 1995 Pág 37.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Fischler, C. (1988). Comida, identidad y el yo. *Social Science Information*, 27(2), 275–292.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Basic Books.

Gómez Finol, I. (2022). Protagonismo infantil de los niños migrantes venezolanos residentes en el territorio colombiano-Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Disponible en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/13832>

Hassan. A. (2022). “Migrantes venezolanos en una batalla de incorporación”. Trabajo de grado. Facultad de Educación. Licenciatura en Recreación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C. 15 de noviembre de 2022.

Honneth. A. (1992). La lucha por el reconocimiento. Editorial critica.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: El juego y la cultura*.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2024). *Construyendo puentes. Historias de niñas y niños migrantes en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá – Fundación Universitaria Cafam.

Invamer. (2019). Encuesta de percepción sobre la migración venezolana en Colombia. Invamer.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, N° 08 (2007). Barranquilla, Colombia, pp. 108-123.

López-Pozos, C., (2009). *El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California*. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 6(1), 81-103.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 108. La situación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Leeds-Hurwitz, W. (2015). Facilitando el diálogo intercultural mediante el diseño innovador de conferencias. En N. Haydari & P. Holmes (Eds.), *Estudios de caso en diálogo intercultural* (pp. 3–22). Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Medina Bejarano, R., & Carreño Cardozo, J. M. (2015). Editorial: El diálogo intercultural. *Lúdica Pedagógica*, 2(22). <https://doi.org/10.17227/01214128.3804>

Murillo, J. (s.f). La entrevista. Metodología de investigación avanzada. Recuperado de [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

Muñoz Pérez, E., & Alarcón Leiva, J. (2021). Reconocimiento e interculturalidad ampliada ante la inmigración en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Talca.

Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.

Ortiz, K. L. (2020). *Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12705>.

PANIKKAR, R. (2002). *Pace e Interculturalità. Una riflessione filosofica*. Jaca Book, p. 32.

Pavéz, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27 pp. 81-102

Pérez Paredes, M. del C. (2016). La Educación Intercultural. *Revista Scientific*, 1(2), 162–180. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>.

Plataforma de coordinación interagencial para refugiados y migrantes (R4V). 2023.
 RMRP. 2023-2024. Plan de respuesta de refugiados y migrantes.
<https://www.r4v.info/es/rmrp2023-2024>

Rebok, M. G. (2015). Paul Ricoeur: o el reconocimiento como experiencia de donación mutua. *Tópicos*, (30), 88-103.

Ricoeur, P. (2006). Caminos del reconocimiento. Tres estudios. Fondo de Cultura Económica. Traducción: Agustín Neria. México. Recuperado de:

<https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%a1nea/Ricoeur/Caminos%20del%20reconocimiento.pdf>.

Rodríguez, M. A. (2019). Integración de migrantes desde Venezuela en el Colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10764>.

Rodríguez, Y. T. & Barragan, A. C. (2019). Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10554/43627>

Rodríguez, D. & Beltrán, D. C. (2021). No solo es recibir sino acoger y reconocer: prácticas de reconocimiento en las relaciones entre niños migrantes y no migrantes en la escuela. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/5419>.

S/f). Unicef.org. Recuperado el 1 de noviembre de 2025, de
<https://www.unicef.org/venezuela/respuesta-humanitaria-de-unicef-en-venezuela-0>.

Secretaria de Educación (2020). *Una escuela para todos: así acogemos a la población migrante en el sistema educativo de Bogotá*
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/index.php/node/7880

Serrano, E. (2024). Infancias migrantes: la dura realidad detrás de las cifras globales. *UNAM GLOBAL REVISTA*, 4.

Taylor, Ch. (2002). El Multiculturalismo y "La Política del Reconocimiento". Princeton University. Fondo de Cultura Económica. Madrid

TAYLOR, C. & HABERMAS, J. (2002). Multiculturalismo, Lotte per il riconoscimento, Feltrinelli, Milán, p. 48.

Torres, A. (1999). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa.

Torres. C. González. A. (2023). "Paternidades caminantes: Relatos de familias migrantes venezolanas sobre las paternidades. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C. 2023.

Universidad del Rosario. (2025). Persisten las barreras en el país para la educación de niños y niñas migrantes venezolanos. Nova et Vetera.
<https://www.urosario.edu.co/node/58381>

Valencia Correa, Erika, & Moreno Carmona, Norman Darío. (2024). La migración y sus efectos multidimensionales en la familia transnacional. *Migraciones internacionales*, 15, rmiv1i12805. Epub 29 de julio de 2024. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2805>

Walsh, c. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Educación y pedagogía, Vol. XIX, núm. 48.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.