

EL ENCUENTRO EN EL AULA: MIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES EN LA ESCUELA.

NATALIA MORENO CASTAÑO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

TUTORA: SANDRA GUIDO

2025



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, Natalia Moreno Castaño, declaro que este trabajo de grado titulado: “EL ENCUENTRO EN EL AULA: MIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES EN LA ESCUELA”, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

*Estas líneas, todo mi esfuerzo —y todo mi amor— son para la Mar,
para ti, Antonia del Mar.*

*Porque tu risa me recuerda
que otro mundo es posible y urgente para las nuevas infancias.
Porque tus ojos me sostuvieron cuando mis fuerzas titubeaban*

¡Mamá lo logró!

*Por ti y por mí. Por las dos.
Para que crezcas sabiendo que se puede.
Para que un día, cuando leas estas páginas,
sientas orgullo.*

Y sepas que fuiste, desde siempre, mi razón más profunda.

Agradecimientos

*A las y los jóvenes migrantes venezolanos que abrieron sus corazones para esta investigación,
compartiendo con generosidad sus experiencias, sus sentires y sus pensamientos.*

Esta tesis les pertenece tanto como a mí.

*A la maestra y a los maestros de las dos IED participantes,
por su compromiso cotidiano y su disposición para hacer parte de este proceso.
Gracias por enseñar desde el alma y por transformar el mundo desde las aulas.*

*A la maestra Sandra Guido, por su guía serena, por su sabiduría
y por sus orientaciones que marcaron el rumbo de este trabajo.*

*A Andrés, por ser bastón y brújula, por sostenerme en los días grises
y por impulsarme a seguir cuando creí que no podía más.
Gracias por tu amor incondicional y por caminar a mi lado.*

*A mis hermanas Marcela, Lorena, Jenny y Ángela, mi red de apoyo,
por sus abrazos, por su fuerza y por recordarme cada día
que las mujeres podemos con todo.*

Tabla de contenido

Introducción	10
<i>PARTE A. La ruta del proyecto: sentidos y fundamentos</i>	12
Horizonte investigativo	12
<i>Planteamiento del problema</i>	12
<i>Objetivos investigativos</i>	21
Antecedentes investigativos:	22
<i>Migración venezolana: entre la diáspora y la integración en el territorio colombiano.</i>	23
<i>Marco normativo para la garantía del derecho a la educación en la población migrante escolarizada</i>	27
<i>Experiencias de llegada al contexto escolar desde la voz de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos</i>	34
Hacia una comprensión teórica de la migración en la escuela	40
<i>La migración y sus abordajes teóricos</i>	42
<i>La escuela desde la fisura</i>	59
<i>Prácticas educativas</i>	64
Un camino metodológico hacia la comprensión del fenómeno migratorio en la escuela	74
<i>Metodología cualitativa</i>	74
<i>El estudio de caso múltiple como enfoque metodológico</i>	76
<i>Instrumentos investigativos</i>	78
<i>PARTE B. Voces y experiencias en el aula</i>	89
<i>Contextualización de las escuelas</i>	89
<i>Caracterización</i>	100
Capítulo I: Nos fuimos, pero no del todo, migrar es también llegar	106
Capítulo II: Educación y migración; una relación estrecha	123
<i>De la realidad educativa en Venezuela y sus contrastes con Colombia</i>	123
<i>La escuela pública distrital como orilla de llegada.</i>	130
Capítulo III: La Escuela Viva, Narrada y Construida Colectivamente	139

<i>Tengo amigos desde el primer día, todo fino</i>	139
<i>Un lugar donde se puede avanzar con los pensamientos</i>	151
<i>Lo que más me gusta del colegio es la cancha</i>	156
Capítulo IV: Un Camino Intercultural	162
<i>Acciones educativas que viran hacia la interculturalidad.</i>	163
<i>Proyecto ‘Chamitos’</i>	170
<i>Sueños educativos interculturales</i>	180
Conclusiones	200
Referencias	208

Lista de tablas

Tabla 1 Mecanismos de regularización migratoria	16
Tabla 2 Principales instrumentos internacionales en materia de derechos a migrantes	29
Tabla 3 Areas de formación en educación media en Venezuela	125
Tabla 4 Niveles educativos en Colombia y Venezuela	127
Tabla 5 Preguntas orientadoras del proyecto Chamitos	174
Tabla 6 Funciones interculturales del teatro del oprimido en la escuela	190

Lista de figuras

Figura 1 Escultura Les Voyageurs	p. 39
Figura 2 Mapa de las localidades Bogotá: Los Mártires	p.89
Figura 3 Sede A IED República Bolivariana de Venezuela	p.92
Figura 4 Mapa de las localidades de Bogotá: Suba	p.94
Figura 5 IED Delia Zapata Olivella	p. 97
Figura 6 Lugar de origen de estudiantes migrantes	p. 102
Figura 7 Tipo de familias	p. 103
Figura 8 Nivel educativo de los padres y madres	p. 103
Figura 9 Barrio de residencia	p. 104
Figura 10 Cartel de arrendamiento en Bogotá	p. 119
Figura 11 Ruta para la Atención Educativa de Estudiantes Provenientes de Venezuela	p.132
Figura 12 Clase de DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela	p. 152
Figura 13 Aula de DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela	p. 159
Figura 14 Tarea el escudo familiar, estudiante 1	p. 166
Figura 15 Tarea el escudo familiar, estudiante 2	p. 167
Figura 16 Exposiciones sobre la migración de niños, niñas y jóvenes en la IED Delia Zapata Olivella, año 2018	p. 169
Figura 17 Fases del proyecto Chamitos	p. 175
Figura 18 Postal con etnopaisaje	p. 177
Figura 19 Postales con etnopaisaje 174	p. 177
Figura 20 Dibujo explicativo del juego pelotita de goma	p. 186
Figura 21 Dibujo explicativo del juego 'metras'	p.187
Figura 22 Lecturas sugeridas para abordar la migración, discriminación y diversidad cultural	p. 192
Figura 23 Material audiovisual sugerido para abordar la migración, discriminación y diversidad cultural	p.193
Figura 24 Intereses de los estudiantes migrantes respecto a las clases	p.195
Figura 25 Elementos clave de la propuesta intercultural	p. 199

Lista de siglas.

Sigla	Significado
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
IED	Institución Educativa Distrital
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MEF	Modelos Educativos Flexibles
NNAJ	Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes
OEA	Organización de Estados Americanos
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEP	Permiso Especial de Permanencia
PEP-FF	Permiso Especial de Permanencia para el Fomento de la Formalización
PEP-TUTOR	Permiso Especial de Permanencia para Representantes Legales o Custodios
PECP	Permiso Especial Complementario de Permanencia
PPT	Permiso por Protección Temporal

Sigla	Significado
RMRP	Regional Refugee and Migrant Response Plan (Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela)
RUMV	Registro Único de Migrantes Venezolanos
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

Las migraciones han acompañado la historia de la humanidad desde sus albores, tejiendo una narrativa constante de movimiento, desplazamiento y reconfiguración territorial. Sin embargo, en las últimas décadas, las migraciones contemporáneas, especialmente en América Latina, han adquirido dimensiones complejas debido a las múltiples crisis económicas, políticas y sociales que atraviesan los países emisores. En este escenario, Colombia —un país que históricamente fue expulsor de migrantes— se ha convertido en uno de los principales países receptores del éxodo venezolano, viéndose interpelado por la necesidad de garantizar derechos fundamentales a una población que ha llegado, en su mayoría, en condiciones de alta vulnerabilidad.

Entre las múltiples implicaciones de este fenómeno, la escuela emerge como uno de los escenarios más significativos de encuentro, tensión y posibilidad. La llegada masiva de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos ha removido las dinámicas escolares, revelando tanto las fisuras estructurales del sistema educativo como sus capacidades resilientes. En este contexto, la presente investigación se pregunta por las transformaciones que ha vivido la escuela pública distrital con la llegada de estos nuevos sujetos, cuyas trayectorias vitales y saberes culturales han irrumpido los márgenes tradicionales del aula, para resignificarla desde el cruce de historias, memorias y conocimientos.

Esta tesis nace, entonces, del deseo profundo de comprender cómo se reconfigura la escuela cuando es habitada por la diferencia. Desde una mirada situada y relacional, se analiza el fenómeno

migratorio venezolano en su dimensión educativa, explorando los sentidos que adquiere para quienes enseñan y aprenden en contextos marcados por la movilidad humana. Para ello, se recogen las voces de docentes, estudiantes migrantes y nacionales, así como las prácticas pedagógicas que han emergido como respuesta —o resistencia— a las realidades que trae consigo la migración.

Al hablar de migración, hablamos de cuerpos que se desplazan, de saberes que caminan, de identidades que se construyen y de derechos que se reclaman. Esta investigación propone, por tanto, un acercamiento ético, político y pedagógico al acto educativo que reclama la necesidad de valorar los conocimientos situados de los sujetos migrantes, y abrir la escuela al diálogo como condición para una educación más justa, afectiva y transformadora.

En un país marcado por profundas desigualdades sociales y una larga tradición de exclusión, pensar la escuela como espacio de acogida debe asumirse como un compromiso profundo con la dignidad humana, con la posibilidad de educar en el reconocimiento de la diferencia, y con la construcción de una ciudadanía plural. Por ello se presenta este trabajo investigativo, con el fin de reconocer las transformaciones que han tenido lugar en la escuela con la llegada de las y los jóvenes migrantes, y con el objetivo de aportar a la construcción de estrategias plurales que vean en la diferencia un camino para la construcción de una escuela intercultural.

PARTE A La ruta del proyecto: sentidos y fundamentos

Horizonte investigativo

Planteamiento del problema

Colombia atraviesa hoy uno de los procesos de recepción migratoria más grandes de su historia, la crisis económica en Venezuela ha hecho que miles de migrantes crucen las fronteras nacionales en busca de mejores oportunidades para la vida personal y familiar, llegando— ya sea de paso o permanentemente — a un país que no estaba preparado para recibir tan vastos flujos migratorios, un país que históricamente ha sido emisor de migrantes dadas sus condiciones socioeconómicas de desigualdad y conflicto armado interno.

Esta llegada masiva de venezolanos y venezolanas ha constituido para el país un reto social e institucional en tanto debe dar respuesta a la garantía de derechos fundamentales de la población migrante sin dejar de lado las crecientes demandas de derechos para la población nacional. Los más de 2,8 millones de migrantes presentes en el territorio colombiano¹ necesitan diariamente satisfacer necesidades humanas de alimento, vivienda, abrigo, salud, educación, trabajo, participación política y cultural, entre otras, lo cual ha significado un reto para las instituciones públicas y su capacidad de respuesta ante un fenómeno tan grande como el de la migración.

La migración entendida como la movilidad geográfica de las personas que se desplazan de forma individual, en pequeños grupos o en grandes masas por diferentes causas ya sea económicas, políticas, sociales o ambientales (Yampey, 1982) es un fenómeno siempre vigente de gran vastedad que se remonta al origen mismo de la humanidad con la población de los diferentes continentes y

¹ Cifra abstraída del Informe de Migrantes Venezolanos (as) en Colombia (2024) publicado por el Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana [M3] de Migración Colombia. Disponible en: <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia-en-febrero>

que ha ido tomando disímiles matices en su historia, lleva consigo unas condiciones profundamente políticas que con la modernidad se han hecho aún más visibles (Bauman, 2016). La migración moderna ha instaurado un nuevo actor en este fenómeno: *el migrante económico*², que se configura gracias a la globalización y su modelo económico capitalista, dejando entrever las dinámicas multicausales tanto estructurales como subjetivas que hibrida en sí mismo.

En dichas dinámicas las condiciones socioeconómicas se constituyen en una de las principales causas de migración, en países donde las garantías para vivir son mínimas, donde la pobreza extrema cada vez toma más fuerza, es común que sus habitantes decidan emprender la huida hacia países con mejores condiciones económicas donde establecerse parcial o definitivamente para solventar las necesidades básicas, lo que les constituye en migrantes económicos específicamente³, pues como afirma Bauman, estos son llevados *“por el muy humano deseo de cambiar tierras estériles por otras donde verdea la hierba: países empobrecidos y sin perspectiva por lugares de ensueño donde abundan las oportunidades”* (2016, p. 13)

En la actualidad diferentes olas migratorias sacuden el mundo, diariamente las noticias mapean la situación que viven miles de emigrantes desde Haití, Siria, Pakistán, China, México, El Salvador, Venezuela y muchos otros países en crisis social, política, económica y/o climática, desde donde se migra en busca de oportunidades o por salvaguardar la vida misma. En el caso de México, un país que históricamente ha vivido los flujos migratorios más grandes de toda América Latina, este proceso de tránsito masivo hacia los Estados Unidos tiene su razón de ser en las realidades socioeconómicas que perpetúan la desigualdad y la pobreza en el país de huida, *“allí la línea fronteriza separa no solo a dos países, sino un país rico de uno pobre (...) siendo esta una de las principales causas que ha motivado el fenómeno migratorio desde sus inicios”* (Campos y Arevalos,

² Collier, *Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century*, Oxford University Press, 2013 (trad. cast.: *Exodo: inmigrantes, emigrantes y países*, Madrid, Turner, 2013, pp. 65-66).

³ Diferencia de términos con refugiado pues las causas de las y los migrantes económicos no suponen salvaguardar la vida ante un peligro inminente como la guerra. Ampliar en Collier, P. (2013). *Éxodo: Inmigración y multiculturalidad en el siglo XXI*. Pinguino Reino Unido.

2014, p. 71), tal como sucede con otros países latinoamericanos que ven en Norteamérica las oportunidades para escapar de la pobreza.

Sin embargo, no siempre los países desarrollados son el destino de las grandes migraciones humanas, pues la variable de distancia y de acceso a ciertos territorios hace que sea creciente la movilidad sur-sur como es el caso del éxodo venezolano donde los principales destinos, según los datos registrados por la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2020), son Colombia con un 29%, Perú con un 19,8% y Chile con un 19,7% lo que pone a estos tres países como los grandes receptores de migrantes en la región (esto sin contar que en los últimos años Colombia ha sido receptor de flujos migratorios transitorios en las costas de Necoclí).

El mayor flujo migratorio en Suramérica es hoy el proveniente de Venezuela, esta ola migratoria que empezó en el 2014 con la emergencia económica en dicho país, ha posibilitado en el territorio colombiano el reconocimiento de un actor social emergente: las y los migrantes venezolanos. La diáspora venezolana supera los siete millones y medio de emigrantes⁴ de los cuales, según la Plataforma de Coordinación Interagerencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela R4V para el año 2024 2'808.968 se encuentran distribuidos en todo el territorio colombiano. Estas migraciones de flujo mixto⁵ nos presentan un contexto nacional cambiante pues la inmigración ya es una constante social en el país, donde gran parte de la población entrante llegó para quedarse.

En general, los procesos migratorios de las y los venezolanos al ser tan vastos son también multicausales, existen unas motivaciones objetivas como lo son las condiciones sociales, económicas y políticas;

Venezuela ha pasado por un proceso de precarización de la vida cotidiana que se traduce no solo en un estado de inseguridad, sino que, además, logra convertir a las familias migrantes

⁴ Según cifras obtenidas de la plataforma R4V (2024)

⁵ Según la personería de Bogotá (2020) “los flujos mixtos son aquellos movimientos de población que incluyen a refugiados, solicitantes de asilo, migrantes económicos u otros migrantes”

en sujetos precarios que buscan la forma de encontrar seguridades y protecciones por medio del proceso migratorio hacia otros países. (Restrepo et al., 2019, p. 65)

También existen unas motivaciones inconscientes como argumenta Natalia Sarro (2008) que empiezan a ser develadas para comprender la envergadura del fenómeno migratorio desde la singularidad de la experiencia propia de cada sujeto como lo es la necesidad de reconocimiento o el auge de expectativas profesionales en el exterior.

Ahora, de la migración se deriva el término *Migrante*, este es el adjetivo acuñado a los sujetos que viven el proceso de migrar, es quien se convierte en caminante de fronteras, quien asume la doble tarea: de salida y de llegada. *“El que emigra toma una decisión tajante, luego absoluta, pero al hacerlo entra en un mundo relativo, un mundo de “más o menos”, un mundo contradictorio, un mundo fluctuante, un mundo todo hecho de oscilaciones, tanto internas como externas”* (Sarro, 2008, p. 9). El migrante empieza a moverse entre dos extremos; su país de nacimiento y el país de acogida, y en este proceso complejo se empieza a reconocer como migrante.

El proceso de migrar supone diferentes escenarios temporales, se encuentra el lugar de salida, ese país donde se toma la decisión de emigrar, donde se planifica todo lo que conlleva empacar una maleta y emprender un largo viaje o donde se gesta la migración espontánea y forzada⁶, esa que no da lugar a la planificación. Luego viene el tránsito, el camino que se recorre sabiendo que no será destino pero que aun así permite que se gesten experiencias de vida; este tránsito es objetivo y a la vez subjetivo pues, aunque se migre en grupo no todas las experiencias de los caminantes de fronteras son iguales. Después encontramos el destino, ese lugar al que se llega para establecerse y empezar de nuevo, un lugar donde arrancan los proyectos de acomodación, donde no se sabe a certeza qué se encontrará, pero se va descubriendo en el día a día que supone esta nueva cotidianidad; muchas veces estos lugares son también transitorios por las dinámicas complejas de recepción, convirtiendo a miles de migrantes en población flotante.

⁶ Términos definidos en el Glosario sobre Migración de la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2006).

En todo este panorama de la movilidad humana las y los sujetos asumen desde su capacidad de agencia la migración como posibilidad (Domenech y Boito, 2019), como elección y como camino más que como flujo ya dado. Su agencia pasa por la decisión misma de migrar, pero también por la ingobernabilidad que se empieza a asumir para salir de aquellos marcos de significación social y política que encuadran al migrante entre el ‘*pobrecito*’ o la ‘*amenaza*’. Dicha reducción del sujeto mismo resulta problemática en tanto fomenta la xenofobia y deshumanización de ese otro, sin embargo ante esto se han gestado redes de migrantes autónomas que interpelan los espacios de llegada y cuestionan el concepto mismo de ciudadano, como expresan Domenech y Boito *“se aprecia la incorregibilidad y el rechazo de los migrantes a codificarse a sí mismos en el marco de las convenciones del lenguaje político del Estado –particularmente los discursos de “derechos” y “ciudadanía” (2019, p.187)*

Las y los migrantes han asumido una posición de resistencia, sus luchas se enmarcan tanto en lo individual como en lo colectivo y han logrado posicionarse como actores claves para la co-creación de los territorios comunes. Si bien siempre lo han sido, ahora su reconocimiento permite la acción política de transformación simbólica y material en la vida social, a partir del cuestionamiento del marco jurídico de atención para el caso sudamericano, pero también de los procesos de securitización (Bauman,2016) que se han heredado de Norteamérica y Europa como modelos de protección ante el peligro que tiene rostro de migrante.

En términos de regularización del estatus migratorio para la garantía de derechos, Colombia ha implementado diversos mecanismos para las y los ciudadanos venezolanos en su territorio, en respuesta al fenómeno migratorio más importante de la región en las últimas décadas. Estos mecanismos han evolucionado desde permisos administrativos temporales hasta esquemas más estables como visas y documentos de identificación, estos se detallarán en la siguiente tabla:

Tabla 1
Mecanismos de regularización migratoria

Mecanismo	Descripción	Estado
<i>Permiso por</i>	Instrumento central del Estatuto Temporal de	Vigente

<p><i>Protección Temporal (PPT)</i></p>	<p>Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV), creado mediante el Decreto 216 de 2021, permite una regularización integral de la población venezolana. Duración: Vigente hasta el 30 de mayo de 2031. Requisitos: Ser ciudadano venezolano residiendo en Colombia antes del 31 de enero de 2021 (o ingresar de forma regular antes del 28 de mayo de 2023), registrarse en el Registro Único para Migrantes Venezolanos (RUMV), y no tener antecedentes penales.</p>	
<p><i>Permiso Especial de Permanencia para Representantes Legales o Custodios (PEP-TUTOR)</i></p>	<p>Es un permiso otorgado a nacionales venezolanos que sean representantes legales o custodios de niñas, niños y adolescentes titulares de un PPT vigente, como medida de protección y unificación familiar. Requisitos: Ser representante legal o custodio de un menor de edad con PPT vigente. No tener medidas de expulsión, deportación o sanción económica vigente. No ser titular de otro permiso o visa vigente.</p>	<p>Actualmente en proceso de implementación</p>
<p><i>Salvoconducto</i></p>	<p>Documento temporal expedido en situaciones excepcionales mientras se resuelve una solicitud migratoria o para permitir la salida voluntaria del país. Duración: Hasta 30 días, prorrogables por otros 30. Requisitos: Documento de identificación válido, justificación para la permanencia o salida, y pago de tasas.</p>	<p>Vigente, pero de carácter transitorio y excepcional</p>
<p><i>Visas (Tipo V, M, R)</i></p>	<p>Establecidas por la Resolución 5477 de 2022 del Ministerio de Relaciones Exteriores, permiten diferentes formas de permanencia legal: -Visa Tipo V (Visitante): Para actividades temporales (turismo, estudio, salud). Hasta 2 años. -Visa Tipo M (Migrante): Para quienes tienen vínculo con colombianos, contrato laboral, calidad de refugiado, o residencia prolongada. Hasta 3 años. -Visa Tipo R (Residente): Otorgada a quienes han vivido legalmente en Colombia por más de 5 años o tienen hijos colombianos. Válida indefinidamente. Requisitos generales: Pasaporte, soportes que acrediten la actividad, diligenciamiento en línea, y pago de derechos.</p>	<p>Vigentes</p>
<p><i>Cédula de Extranjería</i></p>	<p>Documento de identificación expedido a extranjeros con visa válida superior a 3 meses. Permite ejercer derechos y deberes civiles en Colombia. Duración: Depende de la vigencia de la visa. Requisitos: Visa vigente, pasaporte, diligenciamiento</p>	<p>Vigente</p>

	del Formulario Único de Trámites de Migración Colombia, y pago de derechos.	
<i>Permiso Especial de Permanencia (PEP)</i>	Fue uno de los primeros mecanismos de regularización masiva. Dirigido a venezolanos y venezolanas que ingresaron a Colombia por un punto de control migratorio antes del 29 de noviembre de 2019. Duración: Hasta 2 años, prorrogables.	No vigente desde la implementación del ETPV en 2021
<i>Permiso Especial de Permanencia para el Fomento de la Formalización (PEPFF)</i>	Permitió a las y los venezolanos con vínculo laboral o contractual acceder a un estatus migratorio regular. Duración: Igual al contrato (mínimo 2 meses, máximo 2 años), renovable hasta 4 años. Requisitos: Tener un contrato vigente con una empresa registrada en Colombia, sin antecedentes judiciales.	No vigente
<i>Permiso Especial Complementario de Permanencia (PECP)</i>	Creado durante la pandemia por COVID-19 para extender el estatus regular de quienes tenían PEP vencido. Duración: Corto plazo (30 a 90 días), renovable en casos excepcionales. Requisitos: Haber tenido un PEP vigente y estar en situación de vulnerabilidad.	No vigente

Nota. Elaboración propia con base en la información disponible a 2025 en <https://www.cancilleria.gov.co/> y <https://www.migracioncolombia.gov.co/>

Colombia ha adoptado un enfoque flexible y humanitario frente al éxodo venezolano, facilitando el acceso a derechos fundamentales mediante herramientas legales como el PEP, el PPT y diversas visas. Aunque muchos de los mecanismos anteriores (como el PEP y sus derivados) han perdido vigencia, fueron clave en el proceso de transición hacia un modelo más estructurado como el Estatuto Temporal de Protección. Este, junto con las opciones de visas y la cédula de extranjería, constituyen hoy las vías principales para alcanzar la regularización migratoria plena. El marco normativo está principalmente sustentado en el Decreto 216 de 2021, la Resolución 5477 de 2022, y lineamientos de Migración Colombia y el Ministerio de Relaciones Exteriores.

En este contexto, uno de los escenarios más determinantes para las y los jóvenes migrantes es el acceso y permanencia en la escuela. Más allá del estatus legal, la integración educativa representa un punto de inflexión en sus trayectorias vitales, la realidad de los niños, niñas, adolescentes⁷ y jóvenes (en adelante NNAJ) venezolanos en Colombia revela que, aunque una parte

⁷ En el presente documento se opta por no utilizar el término “adolescente” para referirse a quienes

no logra vincularse al sistema educativo o desertan de él, otra logra acceder y permanecer, enfrentando procesos complejos de inclusión, asimilación, intercambio cultural y construcción de sentido. En este espacio no solo se negocian identidades, sino que también se configura colectivamente una nueva forma de habitar la escuela, dando lugar a una experiencia educativa compartida que interpela las dinámicas institucionales tradicionales.

Las políticas de integración escolar para las y los migrantes venezolanos en territorio colombiano (MEN, 2015; 2018) han hecho que se amplie la cobertura en las escuelas del país, esto ha significado varios retos en materia educativa entendiendo que las y los migrantes escolarizados llegan con otras dinámicas culturales y en su mayoría en condiciones de pobreza producto de la desigualdad económica, lo que genera dificultades para la permanencia en el sistema educativo. También son estudiantes que vienen de un sistema educativo organizado de manera diferente tanto curricular como estructuralmente, ello sumado a la carga social del estigma hacia el migrante venezolano, termina convirtiendo a los espacios escolares en territorios complejos donde se interpela constantemente el quehacer de la escuela y las formas de habitarle.

A partir del contexto anterior surgen interrogantes como ¿qué afronta la escuela con esta nueva realidad? Responder a esta pregunta nos lleva a pensar en la escuela que había antes de la ola migratoria venezolana, sus características y fisuras. La escuela colombiana (para hablar del sistema educativo en todo el territorio nacional sin desconocer que existen características propias de cada escenario que lleva a hablar de ella en plural y no en singular) ha sido el lugar de convergencia de diferentes culturas y formas identitarias. El conflicto armado interno ha hecho que miles de comunidades-en su mayoría de poblaciones rurales- migren hacia las grandes ciudades, por esto no resulta del todo ajeno el ejercicio del encuentro cultural.

han superado la infancia, pero aún no alcanzan la adultez. En su lugar, se empleará el término “jóvenes”, como una decisión ética y política que rechaza la carga semántica de “adolescer” (es decir, carecer o estar en falta) que suele asociarse al primero. Esta elección busca reconocer a los y las jóvenes como sujetos plenos, con saberes, voces y capacidades, en lugar de definirlos desde una perspectiva de carencia o incompletitud.

Ahora bien, no ha sido igual el proceso migratorio interno al entrante desde Venezuela, existen características que se comparten como las condiciones desiguales de la migración y la precariedad del ejercicio de la movilidad humana. Sin embargo, las cargas políticas de un país socialista que entra en crisis, el manejo mediático que se ha dado a esto y las pocas garantías para cubrir necesidades básicas insatisfechas tanto en las poblaciones pobres colombianas como las extranjeras entrantes ha hecho que se exacerbe la xenofobia y la discriminación. Una ola de estereotipos hacia los venezolanos y venezolanas han complejizado el relacionamiento, el encuentro cultural ha partido en muchas ocasiones desde la prevención y la desconfianza. La escuela como escenario compartido ha vivido esta complejidad, ha tenido que reinventarse ante las dinámicas culturales que llegan y en muchos casos hacerlo sin las herramientas necesarias por la poca atención que a esto se le ha brindado; sumado a la falta de formación docente, las representaciones sociales frente al extranjero, la idea original de una escuela homogenizante, entre muchas otras.

En Colombia, Bogotá ha sido el mayor receptor de migrantes venezolanos con un 19,55% que corresponde a 340.711 asentados en el distrito, de los cuales el 13,3% son NNAJ escolarizados. Del total de estudiantes matriculados en el sistema educativo del Distrito, el 9% corresponde migrantes provenientes de Venezuela, lo que equivale a más de 45.000 (Secretaría Distrital de Planeación, 2024) ello devela un crecimiento exponencial de la oferta escolar en múltiples instituciones públicas, la escuela abrió sus puertas ante la emergencia migratoria y ello la posiciono como un escenario para repensar la diferencia y la garantía al derecho fundamental a la educación.

Varias investigaciones (Rodríguez y Barragán, 2019; Bautista y López, 2020; Ortega y Pérez, 2020; Leal y Manrique, 2021) han dado cuenta de cómo viven los procesos de integración en la escuela las y los niños migrantes, procesos encaminados en su mayoría hacia el asimilacionismo, que a grandes rasgos ha implicado que quienes llegan se ajusten a los marcos educativos y culturales de la 'mayoría'. Mismas investigaciones han develado que dentro y fuera de la institución se generan acciones xenofóbicas y de discriminación hacia las y los migrantes, cuestión que genera deserción y

exclusión social, ante esto varias instituciones han desarrollado procesos de acogida para resignificar la cultura venezolana y propiciar entornos de respeto a la diferencia cultural.

Sin embargo, la pregunta por lo que ha tenido que transformar la escuela (entendiendo a esta como el conjunto de sujetos, políticas, herramientas educativas, relaciones y dinámicas que le habitan) ha sido poco estudiada, existe un vacío investigativo respecto a las transformaciones concretas de estos escenarios que parten desde lo más “sutil” hasta los cambios estructurales que han podido -o no- surgir. Es por ello importante adentrarse en los análisis de aquello que resulta diferente, que ha marcado un antes y un después para el entorno escolar en el distrito, dando importancia al hecho concreto de la presencia de otros cuerpos en el espacio escolar, esto significará un aporte no solo al campo educativo- con la visibilización de las practicas pedagógicas, las dinámicas, las tensiones y los abordajes- sino también un aporte social que permitirá preguntarnos por cómo caminamos hacia una interculturalidad en la escuela y fuera de ella.

Las y los sujetos migrantes han irrumpido el escenario escolar desde otras formas de habitarle, han fisurado la aparente normalidad de la escuela como institución unificada, y se han convertido en actores significantes de los espacios escolares aportando a su diversificación cultural y a replantearse la institución misma. A partir de esto surge la siguiente pregunta:

¿Cómo se ha transformado la escuela distrital con la llegada de las y los jóvenes migrantes venezolanos?

Objetivos investigativos

General

Analizar las transformaciones que han tenido las escuelas participantes con la llegada de las y los jóvenes migrantes venezolanos.

Específicos

- Comprender las modificaciones que ha tenido el contexto escolar a la luz de la llegada de las y los jóvenes migrantes venezolanos.

- Analizar las dinámicas de relacionamiento y las posturas de los sujetos presentes en la escuela frente a la migración venezolana en el escenario escolar.
- Co-construir una caja de herramientas pedagógicas que recoja las acciones adelantadas por las instituciones participantes como recursos metodológicos de apertura a la diversidad migrante en la escuela.

Antecedentes investigativos:

La migración venezolana en el contexto educativo ha sido objeto de análisis en investigaciones de carácter académico, político, social e incluso estadístico desde las cuales se analiza la estrecha relación entre movilidad, migrantes y escuela, ello ha traído algunos aportes a la comprensión del fenómeno migratorio y su incidencia en los diferentes factores que le componen como por ejemplo la transformación del relacionamiento entre pares que se vivencia dentro y fuera del aula, donde interviene la diversidad cultural pero además las formas identitarias que niños, niñas y jóvenes van asumiendo en las etapas de su vida como los gustos, relaciones afectivas, espacios de encuentro y desencuentro, factores relevantes para esta investigación y que además se compilan en el presente capítulo.

La búsqueda documental realizada reúne trabajos de posgrado y artículos investigativos que centraron sus investigaciones en la relación educación-migración venezolana, además se delimitó espacialmente al territorio nacional colombiano y se incluyó una referencia importante chilena; temporalmente la búsqueda se centró en las investigaciones realizadas entre 2018 y 2024 teniendo en cuenta que la diáspora venezolana⁸ inicia en la década del 2010, y se agudiza en el año 2017.

Buscando comprender a fondo la relación migración venezolana-contexto educativo colombiano, se realizó la presente revisión de antecedentes investigativos encontrando que desde el

⁸ Entender la migración venezolana como una diáspora implica reconocer que, a diferencia de otros procesos migratorios más prolongados, la migración venezolana se ha dado de forma masiva y en un periodo relativamente corto, a partir de 2017. Esta magnitud y velocidad del desplazamiento, sumada a un contexto de crisis, ha generado comunidades dispersas con un fuerte sentido de identidad y conexión con su país de origen (Gissi et al., 2019), características propias de una diáspora. Este fenómeno ha implicado además del desplazamiento físico, la creación de redes y el mantenimiento de vínculos culturales a pesar de la distancia.

inicio de la diáspora venezolana, las investigaciones han sido limitadas con relación al gran fenómeno que supone la movilidad humana, ello se entiende ya que Colombia ha sido históricamente un país emisor de migrantes hacia el resto del continente y el mundo, pero no había sido país receptor de tan vastos flujos migratorios hasta la crisis socioeconómica del vecino país, a su vez el sistema educativo ha tenido pocas respuestas a esta realidad. En términos de políticas públicas se ha limitado a atender las demandas de inclusión ampliando la capacidad de cobertura y facilitando el acceso al sistema escolar por lo cual no se ha dado gran número de investigaciones en el periodo de tiempo señalado.

Dentro de los trabajos recopilados se encontraron cuatro trabajos que se centran en el proceso de movilidad en la coyuntura actual de la migración venezolana, estos trabajos se agrupan en el primer apartado titulado *Migración Venezolana: entre la diáspora y la integración en el territorio colombiano*, otro grupo de trabajos fueron más enfáticos en el análisis del marco normativo en educación para población migrante por ello se agruparon en el apartado número 2 titulado *Marco normativo para la garantía del derecho a la educación en la población migrante escolarizada*, y por último la mayor cantidad de investigaciones respondió a la relación migración venezolana-contexto educativo colombiano desde la óptica de la experiencia de las y los sujetos migrantes, estos trabajos se agruparon en el apartado número tres titulado *Experiencias de llegada al contexto escolar desde la voz de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos*.

Migración venezolana: entre la diáspora y la integración en el territorio colombiano.

La crisis en Venezuela que conllevó a la salida masiva de millones de venezolanos y venezolanas⁹ reavivó la discusión sobre la migración en América Latina. Partimos entonces por entender que el concepto mismo de migración ha sido definido desde diferentes perspectivas tanto institucionales como teóricas y ello ha permitido que su análisis sea polisémico, como lo son también los procesos subjetivos de la movilidad humana.

⁹ Según cifras de ACNUR, para mayo de 2025 cerca de 7,9 millones de personas han emigrado del territorio venezolano. Ampliar en <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>

Desde el trabajo de investigación llevado a cabo por García y Restrepo (2019) se hace una búsqueda de definiciones al concepto de Migración encontrando que hay un elemento consustancial a todas: la frontera. La línea invisible (que en ciertos tramos se hace visible con muros, vallas y oficiales de ejércitos) que divide Estados-nación hace que las y los sujetos se conviertan en migrantes imprimiendo un sello desde la diferencia, desde la identificación de lo 'otro'.

El concepto de migración es abordado en la mayoría de las investigaciones referenciadas en el presente escrito desde la óptica institucional de la OMS, de ACNUR, el BM y el BID, lo que si bien permite aproximarse al significado del fenómeno también tiende a generar unas definiciones alejadas de las críticas estructurales a las causas de la movilidad humana forzada.

Existe otro concepto clave y es la diáspora, Gissi, Ghio y Silva (2019) en su investigación dan un lugar preponderante a la diáspora venezolana, entendiendo el concepto como toda migración masiva que implica un proyecto individual y familiar. Donde los sueños de un proyecto de vida más digno y con solvencias económicas se enfrentan durante el proceso migratorio a realidades personales y sociales que devendrán en facilitadores o barreras para el cumplimiento de sus expectativas, implicando también un proceso de desarraigo que trae consigo la nostalgia sobre lo que se deja como la familia y amigos, pero también sobre lo que ya se cree perdido como el estatus.

Académicamente tres han sido los enfoques desde donde se ha estudiado la migración, García y Restrepo realizan una línea conceptual al respecto encontrando que estos 3 enfoques son:

1. Enfoque individualista: entiende la migración como el resultado de libres decisiones de los individuos, por lo tanto, se enfoca en las motivaciones y expectativas y en la convivencia en el marco del micro contexto.

2. Enfoque histórico-estructural: considera la migración como parte de un sistema "... *caracterizado como un conjunto dinámico, integrado por dos o más puntos –países, comarcas, regiones– vinculados por flujos humanos*" (Checa, 2002, p. 41, citado en García y Restrepo, 2019)

3. Enfoque integrado: "*propone una perspectiva amplia de la migración, que se valga, para su comprensión, de diferentes perspectivas entre las cuales se incluyen: análisis histórico, análisis*

estructural (economía política), análisis ideológico-cultural (discursos sociales) y de redes sociales migratorias." (García y Restrepo, 2019, p. 70)

Dichos enfoques nos permiten entender cómo la migración se relaciona o no con las causas estructurales de las crisis del siglo XXI y dependiendo de su abordaje el ejercicio resulta crítico o asimilacionista. Concretamente en el caso venezolano Victoria y Ramírez (2020) en su investigación titulada *La Migración Venezolana y la Educación en la Frontera del Departamento Arauca-Colombia* plantean que en este país lo que se da es un proceso de Emigración Humanitaria Compleja (EHC). Este tipo de emigración sucede cuando existe la imposibilidad de gozar de los derechos básicos fundamentales en el país de origen y ello supone no solo una precariedad de la cotidianidad sino además un riesgo inminente para la vida misma como lo sería un conflicto bélico.

Venezuela históricamente había sido un país de recepción migrante gracias al periodo de la bonanza petrolera en los años 70 (García y Restrepo, 2019) periodo desde el cual muchas personas colombianas empezaron a trasladarse hacia Venezuela *"pasando de conformar la tercera parte de la población de origen extranjero en Venezuela (30.2 % en 1971) a constituir más de la mitad de esta (51.79 % en 1990)"* (García y Restrepo, 2019, p. 5), recordando también que esto se debió en gran medida al conflicto interno colombiano que expulsó un gran número de ciudadanos hacia otros países, por ello cuando inicia la crisis en este país no solo se ven afectados las y los venezolanos, también todos aquellos colombianos que regresan como migrantes retornados.

Al explorar las causas de la migración venezolana convertida en diáspora desde el año 2017, se encuentra que varias investigaciones (García y Restrepo, 2019; Posada et al., 2019; Victoria y Ramírez, 2020) sugieren que este proceso está ligado a las transformaciones sociopolíticas que ha traído consigo el gobierno actual venezolano e incluso algunos lo llevan un poco más atrás con los inicios de la revolución bolivariana. El proceso político de izquierda en Venezuela le ha costado al país la expulsión de los principales tratados y convenios comerciales y además toda una estrategia hegemónica mundial de bloqueo económico que como consecuencia ha traído condiciones de pobreza y precariedad.

La migración masiva se da entonces desde estas realidades hostiles, "*una de las principales causas de migración es por la escasez de alimentos, seguido de la falta de "esperanza" en cuanto al cambio político*" (Posada et al., 2019, p. 52). Esta situación no es aislada, a nivel mundial el factor económico se ha convertido en la principal causa de migración, una causa que se acompaña de condicionantes específicos como la cuestión laboral con los llamados '*migrantes laborales*' que impactan las economías mundiales con los flujos de remesas a sus países de origen.

Ahora bien, en lo que respecta a las consecuencias de la migración, autores como Echeverry (2012) retomado en García y Restrepo (2019) las han sistematizado en cuatro dimensiones fundamentales: demográfica, económica, cultural y social. Esta clasificación permite analizar el fenómeno migratorio no solo desde sus implicaciones cuantitativas, sino también desde sus impactos en las dinámicas identitarias, comunitarias y estructurales tanto en los países de origen como en los de destino.

Respecto a las consecuencias demográficas de la migración venezolana, los investigadores citados encuentran que en su mayoría quienes salen son jóvenes en edades productivas; lo que hace que llegue a los países receptores mano de obra productiva mientras que, en el país emisor, envejece la población, e incluso muchos territorios empiezan a convertirse en "pueblos fantasmas" dado que ya no les habita nadie. Culturalmente "*Las migraciones proporcionan la difusión de diferentes culturas a lo largo y ancho del mundo.*" (García y Restrepo, 2019, p. 70) lo que ha hecho que las culturas venezolanas se conozcan en otros espacios geográficos potenciando espacios diversos.

De las consecuencias sociales se señala que, por un lado, la interacción de las y los migrantes venezolanos en sus países de destino no ha sido del todo favorable, por el contrario "*En las sociedades de acogida suelen surgir sentimientos de rechazo hacia el emigrante, bien sea porque es forastero (xenofobia u odio a lo extranjero) o bien por sus características físicas diferentes (racismo)*" (Echeverry, 2012 citado en García y Restrepo, 2019) y, por otro lado, se ha venido dando un desarraigo de las y los venezolanos respecto a sus lugares de origen por la falta de contacto pero también por los excesivos esfuerzos de integración asimilacionista, lo que puede derivar

paulatinamente en la transformación de su identidad cultural en el afán de mimetización con la sociedad de acogida.

Por último, es fundamental resaltar que los procesos de integración en Colombia han sido posibles, en gran medida, gracias a las redes de apoyo construidas por los propios migrantes, quienes, desde su capacidad de agencia, generan dinámicas solidarias de recepción y acompañamiento. En la mayoría de los casos, existe un ‘panita’¹⁰ que recibe a quienes recién llegan, facilitando así su inserción inicial. Esta lógica de apoyo mutuo, aunque esencial, también da lugar a situaciones de hacinamiento, ya que muchos migrantes se acomodan provisionalmente en viviendas compartidas mientras logran cierta estabilidad. Quienes migran primero, por tanto, se convierten en puentes para los que llegan después, configurando una red informal pero crucial para la supervivencia en el nuevo contexto.

Marco normativo para la garantía del derecho a la educación en la población migrante escolarizada

En algún lugar del barrio La Gaitana, en tiempos de pobreza agudizada por la pandemia, un extraño es el portador de todos los males: su rostro es responsable de las fallas sociales, su acento desagradable replica el sonido del desempleo y su mirada atemorizante recuerda un delincuente visto en televisión. A ese extraño, en este momento, no le estarán arrendando, de seguro, porque no tiene con qué pagar, pero también, porque parece ser un peligro. Él y los demás extraños, son los mismos que amenazaron en meterse a casas y conjuntos en la noche del 11 de noviembre del 2019. (Garzón, 2021, p. 148)

Una postura que ha sido asumida desde varias de las investigaciones recogidas en el presente marco de antecedentes atañe al tratamiento jurídico y normativo que se ha dado a la población migrante venezolana en su llegada al contexto escolar, estos estudios se han centrado en recopilar y analizar el quehacer de políticas públicas a nivel estatal y de normativas emitidas por parte de las

¹⁰ Modismo utilizado en Venezuela para referirse a los amigos o personas cercanas de una forma amable.

escuelas como estructuras institucionalizadas, dando cuenta del ejercicio de corresponsabilidad entre el Estado receptor, las organizaciones internacionales y la escuela.

Para iniciar se hace necesario precisar que el fenómeno de la movilidad humana ha permitido que se planteen diferentes enfoques en términos de políticas migratorias. Para el caso de América Latina autores como Domenech y Boito (2019), Ramírez y Ospina (2021) reconocen dos enfoques: el primero en materia de derechos humanos y el segundo, respecto al control social y de seguridad nacional. El primero precisa la protección de las y los migrantes en un ejercicio de garantía a sus derechos, mientras que el segundo parte por considerar al migrante como otro ilegítimo, como ese alguien que pone en peligro la seguridad nacional. Ello sucede en parte por lo que Jeffrey Garzón comenta en su tesis titulada *Migración en el Contexto Escolar* al decir que "*en la formulación de política pública hay una tendencia a entender la migración como una problemática social que debe ser gestionada desde sus instituciones*" (2021, p.71) y para ello el país aunó fuerzas a través de Migración Colombia.

Si bien es cierto que la educación es un derecho universal, inalienable y consagrado en múltiples marcos normativos nacionales e internacionales, en contextos de migración esta garantía se ve profundamente desvirtuada (Guio y Torres, 2023). Las poblaciones migrantes, especialmente aquellas en situación irregular, enfrentan barreras sistémicas que limitan su acceso efectivo al sistema educativo y su permanencia en él. Esta desprotección revela una tensión entre el reconocimiento formal del derecho y su materialización en la práctica, donde factores como la xenofobia institucional, la falta de políticas interculturales y la sobrecarga de los sistemas educativos locales generan exclusión y segmentación.

Ahora, las instituciones estatales no se encuentran solas en el ejercicio, varias investigaciones (Garzón, 2021; Gutierrez y Medina, 2021; Pinto et al., 2019) concuerdan en que existen organizaciones internacionales como la ONU y su agencia para refugiados (ACNUR), UNICEF, la OIM, la CIDH y ong's a nivel nacional e internacional como Save the Children, Aldeas Infantiles, FUPAD-USAID, War Child, Pastoral Social, ACH, el Consejo Noruego para Refugiados, entre otras, que

trabajan por la garantía de derechos para las y los migrantes a través de 7 líneas de acción: 1. regulación de migrantes, 2. atención en emergencia (psicosocial y en salud), 3. educación, 4. alimentación, 5. cash, 6. Agua potable en zonas de asentamiento o regiones sin acceso al agua potable, y 7. Emprendimientos y empleo.

Lo anterior proporciona un marco de comprensión sobre las acciones que se han venido implementando para responder a la llegada masiva de migrantes. Este fenómeno resulta particularmente complejo debido a las condiciones de pobreza y precariedad con las que muchas y muchos venezolanos atraviesan las fronteras, no obstante la iniciativa de la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela (RMRP, por sus siglas en inglés), presente en todo el continente americano, ha logrado articular los esfuerzos de más de 190 organizaciones con el objetivo de hacer de la acogida un acto digno y centrado en la protección de la vida. En su investigación, Jeffrey Garzón vincula esta labor con los instrumentos de protección internacional, identificando que estos operan de manera transnacional a favor de las personas migrantes. Los diversos tratados y acuerdos multilaterales constituyen marcos normativos clave, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 2

Principales instrumentos internacionales en materia de derechos humanos de las y los migrantes

Tipo de instrumento	Instrumento de Derechos Humanos	Órgano	Fecha de adopción
Declaración	Universal de Derechos Humanos	ONU	10 de diciembre de 1948
Declaración	De Nueva York para los Refugiados y los Migrantes	ONU	19 de septiembre de 2016
Pacto	De Derechos Civiles y Políticos	ONU	16 de diciembre de 1966
Pacto	De Derechos Económicos y Culturales	ONU	16 de diciembre de 1966
Convenio	Sobre Todas las Formas de Discriminación Racial	ONU	21 de diciembre de 1965
Convenio	Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	ONU	10 de diciembre de 1999
Convenio	Sobre los Derechos del Niño	ONU	20 de noviembre

			de 1989
Convenio	Sobre Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias	ONU	18 de diciembre de 1990
Convenio	Sobre Estatuto de Refugiados	ONU	28 de julio de 1951
Declaración	Americana de los Derechos y Deberes del hombre	OEA	02 de mayo de 1948
Declaración	De Cartagena sobre Refugiados	OEA	22 de noviembre de 1984
Convenio	Sobre los Derechos Humanos	OEA	22 de noviembre de 1969
Convenio	Contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia	OEA	05 de junio de 2013
Convenio	Para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	OEA	09 de junio de 1994
Protocolo	En Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	OEA	17 de noviembre de 1988

Nota. Tabla tomada del documento *Migración en el contexto escolar (Garzón, 2021)*

Fundamentalmente en el análisis del marco normativo en tema de migración se evidencia un compromiso protocolario entre Estados por promover la garantía de derechos a las y los migrantes de Venezuela, sin embargo, en la realidad concreta se complejiza el asunto, ya que no se da total garantía a la población migrante, sobre todo cuando esta ingresa al país de manera irregular y no es posible hacer un seguimiento a su proceso de integración. La realidad es que las y los migrantes irregulares poco o nada conocen sobre los protocolos antes mencionados y no se hacen efectivos para ellos y ellas ahondando más sus condiciones de vulnerabilidad y necesidades básicas insatisfechas.

En el caso de los NNAJ migrantes, son las autoridades colombianas, en su calidad de representantes del Estado, quienes asumen la responsabilidad de garantizar su cuidado y protección, dando prelación a sus derechos fundamentales sin distinción respecto a su estatus migratorio. La garantía de estos derechos recae en distintos actores institucionales, cuya intervención se complejiza a raíz del fenómeno migratorio. En relación con esto López, Rodríguez, Aristizábal y Barriga (2018) sostienen lo siguiente:

los intereses de los Estados, asociados a la regulación de las migraciones, están por debajo del interés superior de niñas, niños y adolescentes. Por tanto, ningún Estado puede argumentar la desprotección por acción u omisión de menores de 18 años, argumentando intereses como soberanía nacional, falta de capacidad instalada u otras. Empero, la mayoría de los Estados suelen anteponer sus intereses de seguridad nacional en las agendas migratorias, y no un enfoque de derechos humanos, violando el principio de interés superior del niño. (p. 17)

Lo anterior nos plantea un análisis crítico y comparativo entre la norma y la realidad, dejando ver que lo estipulado en el papel algunas veces dista de la cotidianidad que asumen nuestros niños y niñas, de ahí que algunos de ellos no logren acceder al sistema educativo o permanecer en él; pues un cuerpo desgastado, con hambre, con sueño y en itinerancia constante no va a preocuparse por la formación académica sino por sobrevivir. Sin necesidades básicas satisfechas difícilmente la población migrante puede ejercer su derecho a la educación en condiciones dignas.

Quintero, Almanza y Diaz (2023) señalan que la gestión de políticas públicas orientadas al acceso de la población migrante al sistema educativo colombiano se fundamenta en un marco normativo amplio que inicia con la Constitución Política de 1991, particularmente en sus artículos 44 y 67, los cuales consagran el derecho fundamental a la educación y la obligación del Estado de garantizarlo. Este marco se ha ampliado con instrumentos como el Documento CONPES 3950 de 2018, en el cual el Departamento Nacional de Planeación delineó estrategias para facilitar el acceso de población migrante al sistema educativo, entre ellas: la eliminación de requisitos de regularidad migratoria para el ingreso a instituciones educativas oficiales, y la flexibilización de procesos para la convalidación de títulos académicos extranjeros.

Adicionalmente, mediante la Circular 45 de 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en coordinación con Migración Colombia, estableció la posibilidad de matrícula a través de Modelos Educativos Flexibles (MEF) en contextos donde las instituciones educativas presentan

sobreocupación y no disponen de cupos suficientes. Estas medidas representan avances significativos hacia una educación inclusiva, desde un enfoque de garantía de derechos y atención diferencial.

Otro hallazgo importante se encuentra en las reflexiones de Pinto, Baracaldo y Aliaga (2019) quienes concuerdan con López, Rodríguez Aristizábal y Barriga (2018) respecto a las políticas públicas en educación donde enfatizan en que la *Ruta de Atención para Migrantes Venezolanos* creada en 2018 reglamenta el acceso a la educación para los NNAJ procedentes de Venezuela simplificando el acceso a la educación preescolar, básica y media a la acción de solicitud de cupo directamente en las instituciones educativas o en las secretarías de educación y de ahí el conducto regular es su inscripción en el Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros¹¹, esto es muy importante porque hasta el 2017 el gobierno exigía tener status de regularidad para acceder al sistema educativo pero dada la contingencia que representó en su momento la diáspora venezolana esta fue derogada y ahora el acceso a la educación por parte de los menores de edad extranjeros se puede dar sin impedimentos.

Desde el Ministerio de Educación también se respalda la decisión a través de La Circular No 16 de 2018 donde se establece que *“es deber de todas las entidades territoriales certificadas en educación, garantizar el acceso a esta población a los establecimientos educativos del país”* (MEN, 2018), sin la exigencia tajante de la documentación que regula el status migratorio, y brindando las garantías de permanencia escolar (Quintero et al., 2023).

En esta misma línea, Gutiérrez y Medina (2021), en su tesis titulada *Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación*, trasladan el análisis de la política migratoria al contexto escolar, tomando como base el estudio *Impacto del flujo migratorio de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el sistema educativo colombiano*, realizado por UNICEF en 2020. En sus hallazgos, señalan que *“las instituciones escolares colapsaron con los cupos; anudado a ello, hay instituciones*

¹¹ Para ampliar esta información: Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres- Colombia. (05 de 04 de 2018). Ruta de atención para migrantes venezolanos en Colombia. Obtenido de <http://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/SiteAssets/SitePages/>

que desconocen el estatus del migrante, sus condiciones y problemas de documentación, situación que ha entorpecido la asignación de cupos escolares” (p. 20). Esta situación evidencia una profunda brecha entre la normativa vigente al 2020 y su implementación efectiva, revelando la falta de garantías estructurales para que las escuelas amplíen su cobertura o implementen los modelos educativos flexibles sin que esto implique sobrecarga para los y las docentes.

Como afirman Guio y Torres (2023) *“El derecho a la educación tiene muchas variables, pero dentro de ellas solamente la accesibilidad está politizada”* (p. 70). Esta afirmación invita a reflexionar sobre cómo, en el contexto de las políticas públicas, se ha privilegiado el discurso sobre el acceso físico a la escuela —es decir, la matrícula y la cobertura— mientras que otras dimensiones igualmente esenciales del derecho a la educación, como la adaptabilidad, la aceptabilidad y la asequibilidad (Tomaševski, 2001), han sido menos visibilizadas en el diseño e implementación de políticas. Si bien para la población migrante venezolana se han flexibilizado requisitos para su ingreso al sistema educativo, persisten barreras estructurales relacionadas con la calidad, la pertinencia cultural y lingüística del currículo, y el acompañamiento psicosocial.

Adicional, existen condiciones contraproducentes para los NNAJ que ingresaron de manera irregular y/o que no cuentan con documentos de identificación y convalidación, pues al no tener su documentación vigente los procesos de promoción y grados no se pueden efectuar fácilmente.

Hay vacíos en los protocolos de atención que deben tener las instituciones para la llegada de las y los migrantes, Ortiz (2020) menciona que

Se evidencia la ausencia de políticas públicas claras que proporcionen directrices en cuanto al desarrollo del proceso educativo y recibimiento que debe darse a los estudiantes inmigrantes, dado que, en las instituciones de educación, el recibimiento de los estudiantes inmigrantes se encuentra direccionado a las labores administrativas y de acceso a las instituciones. (p. 118)

Ahora bien, respecto a las políticas de inclusión para personas migrantes un aporte importante es el siguiente concepto:

Las políticas de inclusión son las medidas y actuaciones educativas creadas institucionalmente, que, a través de la activación de recursos personales, didácticos, culturales y metodológicos, son implementadas en las escuelas para organizar las intervenciones educativas orientadas a la inclusión de estudiantes de origen extranjero al sistema escolar. (Valdés et al., 2019, p. 263)

Lo anterior permite comprender desde qué perspectiva se está asumiendo la inclusión en el ámbito educativo, y plantea una pregunta crucial: ¿incluir para qué? Este interrogante invita a cuestionar si los esfuerzos por incluir a la población migrante responden a una lógica orientada al fortalecimiento de un sistema neoliberal que busca preservar una aparente estabilidad social, o si, por el contrario, persiguen genuinamente el bienestar integral de niñas, niños y jóvenes migrantes.

Experiencias de llegada al contexto escolar desde la voz de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos

"No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar" (Skliar y Larrosa, 2009)

El fenómeno migratorio ha sido ampliamente abordado desde su complejidad estructural, particularmente en lo que implica la movilidad humana a gran escala. Desde la normativa y el campo de las ciencias sociales, los estudios han tendido a centrarse en las causas del desplazamiento, las condiciones de asentamiento y las consecuencias que este proceso genera tanto en las poblaciones migrantes como en las comunidades receptoras. Sin embargo, en relación con la migración venezolana y el contexto educativo colombiano, un número creciente de investigaciones ha comenzado a enfocar su atención en la dimensión subjetiva del fenómeno. Este giro analítico ha privilegiado la voz de los propios estudiantes migrantes venezolanos como fuente primaria, permitiendo formular preguntas fundamentales como: ¿qué ocurre con estos sujetos en su experiencia individual? ¿cómo viven el proceso de acogida y adaptación dentro de la escuela?

Un punto de partida en este análisis lo supone la importancia que tiene la separación afectiva de las y los migrantes con parte de sus familias, amigos y mascotas, Bautista y López (2020) en su tesis titulada *Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal IED* develan cómo las representaciones de las infancias migrantes parten por el reconocimiento del cambio, donde identifican que existe una ruptura de vínculos afectivos dada por la separación forzada entre los actores y sus familias que indudablemente transforma la cotidianidad de las niñas y niños. En uno de los relatos sistematizados se encuentra la frase “*nosotros somos como globos que nos separamos de los familiares*”¹² dando cuenta metafóricamente de la importancia que tiene la separación en la afirmación del yo, en todo aquello que adquiere valor al momento de iniciar en un nuevo espacio.

Sin embargo, el acto de migrar también trae consigo la formación de nuevos vínculos afectivos y con ello la riqueza de vivenciar para los niños y niñas contextos con una variedad de culturas y costumbres distintas que coadyuvan en la adquisición de nuevos aprendizajes tal y como lo relatan en su investigación Rodríguez y Barragán (2019) al afirmar que en el aula la presencia de la diversidad cultural potencia ambientes de aprendizaje significativos para la comunidad educativa.

En el proceso de llegada e ‘*inclusión*’ como se denomina desde varias investigaciones (Ortiz, 2020; Rubio y Pérez, 2020) salen a la luz dos factores transversales al ejercicio en la escuela: la desigualdad social y el estigma. Respecto al primero, Ortiz (2020) en su investigación titulada *Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá*. Hace énfasis en las dificultades que supone para las y los padres migrantes acceder a un empleo formal por la irregularidad en su ingreso al país y con ello garantizar un acceso a servicios básicos en su núcleo familiar que permita el ingreso y la permanencia al sistema escolar por parte de los niños y niñas, además de eso “*En el fenómeno migratorio se puede apreciar una interseccionalidad: ser*

¹² Cita extraída de los anexos de la tesis de Bautista Becerra, D. y López Domínguez, F. (2020) *Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal IED* [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

migrante, indocumentada, mujer, cabeza de hogar, aumenta las tensiones en los hogares y ha acentuado las necesidades de las familias de los estudiantes” (Ortiz, 2020, p. 117)

En cuanto al estigma social los medios de comunicación masiva se han encargado de viralizar una imagen negativa del migrante, desconociendo las condiciones de extrema pobreza y de irregularidad de más del 80% de ellos y ellas, han vuelto el ser migrante venezolano un sinónimo de delincuencia, hurto y prostitución, incluso desde los discursos políticos se ha enfatizado esta construcción del otro, un ejemplo de ello fueron las declaraciones de la exalcaldesa de Bogotá Claudia López en marzo del 2021 donde expresa su incomodidad por la falta de garantías al pueblo colombiano derivadas de las múltiples oportunidades que a los extranjeros si se les han brindado pero que aun así han desaprovechado por robar y asesinar, alimentando de esta manera el discurso de la xenofobia que vivencian día a día muchos niños, niñas y jóvenes en sus barrios y escuelas (France 24, 2021).

La realidad es que la mayoría de migrantes se instalan en los barrios periféricos de la ciudad, barrios en condiciones de pobreza e inseguridad y es en estos contextos donde se encuentra la escuela, una escuela pública que ha sido la que más ha recibido migrantes, como se retrata en el artículo *La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas* de Granda y Loaiza (2021), pues en la garantía del derecho a la educación la escuela pública ha sido quien más garantías de acceso ha brindado a la población migrante, cuestión que no es exclusiva de Colombia pues en Chile, un país con una historia de recepción migrante muy amplia, el patrón de ubicación espacial se repite, hallándose la mayor concentración de migrantes irregulares en los territorios marginales (Granda y Loaiza, 2021).

Esta escuela ha significado para los niños, niñas y jóvenes migrantes un escenario de suma importancia socioemocional donde pueden participar con sus pares y también aprender tanto lo cognitivo como lo comportamental, Rodríguez y Barragán (2019) señalan que para el caso de la primera infancia en Bogotá el colegio ha sido esa primera inmersión en la nueva cultura y la

posibilidad de socializar para enriquecer sus experiencias en lo cotidiano, en concordancia con esto Bautista y López (2020) señalan que dos escuelas habitan en una misma

es posible hablar de la existencia de dos Escuelas: la escuela que interrumpe, y en una segunda instancia, la escuela de la infancia. En ese sentido, la escuela de la infancia no es otro, que el espacio de posibilidad de la interacción de la infancia; aquella que se construye desde su socialización, desde los espacios de participación que se hacen artifices por fuera de los lugares de la escuela que interrumpe; esta escuela es el espacio del juego, del arte, del dialogo y de los problemas que encuentran su lugar en la infancia misma. (p. 168)

Esta significación que dan los niños y niñas está relacionada también a la motivación que les da ir a la escuela y su relevancia en la construcción del proyecto individual "*una de las motivaciones más grandes de los niños migrantes es ingresar a estudiar, conocer nuevos amigos y profesores y de allí surge experiencias migratorias favorables*" (Alfonso y Moreno, 2021, p. 81), las autoras de la investigación citada concluyen que la escuela es un escenario fundamental en la reproducción de las relaciones en la infancia constituyéndose en un lugar generador de amistades pero que además es influenciado por las posturas de las y los maestros, este es un escenario incluyente donde las y los migrantes hacen uso de instalaciones modernas y ambientes de aprendizaje de calidad sin distinción por su nacionalidad.

Respecto a la adaptación al currículo que tienen en sus experiencias las y los migrantes Alfonso y Moreno (2021) afirman que les es complejo adaptarse a los nuevos ritmos de escolaridad y asumir asignaturas que en el plan de estudios venezolano no encontraban como el inglés o la tecnología, por ello deben nivelar aceleradamente estas materias e intentar adquirir habilidades y conocimientos que sus compañeros colombianos han desarrollado durante años. Este componente académico de la escuela ha sido un aspecto complejo en la permanencia de las y los migrantes en el sistema educativo ya que el cambio de énfasis de un país a otro les ha traído dificultades en el aprendizaje, bullying y discriminación tanto de pares como de docentes, Ortiz (2020) hace hincapié en que "*muchas de las acciones que se adelantan en las aulas serían más fructíferas si la posición no*

fuera mostrar solamente lo que “deben” saber los estudiantes y sus familias, sino si se generara realmente un diálogo entre las partes" (p. 119)

Por otro lado, en la escuela las redes de apoyo han sido fundamentales para la llegada de las y los migrantes venezolanos al contexto educativo, varias investigaciones (Bautista y López, 2020; Rodríguez y Barragán, 2019; Alfonso y Moreno, 2021) han dado cuenta de esto y lo han clasificado en tres focos importantes: pares, pareja y profesores. Respecto a los pares se afirma que su aprobación y recepción positiva son fundamentales para que los niños y niñas se vinculen con más tranquilidad, muchos migrantes han sentido un acompañamiento en la regulación emocional de situaciones dolorosas por parte de sus pares lo que les hace sentirse *‘parte de’* generando un proceso de adaptación a través de los lazos de amistad y compañerismo, así mismo ha permitido un autorreconocimiento fuera de la etiqueta de *‘migrante’* pues al no sentirse relegados ni fuera de la cultura compartida no se auto perciben como otros, como extraños o diferentes.

Respecto a los vínculos afectivos de pareja que los jóvenes establecen en el escenario de la escuela, estos interpelan sus subjetividades y a su vez se convierten en refugio, es un escenario de conformación identitaria; por esa misma vía la relación con las y los docentes juega un papel fundamental en la adaptación al sistema escolar, varios relatos concuerdan en que quien primero les hizo sentirse amados en la escuela fue la profesora, y así se logró incitar al resto para que crearan un refugio, un hogar desde el amor y el respeto a la diferencia en el aula.

Para cerrar este apartado resulta pertinente mencionar que para la mayoría de las investigaciones aquí referenciadas no hubo un hallazgo de xenofobia o discriminación significativo en las experiencias relatadas por los y las migrantes, tan solo en la investigación de Ortega y Pérez (2020) se considera que, si existe en el plano educativo discriminación hacia el migrante, ello se debe también al choque cultural que supone la llegada a la escuela colombiana:

Los jóvenes venezolanos que han ingresado a desarrollar sus procesos de formación escolar han sentido el cambio de cultura que les ha hecho vivir su propia crisis personal –muy común dentro

de los procesos migratorios–, pero con el paso del tiempo se han venido modificando hasta lograr adaptarse positivamente a su nueva realidad. (Rubio y Pérez, 2020)

Como se evidenció en las líneas anteriores, las investigaciones centradas en la experiencia de niños, niñas y jóvenes migrantes han puesto énfasis en las dimensiones socioemocional y psicoafectiva. Estas se ven atravesadas por condiciones estructurales como la desigualdad social, la pobreza y la fragmentación familiar derivada del acto migratorio, configurando un entramado complejo de significaciones que incide directamente en el relacionamiento con los otros. Dicho relacionamiento resulta fundamental para los procesos de integración en la comunidad educativa, donde se pone en juego tanto la riqueza de la diversidad cultural como la capacidad de agencia de la población migrante.

En este sentido, la escuela se convierte en un escenario profundamente significativo para niños, niñas y jóvenes, no solo por su función formativa, sino también por su papel en la construcción de vínculos sociales. A partir de la escritura de este apartado surgen algunas preguntas clave: ¿cómo se transformaron los entramados relacionales dentro de la escuela ante la llegada de estudiantes migrantes venezolanos?, ¿qué cambios estructurales ha emprendido la institución escolar para gestionar dicha diversidad cultural?, ¿de qué manera estos relatos situados han incidido, o podrían incidir, en la formulación de políticas públicas de inclusión escolar para la población migrante?

Hacia una comprensión teórica de la migración en la escuela

Figura 1
Escultura Les Voyageurs



Nota. Escultura del artista Bruno Catalano, parte de la obra *Les Voyageurs* (2013) ubicada en Marsella, Francia (2013).

Les Voyageurs retrata la esencia del migrante mediante la escultura, Bruno Catalano logra materializar en la pieza mostrada y el resto de las esculturas que componen esta serie, el vacío que deja el abandonar una tierra que se consideraba propia y las partes de sí que se van dejando en el camino andado al migrar. El vacío en la escultura puede representar la ausencia de sí mismo, pero también se puede interpretar como el espacio que existe en el caminante para llenarlo de imaginación, sueños, utopías, experiencias y momentos de significación en las nuevas tierras andadas, pero por sobre todo, esta es una invitación a pensar al migrante como un sujeto que reconfigura los lugares por donde transita, dejando parte de sí en los mismos, y que a su vez ata dos territorios mediante un cuerpo, un cuerpo del aquí y del allá que no se desmorona gracias a la maleta llena de esperanzas que une sus partes.

En este capítulo se construirá un soporte teórico para entender la migración como fenómeno de interpelación social y la escuela como escenario en disputa y transformación continua por los actores que le habitan, buscando entrelazar las categorías de migración, escuela y prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica que reconozca la diferencia como un habitar de sujetos *otros* que confluimos en el mundo y no como problema de tramitación social y/o política.

En un primer momento se desarrolla la categoría de migración retomando las diferentes posturas teóricas y conceptuales que analizan sus características con relación al proceso de globalización del capitalismo imperante, entendiendo que este viene generando una precarización de la vida en los países pobres y explotados convirtiéndoles en emisores -y a su vez receptores- de migrantes. Acá se analizan las posturas estatales de recepción que se han asumido desde la securitización o la integración como formas de control migratorio frente a una postura de resistencia migrante enmarcada en la autonomía como forma de lucha y reivindicación de los sujetos caminantes de fronteras. También se estudiará la relación migración-educación.

En un segundo momento, se abordará la categoría de escuela desde las posturas teóricas de las pedagogías críticas entendiendo ésta como un escenario no estático, que se fisura y se construye por esos actores que le habitan, pero también en constante tensión con políticas educativas, estándares internacionales y lineamientos de homogenización ante los cuales la respuesta desde las resistencias ha sido una escuela leída a partir de la vivencia de las y los sujetos que traspasan los muros de la institucionalidad y le resignifican como espacio para la agencia de las infancias y las juventudes en comunidad.

Como tercer apartado se encuentra la categoría de prácticas pedagógicas/educativas, entendiendo estas como todo aquello que sucede en el escenario escolar y que hibrida las tres subcategorías de análisis que son contexto, actores escolares y conocimiento, todo ello desde un análisis relacional que nos permitirá entender cómo suceden las transformaciones en la escuela a la luz de la llegada de las y los jóvenes migrantes venezolanos.

La migración y sus abordajes teóricos

Los ejercicios de movilidad humana han acompañado la historia social desde que se tiene registro de la misma, no resulta novedad el hecho de que disímiles grupos humanos abandonen un territorio para establecerse en otro, sin embargo, existe hoy una preocupación mayor por este fenómeno que tensiona su abordaje en términos políticos, económicos y sociales y tiene que ver con el desarrollo de la globalización como producto de un capitalismo neoliberal que convierte dichos movimientos en consecuencia de los procesos de precarización de la vida en los países tercerizados y a su vez en causa de vulneración humana y agitación social en los países receptores.

Para efectos de la presente investigación se hará en principio un análisis tipológico de la movilidad humana poniendo como centro el interés por comprender las diferentes entradas al concepto de migración (desde la institucionalidad, las teorías y los modelos de clasificación) y luego poder asumir la apuesta teórica que dará sustento a esta categoría en el proyecto.

La movilidad humana es entendida por la OIM como el *“término genérico que abarca todas las diferentes formas de movimiento de personas”* (2019, p. 144) siendo un concepto amplio que designa la migración, pero también los movimientos por turismo, estudio o traslado laboral. Este macro concepto nos permite abordar el tránsito migratorio desde el hecho tácito de la movilidad entre fronteras, sin embargo, para ahondar en las causas sociopolíticas y económicas que complejizan dichos tránsitos generalmente salientes de países pobres o en guerra se designa el término migración.

La migración ha sido dentro de las ciencias sociales una categoría de estudio compleja, el desarrollo de sus marcos conceptuales ha estado discutido y debatido desde varias visiones tanto institucionales como teórico-críticas que le han abordado como fenómeno, como paradigma, como problema, como derecho e incluso como posibilidad. En este sentido cualquier definición puede resultar limitada al tratar de comprender su carácter forzado e impelido a la par que observar los factores de voluntades en la subjetivación de lo que algunos han denominado *el fenómeno de la desterritorialización* (Pecaut, 1999; Mayorga y Roncancio, 2016).

Desde la OIM se define la migración como el *“movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos”* (2019) esa visión institucional si bien sirve como referencia es muy laxa y deja por fuera las condiciones políticas que atraviesan el fenómeno de la migración, al ser este un evento forzado en cualesquiera situación que se dé, por ello resulta más pertinente aquí la definición que hace Herrera (2006) en su libro *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones* donde le entiende como un acto impelido de personas que fueron obligadas a salir de sus territorios ya sea en busca de protección, refugio o unas mejores condiciones socioeconómicas que en su jurisdicción no estaban dadas y terminaban convirtiéndose en amenaza para el desarrollo de una vida en dignidad.

El teórico Bauman relaciona migración con modernidad acotando que *“las migraciones masivas no tienen nada de fenómeno novedoso: han acompañado a la modernidad desde su principio mismo (...) pues este modo de vida moderno nuestro comporta en sí mismo la producción de personas superfluas”* (2016, p.7) que terminan siendo expulsadas de sus países por dos razones fundamentales: porque son consideradas *‘inútiles’* desde el punto de vista económico, o *‘intolerables’* social y políticamente según las dinámicas del mercado, es decir, no encajan en aquello que el sistema considera viable para sostenerse en el tiempo.

Ahora bien, ¿Cómo concebimos socialmente la migración? Desde la modernidad esta ha sido concebida como problema, se habla de *“la crisis migratoria”* para hacer referencia a algo malo, una situación que se encuentra en su punto límite pero que en algún momento pasará o será superada y por ello se generan diferentes posturas de tratamiento a la misma, esta visión problemática ha sido una construcción social amparada por los medios de comunicación en lo que Bauman (2016) denomina como el *«pánico moral»*, aquella amenaza latente del mal encarnada en esos *otros* sujetos que son los extraños, los peligrosos, los migrantes.

Bauman es uno de los referentes teóricos que más protagonismo tendrá en las presentes líneas ya que sus aportes hacia la comprensión de la migración permiten problematizar su abordaje en el capitalismo y la globalización. Desde su mirada propone ver la migración como una paradoja, mediante la cual explica que existen unas potencias mundiales que se encargan de invadir y explotar países pobres hasta que sus habitantes se ven obligados a migrar en masa pero luego son estos mismos quienes se empeñan en detener la migración a través de distintos intentos políticos despotas por deshumanizar al migrante, por la vía de la *securitización* como forma de defender la soberanía y recalcar la noción de ciudadanía en un marco de derechos.

Si bien las causas de la migración son diversas, el teórico en mención las tipifica en dos: económicas y sociopolíticas. Las primeras se relacionan con el enfoque economicista de las migraciones que es abordado ampliamente por Paul Coller (2013) bajo el perfil de «*migrantes económicos*», las segundas – sociopolíticas- se relacionan con la guerra, dictaduras y conflictos internos que generan una expulsión inmediata de los habitantes en aras de salvaguardar la vida misma.

Por su parte Hobsbawm (1997) asoció en su momento la migración con los proyectos de industrialización y urbanización promovidos por el capitalismo. Desde esta perspectiva, las migraciones se vuelven necesarias para la continuidad de los procesos económicos, lo cual implica que, ante un flujo migratorio constante, se diluyen las construcciones homogéneas de identidad nacional:

...la urbanización y la industrialización, al depender de muy diversos y masivos movimientos, migraciones y trasvases de personas, socavan el supuesto nacionalista básico de un territorio habitado esencialmente por una población étnica, cultural y lingüísticamente homogénea. La reacción xenófoba o racista de la población autóctona en los países o regiones de acogida ante la afluencia masiva de «extranjeros» es, por desgracia, un fenómeno ya familiar en Estados Unidos desde la década de 1890, como lo es también en Europa occidental desde la de 1960. Pero la xenofobia y el racismo son síntomas, no remedios. En las sociedades

modernas, las comunidades y los grupos étnicos están condenados a coexistir, sea cual sea la retórica de quienes sueñan con la vuelta a una nación sin mezclas. (Hobsbawm, 1997, citado en Bauman, 2016)

En cuanto a las repercusiones del fenómeno migratorio para los países de acogida se distinguen dos posturas fuertes, una desde lo positivo en términos empresariales (Mezzadra, 2012; Bauman, 2016) que se encamina a la afluencia de las y los migrantes hacia los países desarrollados como mano de obra barata que permite la explotación por parte del sector empresarial y se inscribe en una lógica del capitalismo contemporáneo donde se incluye al migrante como un eslabón en la cadena productiva pero un eslabón que es explotado y precarizado en el marco de la irregularidad, beneficiando enteramente a los países que abren sus puertas en una suerte solapada de 'inclusión'; esto es en si el modelo de los países de la Unión Europea que desde hace tiempo se ha venido replicando en el resto del mundo.

La segunda postura se vislumbra en términos del abordaje de la migración como un problema, Castoriadis (retomado por Aguilar, 2016) y Bauman (2016) coinciden al hablar de la existencia social de una percepción negativa mediada por lo económico que si bien es beneficiosa para el sector empresarial, para la población en general (clases media y media baja) constituye una amenaza a las garantías económicas mínimas que hay en sus países, convirtiendo al migrante en el responsable de la pérdida de garantías salariales y sociales para los nacionales. Ante esto y el pánico moral circulado por los medios de comunicación, es que las sociedades receptoras suelen pedir seguridad y un trato firme a quienes llegan, enmarcado en la expulsión.

Ahora bien, dentro de la movilidad humana existen otros tránsitos que acompañan la migración, entre estos se encuentra la solicitud de asilo y el desplazamiento forzado. El asilo se da en la transnacionalidad y aunque tiene la característica de ser forzado como la migración, lleva consigo además una amenaza contundente a la integridad física y por ello se inscribe como medida de protección internacional. Según ACNUR (2011) éste se define como

Otorgamiento por parte de un Estado de protección en su territorio a personas que se encuentran fuera del país de su nacionalidad o residencia habitual, quienes huyen de la persecución, daños graves o por otras razones. La noción de asilo engloba una diversidad de elementos, entre los cuales figuran la no devolución, el permiso para permanecer en el territorio del país de asilo, las normas relativas al trato humano y, con el tiempo, una solución duradera. (p.457)

El asilo encuentra entonces dos características clave. Una de ellas refiere a su carácter de protección frente a amenazas graves a la vida, la libertad o la integridad, con un énfasis en aquellas de naturaleza política. Aunque tradicionalmente se ha entendido que esta persecución proviene del Estado emisor, en la práctica, también puede originarse en actores no estatales, como grupos armados ilegales, mafias o estructuras criminales, que ostentan un poder de facto en determinados territorios. En estos casos, el Estado, ya sea por falta de capacidad o de voluntad, se muestra ineficaz para garantizar la protección de las personas perseguidas.

A diferencia de la migración, donde la vida puede verse amenazada por una diversidad de factores, en el caso del asilo, la amenaza reviste una dimensión política o de persecución, muchas veces vinculada al ejercicio de derechos fundamentales, y exige una respuesta jurídica internacional. Por otro lado, Dávila (2003) señala el precepto de *non refoulement* para hablar de asilo, ello traduce al principio de no retorno o devolución que asume el país que acoge a quien solicita asilo perfilándolo como refugiado.

También encontramos el desplazamiento forzado, es de aclarar que tanto la migración como el asilo también son desplazamientos humanos forzados, sin embargo, el término en mención cobra significado distintivo porque especifica la expulsión a causa de actores violentos en los territorios de origen. Generalmente el desplazamiento forzado es interno y como ocurre en el caso colombiano, es producto de la guerra entre grupos armados que se disputan el control territorial en especial en aquellos lugares periféricos, rurales, donde el Estado no llega. López, Juárez y Veytia (2019) conceptualizan a quienes viven este proceso de la siguiente manera:

Se concibe que han enfrentado situación de desplazamiento aquellas personas o grupos de personas que se han visto impelidas (forzadas u obligadas) a migrar, escapar o huir de su lugar de residencia y actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano (p. 7)

La mención a los otros tipos de movilidad humana permite enmarcar a qué nos referimos acá cuando hablamos de migración y por qué ésta tiene un carácter especial en el contexto donde se inscribe; unos flujos migratorios desde Venezuela hacia Colombia. En ese sentido entendemos que si bien las posturas institucionales (desde la OIM o ACNUR) nos brindan un marco de referencia conceptual, son limitadas en el ejercicio analítico de causas y consecuencias de la migración, por ello se ponen en diálogo con las posturas teóricas de Bauman, Herrera y Mezzadra para entenderla como aquel movimiento humano transnacional forzado que se da en pequeños y grandes grupos teniendo como utopía el ejercicio de una vida en dignidad en otros territorios. Se reconoce en ella unas causas estructurales modernas que se inscriben en los modelos de mercado donde la jerarquía de unos países ricos sobre unos pobres hace también que existan unos países explotadores y otros explotados, donde son los últimos quienes asumen el papel de emisores migrantes dadas las escasas garantías (económicas, sociales y de seguridad) para que sus habitantes puedan continuar viviendo allí. La migración si bien tiene unas causas complejas que insisten en su carácter forzoso también pasa por una toma de decisión desde la capacidad de agencia de quienes emigran, pues son ellos y ellas quienes en definitiva deciden a donde ir y donde establecerse, es desde este reconocimiento que se entiende aquí el termino migrante.

El migrante, sujeto de luchas y resistencias

Como caminante de fronteras, el migrante se traslada de un lugar a otro cambiando su residencia, su comunidad y sus formas de vida que ya asumía como cotidianas. En ocasiones este tránsito es temporal, en otras es permanente, pero siempre permite que se gesten procesos que interpelan lo social, ya sea desde su aparente normalidad o como alarma política para otras naciones. En este texto se quiere partir de una visión del migrante como posibilidad, como sujeto con agencia¹³ en el fenómeno migratorio y desde allí como actor importante de los escenarios que llega a habitar como la escuela.

En el concepto *migrante* existen diferentes enfoques que han hecho de su abordaje algo ambivalente, según ONU Migraciones este término si bien es de uso común, no está del todo definido en el derecho internacional lo que implica que se acompañe de sufijos para los cuales si existe un abordaje jurídico definido como migrantes trabajadores, migrantes objeto de tráfico o migrantes irregulares, aun así se comprenden desde dos abordajes teórico conceptuales que son el enfoque inclusivista y el enfoque residualista. El primer enfoque aglutina en el término migrante a todo aquel que ejerce movilidad humana cualquiera que sea su causa, éste es utilizado por los organismos internacionales y ong's, mientras que el enfoque residualista, más utilizado en el campo teórico de las ciencias sociales, determina las diferencias entre migrante, refugiado y desplazado excluyendo del primero a todo aquel que huye de las guerras o el acoso político de su país de residencia (Cortizo, 1993).

En términos generales, este segundo enfoque es el que nos permite abordar la profundidad de la categoría, teniendo en cuenta que para el caso de los migrantes hay unas condiciones económicas principalmente, donde se vuelve más complejo alcanzar esos proyectos de vida tanto individuales como colectivos y por ello se sale a buscarles en otras tierras. Sigue siendo migración

¹³ Término utilizado para dar cuenta de las acciones determinadas que las y los sujetos deciden hacer en aras de su autonomía y ejercicio político. Distándose del uso que se le ha podido dar al término en el campo empresarial.

forzada, aunque no exista una amenaza tácita hacia quien migra; aquí tiene cabida la discusión por lo que implica el término *forzado* y si el hecho de no encontrar las condiciones necesarias para alcanzar los proyectos de vida es forzar a buscarlas en otras tierras o simplemente la decisión personal.

En la presente apuesta académica donde se estudia el caso venezolano, se asume que es forzada esta migración ya que sus condiciones específicas de limitación económica y de objetivación mediática han hecho que quienes migran se vean obligados a tomar la decisión aun sin querer abandonar sus terruños o queriendo continuamente volver a ellos.

Los cuerpos migrantes son de salida, pero también de llegada, son aquellos que se convierten en los *otros*, que personifican lo extraño ¿para quién? Para un nosotros que se considera homogéneo, que comparte una identidad ya sea nacional o regional. Para hablar de esos otros Bauman en su libro *Extraños llamando a la puerta (2016)* utiliza la metáfora de la puerta para expresar lo que separa a un nos-otros de esos que recién llegan, sembrando inquietud porque son impredecibles, también generando miedo ante la creencia de que llegan a “*mutilar o erradicar nuestro estilo de vida*” (Bauman, 2019, p.9) pues personifican otra cultura y otros modos de vida que nos instan a percibir la diferencia habitada en nosotros mismos.

También el filósofo socialista francés Cornelius Castoriadis aterriza esta relación del migrante como otro a través de las reflexiones que se gestan en la construcción social del extranjero, pues éste remite a un imaginario cultural de todo aquello que es personificado, por ejemplo, ser colombiano en otros países puede ser sinónimo de narcotráfico o prostitución por los estereotipos que se han construido alrededor de ello, esto termina generando grados de rechazo. Para enfatizar, en Castoriadis el *otro*, el migrante, no es el sujeto que migra, es la construcción social que se hace de su persona para etiquetarlo porque “*construimos al otro a partir de nuestra propia subjetividad con los mitos que contamos sobre su persona genérica*” (Aguilar, 2016, p. 6)

¿Qué tiene de *otro* aquel que llega de Venezuela? Si compartimos un idioma, un continente, si se comparten muchas costumbres y hasta el fenotipo es similar, ¿qué lo hace diferente? Bueno, como afirma Aguilar (2016) quien lo hace otro es quien lo nombra, aquel que enmarca la diferencia-

el nacional- construye una imagen genérica que divide, que separa desde una relación jerárquica que le ubica por encima del extranjero venezolano.

De esta manera se construye socialmente al extranjero desde el odio, pero también desde el temor por la amenaza que representa a la identidad nacional y a las pocas oportunidades. El movimiento migratorio genera temor por lo desconocido, por la otredad que trae consigo y es moldeado socialmente (Bauman, 2016) a través de los discursos políticos, los medios de comunicación y las instituciones al servicio del Estado.

El temor al "Otro" extranjero no tiene tanto que ver con el fenómeno de la migración per se, sino con la incapacidad del Estado de satisfacer las necesidades y expectativas de sus ciudadanos, a lo cual se agrega el racismo y los valores de exclusión que se vienen arrastrando desde épocas coloniales. (Aguilar, 2016, p.2)

A su vez este temor se manifiesta a través de la xenofobia, la violencia, la repulsión e incluso la inferiorización; esta última sucede cuando se revictimiza al migrante convirtiéndole en objeto de ayudas, despojándole de su capacidad de agencia ante el perfilamiento del 'pobrecito' que a la larga resulta ser una estrategia para ejercer poder y control sobre él y que así no represente una amenaza. Muchas ong's internacionales se ubican en la frontera colombo-venezolana brindando ayudas inmediatas a la emergencia migratoria, operan con los dineros de gobiernos internacionales y si bien suplen necesidades básicas no llegan a convertirse en ruta efectiva para la garantía de derechos más allá de los días que enmarcan como atención inmediata y esto es así porque es responsabilidad de los Estados garantizar sus derechos saliendo de la lógica de la ayuda para transitar hacia la garantía.

Ese constructo social "*determina la forma en la que se percibe y se maneja el fenómeno político de las migraciones contemporáneas*" (Aguilar, 2016, p. 1) porque según argumenta Castoriadis, éste contiene un trasfondo de diferenciación que sirve como cimiento de justificación a la desigualdad y como objeto de dominación en lo que se construye como categorías sociales de raza, clase y etnia, narradas desde el privilegio al nombrar al otro como *otro* en términos de minoría, encarnando en sí mismo la estructura social desigual.

Según Bauman (2016), esa relación con el extraño que resulta ser el migrante genera cuatro actitudes sociales posibles, la primera es la mixofobia, esta es aquella repugnancia por mezclarse con personas diferentes a uno, cuestión que tiene una interseccionalidad de clase ya que los ricos pueden generar barreras de las y los migrantes o establecerse en barrios con seguridad continua, mientras que los pobres no tienen como pagar esa seguridad y ahí es que se gestan las otras tres actitudes sociales.

La segunda es ver la migración como un problema, esta percepción social es mediada por lo económico y se une a la tercera que es el temor que genera perder las pocas oportunidades e incluso el estatus social. El migrante hace que el nacional vea lo vulnerable que es de perder sus privilegios y por ello le rechaza.

Como cuarta actitud Bauman (2016) enmarca el nacionalismo, esa visión separatista orquestada por las campañas políticas nacionalistas que aprovechan para aseverar ese odio por los otros brindando la ilusión de seguridad a los votantes, esto ha hecho que se dé una división entre pobres donde se asume con más valor el pobre local aun estando en condiciones de precariedad, ello ha hecho que crezca la xenofobia y todas las formas de discriminación.

No resulta sorpresa dicho trato social si acogemos la invitación de Bauman a pensar la migración en la constante relación con la globalización-modernidad, donde los cuerpos lacerados resultan ser quienes encarnan el monstruo de la globalización sin tener siquiera responsabilidad sobre ello, *“tenemos la humana (demasiado humana) costumbre de culpar y castigar a los mensajeros por el aborrecible contenido de los mensajes que portan”* (2016, p.13), son con quienes saciar el odio visceral que deja la desigualdad social.

Si bien es cierto que existe una inseguridad producto de las difíciles condiciones en que migran las y los sujetos desde sus países de origen, no es en sí ésta la única fuente de terror en los países receptores, sin embargo, como campaña política este se convierte en un material de los gobiernos para convertir en culpables de la inseguridad a las y los migrantes y luego implementar políticas de seguridad que convierte a los sujetos ostentadores del poder en mesías (Bauman, 2016).

Dicha necesidad de protección es resuelta mediante la *securitización* que son las medidas de emergencia para garantizar el orden y la seguridad dadas por un actor legítimo (presidente) pero no idóneo, vendiéndose como la mejor opción porque detecta los rostros del peligro y los expulsa, en muchas ocasiones violando incluso los protocolos de derechos humanos provocando la *adialforización* de las y los migrantes, “*es decir, que hace que tanto ellos como lo que se les hace se abstraiga de toda evaluación moral*” (Bauman, 2016, p.22)

El mismo autor plantea que existe un deber ser moral que separa el bien del mal, que separa también un *nosotros* de un *ellos* y que ahí se convierte en ajena la situación pues no existe una responsabilidad moral si el otro no pertenece al nosotros y además representa peligro para mí,

Pasa por atribuir a las personas exceptuadas de nuestra (por lo demás incondicional) responsabilidad moral rasgos que mancillan y difaman su imagen, y por representar a tales categorías de seres humanos como indignas de consideración y respeto, con lo que justificamos nuestra indiferencia y nuestra desatención entendiéndolas como merecido castigo a los incurables vicios o las maliciosas intenciones de aquellos a quienes hemos despreciado e ignorado, a quienes hemos tratado con dureza o por quienes hemos mostrado la más cruel insensibilidad. (Bauman, 2016, p. 76-77)

Ahora bien, frente a estas tensiones entre políticas migratorias y políticas de control en la atención a migrantes nace la teoría expuesta por Sandro Mezzadra (2012) como *la autonomía de las migraciones*, que invita a ver la migración como movimiento social por su fuerza creativa dentro de las estructuras sociales, económicas y culturales. Es clave para transpolar la visión del sujeto hacia la agencia social y la reivindicación de su ser decisivo desde un enfoque crítico que cuestiona su papel en el momento actual y en medio de un sistema socioeconómico capitalista neoliberal, el autor plantea una teoría crítica al capitalismo, sus formas de mercado y la globalización.

Las luchas migrantes son luchas medianamente organizadas en las cuales los migrantes desafían, derrotan, evaden o dificultan las políticas de movilidad dominantes (incluyendo el

control fronterizo, la detención y la deportación) o el régimen del trabajo o el espacio de la ciudadanía (De Génova, et al., 2015, p.26)

¿Cómo se podría pensar una autonomía en las migraciones? Mezzadra (2012) propone que esto se gesté desde la transformación del marco legal en atención a migrantes que si bien ya se ha incidido desde diferentes organizaciones aún no se da un cambio sustancial que salga de lo convencional a través de la participación subjetiva de las luchas y confrontaciones que han llevado las y los migrantes específicamente alrededor del concepto de ciudadanía por su relación intrínseca con la jurisdicción de los estados, ante esto el autor apela que la misma no debe estar sujeta a una documentación, pues todos y todas somos ciudadanos con o sin ella.

Nosotros, en cambio, destacamos la importancia de las prácticas y reivindicaciones de aquellos que no necesariamente son ciudadanos en términos jurídicos, con el fin de desarrollar una comprensión adecuada para transformar el propio marco legal de ciudadanía. Así surge la posibilidad de conceptualizar los movimientos y las luchas de los migrantes irregulares como un elemento central para la construcción y transformación de la ciudadanía, considerada como una «institución en estado de cambio» (Mezzadra, 2012, p.162)

Es importante esta desnaturalización del concepto jurídico de ciudadanía porque saca la discusión de la migración del ejercicio *check list* de los derechos humanos en la recepción de migrantes e incluye una pregunta clave para los países que abren sus puertas ¿incluir para qué? Pues lo que ahora se ha convertido en *modus operandi* es la replegación del modelo economicista europeo desde el cual se dice no a la securitización y si a la integración por su carácter fundamental para la existencia del capitalismo, significa mano de obra barata a través de la explotación laboral. Para la base económica de los países receptores las y los migrantes se convierten en eslabones del sistema económico donde se les incluye como ciudadanos para que tengan una autonomía económica, pero se les excluye de la esfera pública donde no tienen participación política ni incidencia electoral en los ejercicios democráticos, ahí ya no son ciudadanos.

Allí se inscribe la teoría, en la lucha por ser más que un eslabón en la cadena productiva, para ello la insurgencia es necesaria, pero una insurgencia enmarcada tanto en la confrontación como en la solidaridad, en la generación de redes alternas que permitan romper esa naturalidad de las categorías jurídicas de ciudadano y soberanía para hablar de un *ciudadano del mundo* que además, como resalta Mezzadra, es consciente de la relación subjetiva *“del trabajo vivo como un elemento constitutivo y antagónico en la relación con el capital”* (2012, p.163)

Para el caso latinoamericano Eduardo Domenech y María Boito (2019) caracterizan la praxis de esta teoría a través del artículo titulado *“Luchas Migrantes” en Sudamérica: Reflexiones Críticas desde la mirada de la autonomía de las migraciones*, allí apelan a la importancia de la relación migraciones-Estado-ciudadanía en tanto son las y los migrantes quienes se rehúsan a ser codificados en la ciudadanía formal porque sus reivindicaciones son de igualdad y libertad, cuestionando con esto el lenguaje de los derechos.

En Latinoamérica desde los años 90's empezó una transformación en las políticas migratorias por la relevancia de las organizaciones de migrantes constituidas por la sociedad civil en la disputa por las políticas de regulación de la migración, esto permitió la consolidación de redes entre organizaciones a través de plataformas de denuncia y resistencia ante los Estado-nación. Dichas redes fueron y siguen siendo paralelas a las planteadas intergubernalmente y de manera supranacional, entre las cuales destacan *Espacio sin Fronteras* y el *Foro Iberoamericano sobre Migración y Desarrollo (FIBEMID)*. Desde allí defienden la apuesta por una ciudadanía interamericana, esto rompe la frontera y se constituye en lo que Domenech (2008) va a denominar *ciudadanización de la política migratoria*.

Geopolíticamente las migraciones han encontrado dos posturas, una por la vía de la securitización (EE. UU. y algunos países europeos) y otra en el aperturismo en derechos humanos (Sudamérica y la unión europea). En esta segunda se han enmarcado históricamente las luchas migrantes de la región, es de aclarar que aunque la expectativa de la teoría de la autonomía migrante y las posturas de Domenech y Boito es romper con el enfoque de derechos humanos y trabajar por

una nueva categoría jurídica de ciudadanía que no sea universalista ni se limite a un marco de derechos obtenidos, en la realidad las luchas migrantes en Sudamérica han sido impulsadas en su mayoría, por organizaciones, lo que ha llevado que estas se inscriban en el discurso de derechos reivindicando el acto de migrar como un derecho humano y no como una práctica de libertad e igualdad como se plantea en la teoría. No adquieren el rostro de la desobediencia civil, apelan en su lugar por las buenas relaciones y las alianzas estratégicas con organismos supranacionales como OIM y ACNUR por los apoyos económicos.

Las redes de migrantes venezolanos en territorio colombiano han posibilitado una mayor garantía de derechos y la gestión para cubrir necesidades básicas insatisfechas, así mismo estas redes en su autonomía han logrado gestionar proyectos económicos alternativos para subsistir y tender la mano a todos los y las que siguen llegando.

En concordancia con la teoría y preguntándose ¿cómo lograrla? Bauman (2016) plantea una propuesta de la esperanza como fuerza que contradice el actual tratamiento a las y los migrantes por parte de los Estados receptores, esta esperanza se traduce en la posibilidad de una *fusión de horizontes*, que no implica una coincidencia inmediata o un acuerdo incondicional, sino un proceso progresivo de entendimiento mutuo. A través del diálogo y el acercamiento a lo desconocido o no familiar, se busca generar una apertura intercultural que permita convivencias más justas y humanas.

Solo podremos saber que la conversación es la vía directa hacia el entendimiento mutuo, la consideración recíproca y, en último término, el acuerdo (aun si este se reduce a «estar de acuerdo en que no lo estamos») si entablamos esa conversación y la mantenemos con vistas a sortear conjuntamente los obstáculos que sin duda surgirán en su recorrido. (2016, p. 103)

Relación migración-educación.

Esta relación ha sido comúnmente abordada desde las ópticas gubernamentales como un problema de primer orden, problema que personifican las y los estudiantes migrantes quienes llegan a ser parte de las instituciones escolares. Miguel Ángel Alegre (2011) analiza esas supuestas problemáticas que se desencadenan de la llegada de extranjeros a las aulas a través de la tensión

que generan tres aspectos que a su parecer deberían verse como necesidades educativas a trabajar por el sistema, estos son: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o desconocimiento de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen.

No es extraño, en definitiva, constatar cómo el discurso habitualmente compartido, se mueva en el terreno en que se mueva, sitúa el problema en «ellos», «los otros», los recién incorporados, no en cambio en las estructuras institucionales y realidades sociales «receptoras» (Alegre, 2011, p. 342)

Una mirada al rol del Estado y sus instituciones permite reflexionar acerca de la responsabilidad propia, de estar preparados para acoger a comunidades migrantes, un análisis que nos saca del discurso burócrata de "crisis y estado de emergencia" usado para priorizar la situación migratoria desde el asistencialismo ocultando las falencias estructurales a nivel político.

Dichas necesidades además se acompañan del abordaje que las comunidades de acogida (entiéndase aquí por comunidades de acogida aquellas receptoras de los procesos migratorios) han dado a la población que se incorpora, presentándose comúnmente una dificultad del ejercicio cultural donde las costumbres al ser distintas se clasifican en una suerte de patrón moralista de lo adecuado e inadecuado, los *otros* tienen comportamientos que incomodan, que resultan molestos y por ello se les ve como el problema. Sin embargo, en el contexto colombiano muchos son los espacios donde ello se está transformando, mediante grupos de mediación en las escuelas y diversas estrategias convivenciales desde las cuales se da vuelta a este abordaje del común que suele dejar de lado los aportes de las y los migrantes a las aulas desde la diversidad sociocultural.

También desde los colectivos migrantes (término que plantea Alegre para hacer alusión a grupos de estudiantes que se organizan en las escuelas, para protegerse o salvaguardarse de posibles situaciones xenófobas y discriminantes que les puedan afectar) se ha trabajado por el reconocimiento positivo de las y los extranjeros en los contextos locales haciendo alusión a la diferencia como elemento constitutivo que además nos invita a no generalizar a las y los migrantes

pensando en aquellos que han logrado sobresalir a pesar de las complejidades estructurales, obteniendo buenas notas y destacando en términos académicos.

Alegre (2008) en *Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?* Plantea que existe también un ejercicio burocrático tedioso que propone la institucionalidad para los procesos de formalidad en el acceso al sistema educativo que influyen en la garantía del derecho a la educación, pues supone trabas para las familias y muchas terminan desertando. Esto se suma como estrategia a esa comprensión mercantil de la educación en el modelo europeo que ha forjado el «mercado educativo» dificultando aún más el acceso, por mantener un estatus económico y social de la institución educativa, algo en lo que se ha venido trabajando desde varias propuestas, en términos jurídicos y políticos.

Acá vemos contrapuestos dos modelos de planificación del acceso: está el que apuesta por la aplicación de sistemas de centralización, coordinación y regulación del acceso escolar al conjunto del estudiantado o ciertos sectores, y, por otro lado, aquél que se basa en los principios de la lógica del «casi-mercado» donde la educación que brinda mejores resultados según los estándares de calidad es dispuesta para quienes posean mayor poder adquisitivo. Ambos modelos han sido adaptados en Europa para resolver el problema de la oferta y la demanda de las plazas escolares desde la educación privada y pública, realizando acuerdos de vinculación mixtos que permitan una distribución ecuánime en las diferentes instituciones, brindando así garantías de acceso a la educación tanto a migrantes como a pares.

Desde el ejercicio educativo también se han planteado diversos modelos de atención a la diferencia cultural, como plantean Castillo y Guido (2015) estos han sido cuatro: el modelo asimilacionista, el integracionista, el multiculturalista y el interculturalista. Cada uno de ellos responde a distintas concepciones sobre la diferencia cultural y a los intereses de unos u otros actores de la educación; en un principio el objetivo de homogenizar la educación y con ello las poblaciones hizo que los intereses de dominación racial y cultural primaran sobre el derecho al reconocimiento de las culturas “minoritarias” implantando un modelo educativo normalizador y

monocultural, cuestión que aún se mantiene aunque ya otras miradas hayan construido caminos diferentes para una educación diversa.

El modelo educativo que ha primado ha sido el asimilacionista que desde una postura conservadora ha pretendido configurar identidades nacionales bajo la idea de la civilización y la normalización, esto ha llevado a un desconocimiento de la diferencia en la escuela, haciendo de esta un asunto de la esfera privada y separando una vez más la escuela de la vida cotidiana. Este modelo de educación hegemónica busca que sean los y las estudiantes quienes se integren al sistema educativo, y no al revés ¿cuántas clases de ciencias sociales enseñan hoy la historia o la geografía venezolana a la par de la colombiana? aunque existan migrantes en el aula los conocimientos que se imparten no responden a estos, por el contrario, responden a un currículo cerrado y predeterminado que hace de la escuela un espacio del conocimiento monocultural.

Otra vía ha sido el integracionismo que como apuesta liberal ha buscado instaurar competencias para la aceptación, la tolerancia, el respeto y la inclusión (Castillo y Guido, 2015) admitiendo elementos culturales de aquellas comunidades excluidas e invisibilizadas históricamente, sin embargo, esta lógica de incorporación ha sido desde la folclorización de las culturas asumiendo la exhibición de sus productos como la muestra máxima de inclusión cultural. Muy por esta vía se ha ubicado el modelo multiculturalista que se ha ido implementando en el país en los últimos años, desde esta orilla se refuerzan positivamente las identidades, en este caso las migrantes, luchando contra la discriminación y valorando lo positivo de la diferencia en pro de reducir los conflictos y la violencia, aunque poco y nada se problematizan las estructuras sociales del poder ni se desnaturalice el etnocentrismo o se reconozca la dominación cultural de un pueblo sobre el resto.

El último modelo que señalan Castillo y Guido (2015) y a donde se vuelcan las utopías pedagógicas de una educación en y para la diferencia es el interculturalista, desde allí se apuesta por la descentralización cultural, por combatir el etnocentrismo y por el reconocimiento del conflicto cultural como base de los procesos de dominación. Es a su vez un proceso interseccional que reconoce las desigualdades por raza, nacionalidad, clase y género, además de poner en permanente

tensión la idea de nación. Esto presenta un reto en materia educativa, política y social pues supone el develamiento de las estructuras de poder presentes en el campo educativo y la lucha desde abajo por el reconocimiento de otras formas de educar y de unas prácticas pedagógicas alrededor de conocimientos no hegemónicos.

Este modelo de recepción se inscribe entonces en una apuesta más amplia que es la interculturalidad crítica, entendida desde los postulados de Catherine Walsh (2009) como un proceso político, ético y pedagógico orientado a la transformación de las relaciones de poder, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural en condiciones de equidad. La interculturalidad no se limita a la coexistencia o el reconocimiento simbólico de culturas diversas, sino que propone un diálogo genuino entre saberes, prácticas y cosmovisiones, desde una perspectiva crítica que desnaturaliza las jerarquías coloniales y epistémicas que aún persisten en nuestras sociedades. Desde esta mirada, el ámbito educativo se convierte en un espacio clave para disputar el conocimiento hegemónico y abrir paso a la inclusión de saberes *otros*.

La escuela desde la fisura

“El reconocimiento de los menos favorecidos los hace existir social y políticamente, pero con la frente en alto y el corazón dilatado lleno de calor, de cariño y de ternura que es lo que siempre las nuevas generaciones nos ofrecen”.

(Cussiánovich, 2013)

La escuela se ha constituido como escenario de disputas entre las imposiciones y las resistencias que le habitan, sus actores convergen como habitantes de una realidad heterogénea que construye saberes a través de la relación constante entre el contexto, los sujetos y el conocimiento epistémico dando vida así a la praxis pedagógica en el escenario escolar y los territorios en donde éste se ubica.

Su origen fue análogo a los espacios de encierro (DIE, 2017), desde el siglo XVIII teniendo una intención disciplinaria explícita, como institución social al servicio del Estado fue un acontecimiento de poder encargado de regular las prácticas sociales y de formar a los sujetos en un número

determinado de disciplinas haciendo del relacionamiento dentro de esta entre maestros y estudiantes la *práctica pedagógica*. Ésta es regulada por el Estado a través de sus políticas y en la época contemporánea gracias a la globalización, también por las políticas transnacionales de agentes económicos presentes en la educación como el Banco Mundial, reglamentando contenidos, intenciones, acceso y cobertura.

Por el predominio del neoliberalismo en el proceso social de la educación, se transitó de la escuela moderna a la escuela corporativa donde son los organismos internacionales de financiamiento quienes brindan los lineamientos educativos de camino al desarrollo de las naciones de acuerdo con la lógica del mercado. Es allí donde los sujetos empiezan a reinventarse a través de las fisuras, ven alternativas en las prácticas pedagógicas para reclamar educaciones plurales que se piensen la diferencia.

Desde una perspectiva inspirada en las pedagogías críticas, se busca trascender el recurrente discurso del papel de la escuela en la reproducción social y cultural, discurso que si bien permite comprender elementos estructurales de su funcionamiento, limita la construcción de un lenguaje de posibilidad en el cual se pueda entrar a comprender cuestiones como: de qué forma las relaciones de poder a la vez que refuerzan la hegemonía ideológica y cultural abren fisuras, formas de resistencia que pueden constituirse en aperturas a nuevas formas de habitar la escuela y hacer pedagogía; de qué forma la experiencia juvenil entra a cuestionar las prácticas naturalizadas de la escuela y qué papel debe ocupar ésta en una propuesta que busque romper con el vaciamiento y la negación del otro; cómo resisten los maestros y maestras en la cotidianidad escolar las imposiciones y políticas que mercantilizan y alienan sus trabajos y sus vidas; cómo podemos desarrollar nuevas prácticas pedagógicas desde lo comunitario al interior de la institución escolar que permita que la vida entre a ser parte fundamental de la dinámica escolar; qué le aporta la escuela desde sus prácticas a los discursos comunitarios en contextos en que la fractura de vínculos familiares y sociales predomina en la vida de los jóvenes o; qué tipo de conocimientos podemos construir con los y las jóvenes en

contextos de marginalidad que permitan a estos enunciarse desde lugares diferentes al fracaso y al conformismo escolar.

Peter McLaren (1994) plantea que uno de los mayores retos de los y las educadoras es el descubrimiento de la escuela “oculta” y su transformación, develando las estructuras de dominación que le habitan y se reproducen mediante el discurso y la práctica pedagógica. ¿cómo hablar de esa otra escuela? Pues bien, desde las pedagogías críticas se plantea aterrizar la dialéctica como practica educativa que permita tener una postura frente a la escolarización y a las dinámicas que suceden en este proceso reconociendo las voces y los cuerpos de quienes convergen allí a través de relaciones no explotadoras que no conviertan la diferencia en motivo de dominación.

Un elemento importante en la mediación educativa son los propósitos que establece la escuela, Giroux (1983) afirma que existen dos tipos de objetivos educativos, los objetivos ‘macro’ y los ‘micro’ entendiendo los primeros como aquellos intereses políticos y estructurales de la sociedad mediados por el poder mediante los cuales se ve a la escuela como institución al servicio de los intereses del Estado o, dentro del capitalismo contemporáneo, al servicio del mercado. Estos macroobjetivos dejan por fuera la vida cotidiana de las y los estudiantes, así como las características propias de cada contexto, en una suerte de homogeneización que pretende hacer de todos y todas sujetos productivos y competentes.

Por otro lado, los objetivos micro son aquellos que pertenecen a la especificidad del curso, su objeto de estudio y sus lineamientos, en estos entra un papel más activo de las y los docentes, pero aun así pervive el ideal universal del conocimiento válido, por ello se estructuran temáticas comunes y se jerarquizan las epistemologías permitiendo que unas entren al campo escolar y otras queden relegadas a “saberes propios” en los territorios. Es aquí donde se gesta la disputa concreta por permitirse seguir las fisuras que los sujetos empiezan a generar en esa suerte aparente de homogeneidad y objetivos comunes para la superación profesional.

Desde este otro lado, se entiende que no puede ser separada la escuela de la sociedad, ni lo que allí se aprende de lo que las y los sujetos realizan en su vida cotidiana, por ende, el conocimiento

esta siempre arraigado a las relaciones de poder permitiendo así la construcción social de este, dependiente como lo afirma McLaren (1984) de la cultura, el contexto, las costumbres y de la especificidad histórica. Dando prioridad desde las pedagogías críticas al cuestionamiento de las relaciones de poder, al reconocimiento de las luchas de los oprimidos y excluidos, y a la resignificación de las epistemologías regionales que han sido relegadas por el conocimiento eurocéntrico en la escuela.

Dicho conocimiento ha sido dividido en tres -de acuerdo a los grados de utilidad- el primero y más importante en la época contemporánea es el técnico o productivo (Giroux, 2003) que además es cuantificable, el segundo es el práctico y se inscribe en la solvencia que se tiene para la vida practica en comunidad, y el tercero Habermas (1968) lo denomina «conocimiento emancipatorio» y es aquel que permite develar las inequidades sociales y la matriz de desigualdad que organiza socialmente unos sujetos encima de otros, unos saberes como válidos y otros como míticos.

Esta crítica a la escuela parte también de su papel en la consolidación de los Estado-nación y la permanencia en el tiempo de una dominación estructural gracias a la hegemonía de las instituciones sin necesidad de emplear la fuerza, es decir, la escuela bajo estos preceptos que se cuestionan es un aparato ideológico del capitalismo, reproductor de la cultura dominante.

Entrando al espacio cultural (Giroux, 1983; McLaren, 1984) desde las pedagogías críticas reconocen tres categorías en disputa: la cultura dominante, la cultura subordinada y la subcultura. Entendiendo la primera como la hegemónica que reafirma los valores de un 'deber ser' a favor de una clase dominante, la «superestructura cultural», la segunda como aquella que se ve subordinada y a merced de la primera, y la tercera como aquella que está en contra de la dominante estableciendo símbolos diferentes a los hegemónicos en una suerte de contrahegemonía; aquí existen resistencias culturales que transforman la visión tecnócrata de la educación.

Por último se acota lo que desde la escuela de Frankfort se viene vislumbrando desde hace décadas, la hegemonía dominante crea los medios de reproducción de su poder, en este sentido crea también la forma y el cómo se debe hacer; para el caso de la escolarización crea el currículo, el cual

debe ser seguido por los y las educadoras en pro de impartir ciertos conocimientos elegidos e instituidos (Giroux, 2003) determinando que sí y que no se enseña, sin embargo, detrás de este se encuentra el currículo oculto, aquel que define los intereses de relaciones y dinámicas, y los resultados del proceso escolar más allá de lo que la academia estructura; determinado por construcciones sociales intencionadas a objetivar valoraciones morales.

Las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender la escuela contemporánea, nada es puesto en el currículo que no tenga un objetivo ni unos intereses concretos, develar esto permite construir desde otras orillas las relaciones educativas en la escuela. Desde esta apuesta por la escuela como fisura se hace un acercamiento ético-político, donde el diálogo desde el reconocimiento de todos y todas como interlocutores válidos predomine sobre la transmisión; la palabra creadora de sentido sobre la voz de autoridad; la experiencia vivida sobre conocimientos autorizados; la voz estudiantil sobre la participación formal; rompiendo con la cosificación de los sujetos, permeando el tejido de vínculos y la trasgresión de las relaciones unilaterales y verticales que las metodologías tradicionales imponen so pretexto de un conocimiento riguroso y objetivo.

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, el proyecto se sitúa en una apuesta por visibilizar y transformar las dinámicas escolares que históricamente han operado desde una lógica homogeneizante. La llegada de estudiantes venezolanos y venezolanas a la escuela pública distrital interpela los dispositivos institucionales existentes, y también abre la posibilidad de reconfigurar los sentidos de lo educativo, de lo curricular y de lo comunitario. En este sentido, las pedagogías críticas permiten problematizar cómo las escuelas reproducen formas de desigualdad social y cultural, y ofrecen herramientas para pensar escenarios de resistencia, diálogo intercultural y justicia educativa. Reconocer la migración como un fenómeno que transforma las relaciones escolares permite descentrar las narrativas dominantes sobre fracaso y déficit, y en cambio, apostar por una escuela que se constituye como espacio de reconocimiento, agencia y construcción colectiva de saberes, en la que los y las estudiantes migrantes no son vistos como sujetos pasivos que deben adaptarse, sino

como portadores de experiencias, conocimientos y voces que enriquecen y complejizan el entramado escolar.

Prácticas educativas

En el contexto escolar las y los sujetos desarrollan una serie de prácticas en las que median con pares, con otros actores de la escuela, con su medio y con el conocimiento que allí circula, estas son las prácticas educativas y hacen parte del quehacer de la cotidianidad mediante procesos materiales (físicos) y reflexivos (conscientes o inconscientes) donde se interiorizan saberes críticos pero también técnicos visibilizando lo intrínseco del relacionamiento educativo que detona aprendizajes diversos para la vida.

Las prácticas educativas se constituyen entonces en todo aquello que sucede en el escenario escolar y que hibrida el contexto, los actores escolares y el conocimiento. Diferente a la práctica pedagógica (referida al maestro y su saber hacer) la práctica educativa *es una experiencia de sentido colectiva*, un tejer de múltiples vivencias que permiten la constitución de las y los sujetos en la escuela como escenario común; va más allá de la racionalidad técnica pues hace visible los múltiples contextos históricos que dotan de significado ontológico la educación configurándola como práctica humana.

Según Wilfred Carr (1987) la práctica es la visión moderna de la praxis, desde la distinción aristotélica entre praxis (acción) y poiesis (producción) por ello hablamos de esta como la que posee lógica y discurso específico en tanto se constituye como tal, distanciada de la lógica y el discurso teórico de las disciplinas que puedan circular en la mediación educativa como la sociología, la antropología, la biología, la filosofía, etc. La práctica es en sí el entramado de sentidos, experiencias y saberes que logran circular en un mismo espacio.

Constituyéndose como práctica reflexiva, la educación en tanto multiplicidad de procesos se piensa y se repiensa continuamente permitiendo generar nuevas mediaciones desde el ámbito teórico pero también desde el ámbito práctico de la cotidianidad por ello se vislumbra un carácter de acción en la práctica educativa de la escuela como espacio para el aprendizaje de saberes comunes y

homogéneos pues como señala Fernando Bárcena *“la relación entre procesos de enseñanza-aprendizaje no define una relación de causa-efecto, es más bien potenciadora de acciones mentales autoestructurantes”* (1993, p. 61)

Bárcena (2005) señala que la acción educativa es una co-situación porque es personal en tanto permite la autodefinición y los procesos propios de intelecto, formación y desarrollo de habilidades (1993); y también es colectiva porque se da gracias a la cultura; se desenvuelve paralela en la historia a los cambios culturales de los diferentes grupos humanos, por esto no es la misma que se da en un país de América Latina a los procesos educativos que se desarrollan en el continente asiático porque aunque la temporalidad pueda ser compartida, la historia y la cultura de cada territorio es distinta; su educación responde a un contexto político, social, económico y cultural diferente.

Según Bárcena (1993) en la práctica educativa las actividades se rigen por los siguientes principios:

- a) *Principio de incertidumbre*: el campo educativo es impredecible en tanto confluyen en él seres humanos diversos, con interpretaciones del mundo variadas y formas de ser y habitar los espacios completamente disímiles por ello todo acto educativo se rige por la incertidumbre de lo que sucederá, por la incertidumbre del hilo que se tomará.
- b) *Marcos interpretativos propios*: *“la intervención pedagógica reclama la creación de marcos interpretativos de acción”* (Bárcena, 1993, p. 71) ¿cómo definimos la educación como campo propio alejado de las disciplinas que maneja en la intervención pedagógica? ¿Cómo cobramos de sentido la actividad educativa en sí? Se hace necesario la creación de dichos marcos de interpretación para leer toda acción dentro del ámbito educativo.
- c) *Decisiones educativas mediadas por el poder*: las intervenciones pedagógicas pasan por las decisiones que toman las y los actores que influyen en ella, con la variante de poder que potencia el seguimiento de las decisiones que toman ciertos actores como educadores o administrativos sobre los querer de otros u otras. Aquí el juicio moral permite o prohíbe la

realización de ciertas acciones como por ejemplo si se da apertura a espacios inclusivos en la institución.

A partir de estos postulados se asume la práctica educativa como categoría de análisis en la presente investigación, haciendo una lectura desde la propuesta teórica de Fernando Bárcena para lo cual se divide en tres subcategorías de análisis que permiten comprender los elementos que confluyen en el entramado de experiencias dentro de la escuela: conocimiento, sujetos y contexto.

El conocimiento en la práctica educativa

La educación como experiencia de sentido es a su vez un acontecimiento de la práctica humana, en ella se vislumbran los procesos culturales que van tomando forma en el relacionamiento humano y se da no solo en la escuela sino en todo encuentro donde se intercambian ideas sobre el mundo compartido. Es un acontecimiento hermenéutico que se pregunta por el ¿qué significa educar? superando la mirada ontológica del ¿qué es educación?

según Bárcena el conocimiento en la educación es *tradición*, “*saber práctico establecido en la práctica de la educación*” (2005, p. 66) que se transmite generacionalmente en pro de la conservación cultural de la vida misma, se encuentra entre lo situado y lo globalizado pues en lo contemporáneo responde a múltiples necesidades de las comunidades que ya no solo se encuentran en el territorio propio sino que se expanden a modo de red por el mundo gracias a los procesos tecnológicos y migratorios de intercambio cultural. El conocimiento que existe al interior de las diferentes culturas es también una forma de resistencia ante los conocimientos hegemónicos implantados en nuestros países colonizados, por ello ser memoria y tradición hace que la vida en sociedad perdure.

Se trata de formas de pensamiento, creencias, sentimientos, valoraciones, tradiciones de investigación y de prácticas que, generación tras generación, han ido elaborando y entregando las generaciones adultas a las nuevas generaciones como ayuda para que éstas puedan instalarse convenientemente en la vida que van a vivir. (Bárcena, 1993, pp. 63-64)

Esta definición complementa lo señalado por Robert Bellah en su libro *Hábitos del Corazón* donde señala que “una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo. Es una dimensión inherente a toda acción humana” (1989, p. 396) ya que nunca se logra abandonar del todo, es lo que nos hace humanos por ello se constituye en herencia, pero si es válido criticar una tradición dentro o fuera de ella permitiendo así un debate continuo sobre lo que se debe transformar según el cambio generacional de las comunidades.

Al introducirnos en el mundo nos inscribimos en una tradición ya dada, no iniciamos desde cero pues la construcción cultural que se ha gestado históricamente en el territorio donde nacemos hace que todo lo que se nos enseñe lleve años cosechándose. Es de aclarar que hay conocimientos y saberes que si se van dando en lo inmediatamente temporal al momento en que sucede ya sea por un cambio de territorio - como sucede con las migraciones - o por la interacción con lo ajeno que se da gracias a la articulación de culturas alrededor del mundo por las múltiples estrategias de conexión en el proceso de globalización.

¿Qué conocimientos se enseñan hoy en la escuela? y ¿bajo qué parámetros son elegidos estos y no otros? son preguntas que nos permiten pensar la práctica educativa a la luz de la migración venezolana entrante donde nos interesa conocer qué tan pertinentes para las necesidades poblacionales son los conocimientos que circulan en la escuela, entendiendo que estos son una construcción histórica y cultural.

Santos (2009) advierte sobre la existencia de una hegemonía del conocimiento científico occidental que ha silenciado, invisibilizado y subalternizado otras formas de saber, particularmente aquellas vinculadas a comunidades históricamente excluidas. Esta dinámica configura lo que denomina una *injusticia epistémica*: un proceso por el cual el conocimiento legitimado —blanco, eurocéntrico y académico— niega los saberes comunitarios, populares, ancestrales o migrantes. En respuesta a esta exclusión, Sousa Santos propone el concepto de “*ecología de saberes*” (2009; 2010), una alternativa epistemológica que promueve el diálogo entre conocimientos diversos en condiciones de igualdad.

En el contexto educativo, esta propuesta cuestiona profundamente los criterios con los que se define qué conocimientos son enseñados y cuáles quedan fuera del currículo escolar, la escuela, como espacio de construcción de saberes, se ve interpelada a abrirse a la pluralidad epistémica, reconociendo el valor de los saberes situados, especialmente aquellos encarnados en las trayectorias de vida de estudiantes migrantes, cuya experiencia vital constituye una fuente legítima de conocimiento.

En la escuela los conocimientos circulan en dos caminos, por un lado, se encuentran los organizados curricularmente, aquellos estructurados que se han jerarquizado de acuerdo con etapas de desarrollo, al contexto socio histórico, a los intereses académicos de los actores con poder en la educación, a grados escolares y a campos de estudio específicos dividiéndolos en compartimientos llamados disciplinas. Por el otro se encuentran aquellos conocimientos de la vida práctica que se dan en la interacción escolar, aquellos que nos permiten desenvolvernos en el relacionamiento con los demás actores escolares y que son intrínsecos a la vida humana pero por sobre todo al contexto cultural donde nos encontramos; ejemplo de ello son las formas de comunicarnos que sobrepasan el idioma mismo pero que hacen parte de nuestra ubicación geográfica como el hecho de hablar con más o menos palabras, de utilizar modismos o ser más cercanos o distantes mediante el discurso, esto logra diferenciar las comunidades incluso si comparten el mismo idioma.

En la acción educativa son múltiples los procedimientos de obtención de saberes, no solo la cognición pues como se enunció anteriormente el razonamiento pedagógico se da gracias a dos fuentes de obtención: uno, el saber teórico disciplinar y dos, el conocimiento de la realidad donde se actúa (Bárcena, 1993). Más allá de la cognición está la obtención de conocimientos a través de lo sensorial, lo social y lo emocional desmontando la idea de la racionalidad pura que distancia conocimiento de práctica.

¿Qué conocimientos circulan en la escuela desde la llegada de las y los migrantes venezolanos? ¿Cuáles han sido replanteados o continúan igual? son preguntas que cuestionan las

prácticas educativas actuales en la escuela colombiana y que permitirán vislumbrar esas transformaciones del contexto escolar que se gestan gracias al encuentro cultural.

Las y los sujetos en la práctica educativa

La escuela es un escenario donde confluyen distintos sujetos con múltiples formas de ser y habitar el mundo, hombres y mujeres creando y recreando cada esquina, cada pared, cada aula. Que dotan de experiencias al espacio común y que al igual que los conocimientos y el contexto son la esencia de las prácticas educativas. Es importante reflexionar alrededor de lo que significan las y los sujetos en la escuela porque nos permite ver críticamente las diferencias que existen entre unos y otros, el poder que acompaña a unos y las formas en que esto transforma las relaciones sociales en el espacio común.

Son las y los sujetos quienes hacen de la educación una práctica humana y con ello hacen de ella algo contestatable (Bárcena, 2005) como acto no estático que se resignifica a través del debate constante y las ideas que permiten a la misma replantearse su sentido, en lo contemporáneo se ha hecho aún más visible este rasgo contestatable de los sujetos en la práctica educativa pues la educación no está respondiendo a las necesidades concretas de la población, las y los jóvenes están viendo alternativas más favorables fuera de la escuela y por ello la cuestionan todo el tiempo, ¿cuál es ahora el propósito de dicha institución?

Diversas fisuras dentro del sistema escolar han propiciado respuestas alternativas a esta pregunta, revelando en muchas ocasiones un potencial transformador de la educación. No obstante, es en la escuela donde se concreta la acción educativa; un espacio en el que los sujetos interactúan desde sus propias lógicas, discursos y experiencias. Esta intervención situada da lugar a una práctica reflexiva que, desde la filosofía de la educación, se comprende como el despliegue de acciones mentales autoestructurantes y de relaciones interpersonales con capacidad socioestructurante (Bárcena, 1993).

Las y los actores en la escuela se han categorizado históricamente por el poder que tienen y el rol que desempeñan en el campo educativo, en el caso de las y los educadores son estos como

profesionales, como agentes reflexivos quienes aparecen en la historia vinculados al instruccionismo y el transmisionismo propios de la escuela moderna desde el siglo XVIII (DIE, 2017), sin embargo, estos sujetos han ido posibilitando nuevas formas de enseñanza más contextuales y, desde apuestas como las pedagogías críticas, el rol que juega el maestro en la escuela sobrepasa la transmisión de conocimientos, es más, critica dicha transferencia asumiendo la educación desde otros postulados más relacionales, “*el educador como profesional, es un agente reflexivo que no puede separarse de la creencia de que, simultáneamente, es un agente moral*” (Bárcena, 1993, p. 73)

En la escuela las y los educadores han construido saber desde su praxis, han ido más allá de la dominación de un campo disciplinar para reflexionarse como sujeto de acción dentro de las *prácticas pedagógicas*¹⁴. La formación de docentes y la investigación continua han permitido que estos interroguen sus propias prácticas preguntándose por el sentido y por la relación de estas con la cultura dominante y la estructura de poder, cuestionando su papel dentro de la producción, reproducción y/o transformación del orden social (DIE, 2017).

Según McLaren (2007) las y los educadores son trabajadores de la cultura ya que como agentes sociales participan de los saberes, las prácticas y las relaciones intersubjetivas que hacen de la formación un performance común, su práctica trasciende los objetivos de un plan de estudios, esta interroga, cuestiona e interpela la injusticia social desde la educación.

Ahora, dentro de las prácticas educativas las y los estudiantes son un sujeto clave, sus formas de ver y habitar el mundo y en concreto el espacio escolar, potencian formas propias del ejercicio educativo. En la historia han sido vistos como objeto pasivo de la educación, al entender ésta como la mera instrucción y transmisión de conocimientos, sin embargo, dicho papel del estudiante se ha ido transformando, pasando de ser el *alumno*¹⁵, a convertirse en estudiante activo de su propio

¹⁴ Entendidas desde los postulados de Carr (2007) como todas aquellas acciones de la praxis que son susceptibles de ser reflexionadas donde el actor principal es el educador y el interrogante fundamental es por la enseñanza más que por el aprendizaje. Son diferentes a las prácticas educativas en tanto las segundas no se centran solo en el maestro como sujeto potenciador del ejercicio educativo.

¹⁵ Del latín *alumnus*, significa alimentar hasta crecer, criar.

aprendizaje. Lo anterior va a depender desde la orilla teórica que se analice pues desde algunas corrientes educativas tradicionalistas las y los estudiantes siguen siendo objetos pasivos del aprendizaje; el cambio teórico de la categoría estudiante no ha sido lineal, por el contrario, en el presente concomitan diferentes formas de interpretar este sujeto dentro del campo educativo.

En el año 2009 la Universidad Autónoma de Nayarit en México lleva a cabo un proceso de reestructuración interna para actualizar sus propuestas curriculares, allí Omar Ulloa y Ana González presentan la ponencia *El Estudiante como Sujeto Educativo* de la cual se hace pertinente rescatar los siguientes planteamientos para el análisis: el estudiante puede y ha sido considerado desde tres orillas, la primera como “objeto educativo” respondiendo al papel de alumno y a un carácter pasivo de recepción de conocimientos; la segunda como “actor educativo” cuando desempeña un rol determinado en el escenario educativo asumiendo responsabilidad de su proceso de aprendizaje y en ocasiones decidiendo desde sus intereses cuál es el camino educativo por el cual aprender, y; la tercera orilla refiere a verle como “sujeto educativo” -acá se inscribe la apuesta de la presente investigación- pues se entiende como protagonista de su propio proceso educativo pero además como agente social incidente en la transformación del contexto donde se inscribe, es agente cultural que se interrelaciona dentro y fuera de la escuela recreándola como espacio diverso desde su experiencia que es de vital importancia para entender la práctica educativa en su complejidad.

Desde los postulados de Paulo Freire (1970) los estudiantes no son un banco donde se depositan conocimientos y datos de forma memorística como tradicionalmente se les ha visto desde la educación bancaria¹⁶ Por el contrario, él propende por verles como agentes transformadores y caminar hacia allí implica asumir su participación como un acto político y su protagonismo en el proceso de interrelación en el aprendizaje desde la autonomía y la responsabilidad en la construcción colectiva de aprendizajes significativos.

¹⁶ Metáfora utilizada por Freire para referirse a la educación tradicional que se preocupa por llenar de conocimientos disciplinares a las y los sujetos en la escuela.

Superar la contradicción educador-educando donde uno es director y el otro receptor, hacia una concepción crítica que haga de la educación un acto problematizador y liberador donde hay un educador que a su vez es educando y un educando que a su vez es educador

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”. (Freire, 1970)

Como gestor de la transformación social y desde su posibilidad crítica de construcción del mundo al sujeto educativo se le plantean interrogantes en el encuentro cultural que supone la escuela en Colombia como ¿cuál es la transformación de estos sujetos a partir del encuentro con una cultura diferente? ¿Cómo son sus formas culturales de habitar y cultivar la escuela? ¿Qué apuestas éticas y políticas asumen los sujetos educativos en el relacionamiento con el *otro*, con la diferencia?

El contexto en la práctica educativa

El escenario escolar potencia el relacionamiento humano y con ello los procesos de intersubjetividad para hacer propia la adquisición de conocimientos y hacer colectiva la transformación del espacio común. Allí confluyen circunstancias gracias a las cuales se puede comprender a profundidad las dinámicas propias del escenario, estas son históricas toda vez que han constituido a través del tiempo la escuela y le dan su carácter propio para leerla como tal, pero también pueden ser coyunturales al darse en momentos temporales específicos del espacio común gracias a los sujetos que intervienen en él.

El contexto comprende el espacio físico, el territorio, que para este caso es la escuela, el barrio donde esta se ubica, la región y/o el país a donde pertenece, y también toda la carga histórica, cultural, política, económica y social que le constituye. Éste debe ser leído como amalgama de circunstancias y dinámicas situadas que constituyen el sentido propio de tal espacio, haciéndolo diferente a otros.

Según Bárcena (2005) los contextos históricos dotan de significado a la educación dado que esta es un proceso cultural desarrollado de acuerdo con los intereses y necesidades de una cultura específica variando así de un contexto a otro, *“para el ser humano existen pocas posibilidades fuera*

de la cultura, de la cadena de las transmisiones” (Bárcena, 2005. p 67) por esto las prácticas educativas tienen su razón de ser gracias al contexto donde se inscriben y a su vez dan sentido a este contexto transformándolo continuamente.

Una de las fuentes de obtención de conocimientos en el proceso de razonamiento es la realidad donde se actúa, esto nos permite desenvolvernó en la esfera pública estableciendo redes comunicativas y logrando articular el ser individual al ser colectivo. La realidad compartida de la escuela entrelaza formas de ser y habitar de los diferentes sujetos allí presentes, formando a su vez en ellos y ellas modos culturales que generalmente son hegemónicos, pero también pueden ser contrahegemónicos o alternativos toda vez que *“la educación tiene un indudable carácter práctico, y así suele referirse uno a la educación como a una <<práctica social>>, una <<práctica política>>, una <<práctica moral>>, una <<práctica técnica>>, etc.”* (Bárcena, 1993. p74)

El contexto al ser una construcción plural e histórica es también susceptible de críticas y cuestionamientos, saber que no es estático es cuestionarse por aquello que lo disloca, que lo sacude como los cuerpos nuevos que entran a habitarle, como las dinámicas exógenas que le transforman. La escuela colombiana se ha visto interpelada por el fenómeno migratorio venezolano que ha sacudido en general todos los escenarios sociales del país, por esto leer ahora el contexto en las prácticas educativas es preguntarnos ¿de qué maneras se ha transformado el contexto escolar? ¿Qué dinámicas exógenas entraron y endógenas permanecen en la escuela colombiana? ¿cómo los nuevos cuerpos habitan el contexto educativo?

Un camino metodológico hacia la comprensión del fenómeno migratorio en la escuela

Investigar el fenómeno migratorio desde una postura crítica de las ciencias sociales implica reconocer las experiencias que se gestan en las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de quienes viven este proceso. Requiere, además, comprender a los sujetos no como entidades fijas, sino como realidades múltiples y dinámicas: no son únicamente migrantes, sino también pares receptores, docentes y miembros activos de las comunidades escolares.

La migración, al atravesar todas las dimensiones político-sociales a nivel global, se configura como un proceso histórico profundamente arraigado en nuestro contexto, por ello, se hace necesario un abordaje riguroso que proponga rutas metodológicas capaces de observar, comprender y analizar las dinámicas específicas del contexto educativo, y es precisamente esto lo que este capítulo se propone desarrollar.

Con el objetivo de comprender y analizar las transformaciones que ha tenido la escuela en el distrito capital a partir de la llegada de los y las migrantes venezolanas, se formula aquí una ruta metodológica que sirva de guía para ingresar al contexto educativo y poder observar las dinámicas que allí se dan alrededor del interés investigativo del presente proyecto. En el primer apartado se abordará la metodología utilizada, explicitando su pertinencia para con el proyecto; en un segundo momento se abordará el enfoque investigativo trazando con él la mirada particular que tiene el proyecto en los dos colegios participantes, y; en un tercer momento se abordarán las herramientas e instrumentos utilizados en la investigación.

Metodología cualitativa

La base investigativa del presente proyecto se sustenta en una metodología que pueda comprender las experiencias de los sujetos en su cotidianidad y que además se permita indagar en lo social por aquello que transforma los espacios compartidos gracias a las y los sujetos que le habitan, es por esto que se realiza una investigación de corte cualitativo e interpretativo.

Según Bray (2013) la investigación cualitativa es exploratoria, inscribiéndose en los contextos naturales donde los fenómenos a estudiar se desenvuelven, se pregunta el por qué y el cómo de la acción social y no tiene como objetivo concluir sobre determinado tema o dar una verdad genérica pues en su lugar busca ampliar el espectro interpretativo social sobre los fenómenos investigados gracias al análisis entre lo subjetivo e intersubjetivo de quienes participan de la investigación.

En la escuela distrital como escenario investigativo es pertinente pensar en una investigación de corte cualitativo porque al ser descriptiva (Taylor y Bogdan, 1987) permite conocer las múltiples realidades de los sujetos que allí conviven, sean migrantes o no. Se toma como corte investigativo por su flexibilidad a las especificidades de los contextos y lo cercana que es a recuperar las experiencias de estudiantes y maestros en la escuela, investigar desde aquí permite un enfoque naturalista (Blasco y Pérez, 2007) para estudiar la realidad tal y como es, interpretando fenómenos desde las personas implicadas en los mismos.

Si bien la realidad objetiva no es susceptible de abstracción tácita, sí logramos acercarnos a ella para conocerla desde sus representaciones entendiendo cómo funciona a través del cómo la viven las y los sujetos, esta *“implica un énfasis en las cualidades o características de entidades, en sus procesos y significados”* (Durán, 2012, p. 122), lo cual invita a preguntarse cómo se manifiesta esa vivencia en contextos educativos concretos, es decir ¿cómo experimentan estudiantes y maestros el encuentro cultural?

María Durán (2012) dice de ésta que *“es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto”* (p. 121) lo que nos implica estar en las escuelas participantes de la investigación, recorrer sus aulas, sus patios de recreo, sus espacios de encuentro y además interactuar con los sujetos que allí convergen tanto migrantes como pares escuchando sus puntos de vista para comprender la realidad socialmente construida. Este tipo de investigación propende por construir conocimiento social y para ello utiliza la triangulación de métodos y/o técnicas tanto en la indagación como en la fase de análisis de resultados.

Además, la presente investigación se sustenta en los supuestos que proponen Ceballos (2009) y Guardián (2007) a modo de niveles que acompañan la investigación cualitativa:

1. *Supuestos ontológicos*: responden a la posición y perspectiva del investigador.
2. *Supuestos epistémicos*: nos permiten preguntarnos por los principios que guían la adquisición de conocimientos.
3. *Supuestos metodológicos*: enmarcan el modo en que se obtendrán los conocimientos de la realidad investigada.
4. *Supuestos axiológicos*: el marco de valores y premisas éticas para realizar la investigación social.
5. *Supuestos retóricos*: la narrativa a utilizar para acercarse con los lectores y plasmar los resultados del fenómeno investigado.

El estudio de caso múltiple como enfoque metodológico

Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes enfoques que permiten estudiar la realidad social desde las experiencias de las y los sujetos, sin embargo se ve pertinente realizar un estudio de caso para el presente proyecto porque éste permite comprender las dinámicas que se dan en contextos particulares explorando, describiendo y explicando la realidad social construida desde las experiencias de quienes la viven, además se produce conocimiento yendo desde lo particular hacia lo general, es decir, desde el estudio del fenómeno situado para poder comprenderlo en sus rasgos característicos generales, más allá del caso mismo.

Según Vin (1994, citado por Durán 2012) el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, específicamente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes observando sus características profundas a partir de los relatos principalmente, pero también a partir de la observación e indagación documental. Este se da cuando se triangulan los métodos de recolección de datos utilizando diferentes alternativas para investigar sobre el interés específico utilizando lo visual, oral y escrito en dicha triangulación.

Se ubica en la mesoestructura permitiendo el análisis documental pero también el análisis de las experiencias, como afirma Walton (1992) los estudios de caso siempre se encuentran entre lo particular y lo general, lo específico y lo genérico y por ello como enfoque puede valerse también de análisis cuantitativos para comprender mejor la realidad. Al utilizar este enfoque se entiende que importan más los resultados de conceptos sensibilizadores que los conceptos definitivos o totalizadores.

Existen unas características centrales de este enfoque investigativo, según Pablo Forni (2010) son tres: la primera es que en la pregunta investigativa está presente el cómo o el por qué puesto que nos interesa comprender cómo ocurre el fenómeno a estudiar; la segunda es tener en cuenta que el investigador tiene poco control sobre los eventos a observar por ello no interfiere en su desarrollo natural, y; la tercera es tener en cuenta que se estudia un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real, situándonos en un espacio concreto y con unos sujetos que acompañan el proceso investigativo de ser posible todo el tiempo que éste dure.

Según Durán (2012) son cuatro las características del enfoque de estudio de caso:

- Singularidad: *“refiere a aquello distintivo e importante (...) debe tener elementos que llaman la atención por su novedad y extrañeza”* (Durán, 2012. pp. 129). Esto se da gracias a la búsqueda de antecedentes investigativos donde se establece que el vacío investigativo radica en las transformaciones que ha tenido la escuela desde la llegada de los y las jóvenes migrantes venezolanos porque la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre migración en el contexto escolar tienen como sujeto central a la infancia.
- Complejidad: se da gracias al cruce relacional de las variables políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, históricas, temporales, espaciales y personales que ocurren en los contextos investigados y se puede asociar con el análisis interseccional de los fenómenos estudiados.

- Disponibilidad: entendiendo que los casos ocurren en la cotidianidad y la investigación lo aprovecha para estudiar sobre los mismos, las y los investigadores buscan allí su interés investigativo.
- Potencial de aprendizaje: ¿qué se busca aprender del fenómeno migratorio en la escuela? ¿por qué se aprenderá mediante esta investigación y no se ha hecho mediante investigaciones anteriores? son preguntas que nos hacen pensar en ese potencial que tiene el proyecto en términos de adquisición de conocimientos para quien investiga y para quienes lo retoman.

Teniendo en cuenta lo anterior la presente investigación se inscribe como un estudio de caso múltiple puesto que el interés se centra en el fenómeno y sus implicaciones para la transformación del contexto escolar distrital y no solo en un caso concreto, se escogen dos casos en dos lugares diferentes que permitirán un estudio intensivo del objeto de análisis. Se pretende investigar en dos colegios públicos del distrito; la IED República Bolivariana de Venezuela y la IED Delia Zapata Olivella, con jóvenes migrantes y pares de grados noveno y décimo, y con los actores escolares que convergen con ellos y ellas (docentes, administrativos y orientadores).

Instrumentos investigativos

A continuación se detallan los instrumentos y/o técnicas investigativas a utilizar en el marco de la presente investigación, estos tienen como centro los objetivos planteados en torno a las transformaciones que ha tenido la escuela a la luz de la inmigración venezolana y corresponden al estudio de caso como metodología cualitativa propuesta, ya que involucran activamente a los sujetos de estudio de la presente investigación, dando valor a sus voces, relatos, formas de ser y habitar la escuela.

Dichas técnicas buscan dar a conocer las prácticas sociales y educativas que dotan de significado el entramado social de la escuela, indagando por el sentir de los sujetos en medio de sus prácticas conscientes o inconscientes en la vida cotidiana. Corresponden entonces a instrumentos en medio de una metodología crítica y reflexiva que busca no solo obtener información respecto a las

preguntas planteadas, sino además busca que los sujetos logren dialogar alrededor de lo naturalizado en su cotidianidad preguntándose por la diferencia, por lo normal y anormal en sus aulas de clase.

La observación

Esta técnica se plantea desde los postulados de Alfonso Torres (1998) como forma de acercamiento con las comunidades que permite tener una mirada de los fenómenos que dentro de estas ocurren, articulada a los objetivos de investigación del proyecto. Es el ejercicio tácito de mirar, de observar, pero filtrando aquello que específicamente genera interés para responder la pregunta problematizadora, es el instrumento base para toda investigación de corte cualitativo,

Consiste en apreciar o percibir con atención ciertos aspectos de la realidad inmediata.

Observamos los hechos y acontecimientos a través de todos nuestros sentidos. La vista y el oído tienen el papel principal, pero también el olfato y el tacto pueden ser útiles (Torres, 1998, p. 85)

La forma de implementar este instrumento según Torres (1998) es estableciendo el problema general y los aspectos a observar. Para efectos de la presente investigación los aspectos fueron divididos en dos grupos y cada uno de ellos reúne una serie de preguntas que se responderán estando en la observación.

- Problema general: Las transformaciones que ha tenido la escuela con la llegada de las y los migrantes venezolanos.
- Aspectos por observar:
 - Aspectos materiales: ¿Qué materiales didácticos tiene el aula? ¿Qué materiales de estudio se tienen en la clase? ¿cómo está distribuido el espacio? ¿Los materiales de estudio son acordes a la diversidad en el aula?
 - Aspectos relacionales: ¿Cómo se ubican los estudiantes? ¿existen espacios en el aula donde se concentren las y los migrantes? ¿Cuál es la relación maestro-estudiantes?

¿Existen diferencias en el trato a los estudiantes migrantes por parte del docente?
¿Cuáles son las reacciones comportamentales de pares ante la presencia e/o intervenciones de sus compañeros migrantes? ¿Hay interpelaciones al contenido de la clase? ¿El maestro adaptó el contenido curricular a la diversidad del aula? ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza el maestro para aterrizar contextualmente sus temáticas? ¿Cómo se relacionan las y los migrantes con el conocimiento?

Esta técnica se complementa con el uso de una rejilla de observación, que es un instrumento de registro escrito que permite organizar y documentar de manera estructurada los hallazgos observacionales. En ella se consignan los aspectos previamente definidos, así como los comportamientos, interacciones o eventos relevantes ocurridos durante el proceso de observación:

FORMATO: REJILLA DE OBSERVACIÓN N.º 1

Lugar: Fecha: Situación: Actores:		
Aspecto	Observación	Comentario
¿Qué materiales didácticos tiene el aula?		
¿Qué materiales de estudio se tienen en la clase?		
¿cómo está distribuido el espacio?		
¿Los materiales de estudio están de acuerdo con la diversidad en el aula?		
¿Cómo se ubican los estudiantes?		
¿existen espacios en el aula donde se concentren las y los migrantes?		
¿Cuál es la relación maestro-estudiantes?		
¿Cuáles son las reacciones comportamentales de pares ante la presencia e intervenciones de sus compañeros migrantes?		
¿Hay interpelaciones al contenido de la clase?		
¿El maestro adaptó el contenido curricular a la diversidad del aula? estrategias pedagógicas utilizadas:		
¿Cómo se relacionan los y las migrantes con el conocimiento?		
Observaciones adicionales:		

FORMATO REJILLA DE OBSERVACIÓN N.º 2

Lugar: Fecha: Situación: Actores:		
Aspecto	Observación	Comentario
¿Cuáles son los espacios donde se toma el recreo?		
¿Cuáles son las dinámicas de entretenimiento de estudiantes migrantes? ¿varían en algo con las de sus pares?		
¿Cómo se ubican los estudiantes en el recreo?		
¿Existen espacios en el colegio donde se concentren las y los migrantes durante el recreo?		
¿Las dinámicas de alimentación varían entre estudiantes migrantes y pares?		
¿Cómo es el relacionamiento libre en estos espacios de recreo entre estudiantes migrantes y pares?		
Observaciones adicionales:		

La entrevista

Como instrumento investigativo, la entrevista nos permite conocer los puntos de vista, las opiniones e ideas de las personas que hacen parte de la comunidad con la que se investigará, esta “*es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas, que puede tener diversos grados de formalidad*” (Torres, 1998, p. 99) y se desarrolla con claridad frente al tema de la investigación, las dos partes conocen de antemano sobre lo que se hablará y autorizan el uso de sus relatos, respuestas y grabaciones en audio o video.

Está guiada principalmente por temas y preguntas que se agrupan en el *punteo* y el *cuestionario*, el primero responde a los temas sobre los que se abordará la entrevista, y el segundo corresponde al grupo de preguntas que se realizarán y van de acuerdo con su grado de complejidad partiendo de la más sencilla hasta la más compleja.

Acá fue organizado el cuestionario en tres grupos de preguntas: las preguntas contextualizadoras que respondan a la identificación del entrevistado, su ubicación y sus datos primarios; las preguntas conceptuales son el segundo grupo, estas responden al interés por hablar en un mismo lenguaje entre entrevistador y entrevistado, entendiendo cómo se asumen conceptos como migración, currículo o escuela; por último las preguntas de análisis brindan información sobre los procesos concretos, sobre las concepciones que el entrevistado tiene, sobre sus vivencias y sus opiniones respecto a dichas experiencias. Si bien estas preguntas no son camisa de fuerza, sirven como guía para iniciar la conversación y permiten centrar de nuevo la entrevista cuando pueda empezar a perder el rumbo por eso hablamos acá de una entrevista semiestructurada. En los siguientes formatos se presentan las temáticas y las preguntas correspondientes:

ENTREVISTA N°1 ESTUDIANTES MIGRANTES

Punteo	Cuestionario	
Migración, migración venezolana, Las relaciones entre nacionales y migrantes.	Preguntas contextualizadoras	¿Cuál es tu nombre?
		¿De qué grado eres?
		¿Cuál es tu lugar de nacimiento?
		¿Qué edad tienes?
	Preguntas conceptuales	¿Para ti qué es la migración?
		¿Qué significa la escuela para ti?
	Preguntas de análisis	¿Cómo fue tu llegada a Bogotá?
		¿Cómo has vivido tú la migración venezolana?
		¿Cómo te sientes en el colegio?
		¿Cómo es la convivencia entre estudiantes migrantes y colombianos?
		¿Cómo ha sido tu proceso académico en Colombia?
		¿El colegio ha tenido proyectos para el trabajo cultural con migrantes?
		¿Hay un trato diferencial por parte de los maestros hacia los estudiantes migrantes?
Si tu fueras profesor ¿cómo trabajarías el tema de la migración en el aula?		

ENTREVISTA N°2 ESTUDIANTES PARES

Punteo	Cuestionario	
Migración, migración venezolana,	Preguntas contextualizadoras	¿Cuál es tu nombre?
		¿De qué grado eres?
		¿Cuál es tu lugar de nacimiento?
		¿Qué edad tienes?
Las relaciones entre nacionales y migrantes.	Preguntas conceptuales	¿Para ti qué es la migración?
		¿Qué significa la escuela para ti?
	Preguntas de análisis	¿Alguna vez has migrado?
		¿Cómo has vivido tú la migración venezolana?
		¿Crees que tu colegio se ha transformado con la llegada de las y los migrantes?
		¿Cómo es la convivencia entre estudiantes migrantes y colombianos?
		¿Hay un trato diferencial por parte de los maestros hacia los estudiantes migrantes?
		Si tu fueras profesor ¿cómo trabajarías el tema de la migración en el aula?

ENTREVISTA N°3 DOCENTES

Punteo	Cuestionario	
Migración, migración venezolana, Las relaciones entre nacionales y migrantes.	Preguntas contextualizadoras	¿Cuál es tu nombre?
		¿Cuál es tu lugar de nacimiento?
		¿Qué edad tienes?
		Asignatura que dictas y grados
	Preguntas conceptuales	¿Para ti qué es la migración?
		¿Qué significa la escuela y el currículo para ti?
	Preguntas de análisis	¿Has cambiado algo en tus clases tras la llegada de estudiantes migrantes?
		¿Qué haces en tu práctica pedagógica por el reconocimiento de las diferencias culturales en el aula?
		¿Crees que tu colegio se ha transformado con la llegada de las y los migrantes?
		¿Cómo es la convivencia entre estudiantes migrantes y colombianos?
¿Hay un trato diferencial por parte de los maestros hacia los estudiantes migrantes?		
¿Qué crees que debe cambiar en la escuela con la atención a estudiantes migrantes venezolanos?		

Revisión documental

Para la presente investigación se llevará a cabo una revisión documental dentro de las instituciones y a nivel macro de las políticas públicas, acuerdos y decretos que cobijan la educación de las y los niñas, niños, y jóvenes migrantes en el contexto educativo.

Los documentos internos que resultan útiles para este proyecto son: PEI, Manual de convivencia, planes de área y estructuración de los proyectos transversales.

Los documentos externos a tener en cuenta son: El CONPES (en sus 2 versiones), los acuerdos y tratados, los lineamientos de educación a migrantes en Bogotá y el marco normativo de migración Colombia.

Adicional a los instrumentos anteriormente mencionados, se incluye una ficha de caracterización destinada a recopilar información familiar de las y los estudiantes migrantes venezolanos pertenecientes a las instituciones educativas participantes. Esta herramienta busca aportar datos relevantes para la investigación, permitiendo comprender mejor las condiciones de vida y los procesos migratorios familiares de esta población. A continuación, se presenta el formato:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACION

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A CARGO DE LA ESTUDIANTE NATALIA MORENO CASTAÑO.

FICHA DE CARACTERIZACIÓN A FAMILIAS MIGRANTES VENEZOLANAS

Información del estudiante:

Nombre:	
Lugar de nacimiento:	
Tiempo que lleva en Colombia:	
Edad:	Curso:
Año de ingreso al colegio:	Estrato socioeconómico:
Barrio de residencia:	

Información Familiar:

Nombre de la madre:
¿A qué se dedica?:
Nivel educativo: Ninguno_ Primaria_ Bachillerato_ Técnico_ Profesional_ Posgrado
Nombre del padre:
¿A qué se dedica?:
Nivel educativo: Ninguno_ Primaria_ Bachillerato_ Técnico_ Profesional_ Posgrado
¿Con cuántas personas vive el estudiante?
¿Todas son familia? Si ___ no___
Parentesco de los miembros con quiénes vive:

¿En qué año migraron?
¿Ha encontrado dificultades sociales por ser migrante? Si ___ No___ ¿cuáles?
¿Ha encontrado dificultades educativas por ser migrante? SI ___ NO___ ¿Cuáles?

PARTE B. Voces y experiencias en el aula

Contextualización de las escuelas

La presente investigación se desarrolló en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá: la Institución Educativa Distrital (IED) Delia Zapata Olivella, ubicada en el barrio Bilbao de la localidad de Suba, y la IED República Bolivariana de Venezuela, situada en el barrio Santa Fe de la localidad de Los Mártires. Ambas instituciones se encuentran en sectores históricamente vulnerables, caracterizados por pertenecer a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Estas escuelas atienden a niños, niñas y jóvenes en edad escolar, residentes tanto de los barrios donde están ubicadas como de las zonas colindantes, siendo epicentro de una población diversa que enfrenta múltiples desafíos sociales y económicos.

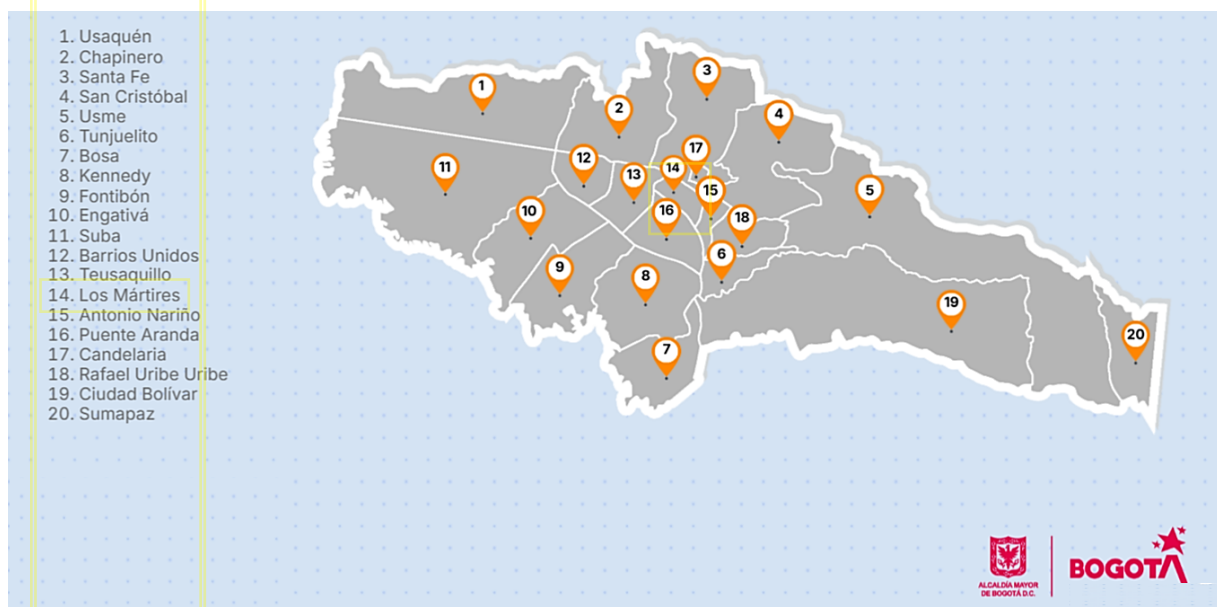
IED República Bolivariana de Venezuela

La Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela está ubicada en la localidad 14 de Los Mártires, específicamente en el barrio Santa Fe, en el centro de Bogotá. Esta es una de las localidades más antiguas de Bogotá, fue creada oficialmente en 1911, y su nombre rinde homenaje a aquellos combatientes ejecutados durante la lucha por la independencia de Colombia. Históricamente el primer punto de referencia de la localidad fue la Iglesia de San Victorino a mediados de 1580. Además, la localidad cuenta con lugares emblemáticos como la estación del tren de La Sabana y el Cementerio Central.

Los Mártires se destaca por su posición céntrica, conectando con localidades como Santa Fe y La Candelaria al oriente, Antonio Nariño al sur, Puente Aranda por el occidente y Teusaquillo al norte (Ver figura 2), lo que la convierte en un eje clave para el transporte y el comercio en la ciudad (Gómez, 2015).

Figura 2

Mapa de las localidades Bogotá: Los Mártires



Tomado de <https://centrogobiernolocal.gobiernobogota.gov.co/alcaldias/mapa-de-localidades>

En cuanto a la densidad poblacional, según datos de la Secretaría de Integración Social, para el 2024 los Mártires contaba con una población total de 83.001 habitantes, distribuidos en una superficie de 6.51 km², lo que resulta en una densidad aproximada de 12,749 habitantes por km², “*sin embargo, a diario cerca de 200.000 personas pueden estar usando la estructura de servicios y comercio de la localidad*” (Observatorio de Desarrollo Económico , 2017).

La segmentación demográfica de esta localidad, según la Secretaría de Integración Social, para el año 2024 es la siguiente:

- Distribución por Sexo: La población se compone de 49,246 mujeres (59,3%) y 33,755 hombres (40,7%), indicando una ligera mayoría femenina.
- Grupos de Edad:

Primera infancia e infancia (0-13 años): Estos dos grupos etarios representaban a 2024 el 16,4% del total de la población local, con un índice decreciente respecto a años anteriores.

Personas Mayores (60 años y más): La localidad presentaba a 2024 11,391 personas mayores, es decir el 13,7% de la población total de la localidad.

Población con Discapacidad: Los Mártires representaba el 2% de la población con discapacidad de Bogotá, con una prevalencia mayor en personas mayores, que constituyen alrededor del 67% de este grupo en la localidad.

Hogares: En 2024, se registraron 38,202 hogares en la localidad, lo que representa un incremento de 3,188 hogares respecto a 2017, sugiriendo una tendencia de crecimiento en la formación de hogares.

Según la clasificación del Sisbén, para 2024 la mayor parte de la población se encuentra en situación de vulnerabilidad, representando el 42,2%. Le sigue el grupo catalogado como población en condición de pobreza moderada, que corresponde al 33,0% del total. En tercer lugar, se ubica la población que no es pobre ni vulnerable, con un 15,0%, mientras que el porcentaje más bajo corresponde a quienes se encuentran en condición de pobreza extrema, con un 9,9%.

En la localidad se encuentra la única área designada, conforme al Plan de Ordenamiento Territorial (POT), donde se permite el desarrollo de actividades relacionadas con el trabajo sexual remunerado, esta es la zona de tolerancia del barrio Santa Fe. En los diálogos comunitarios realizados en el territorio como parte de la Estrategia Territorial Integral Social ETIS, una parte de los participantes ve la zona de tolerancia como un problema para la localidad, argumentando que genera inseguridad, mal aspecto y que muchas personas prefieren no pasar por allí debido al miedo que genera (Secretaría de Integración Social, 2023). Esto brinda un panorama de contraposición con los sectores de trabajadoras sexuales y LGBTIQ+ quienes defienden la zona como un espacio de libre expresión donde pueden ejercer el derecho al trabajo.

En este entorno, la localidad enfrenta múltiples desafíos que afectan de manera transversal a su población. Según el boletín de la Secretaría de Integración Social (2023) *Lectura Integral de Realidades*, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y el microtráfico, son problemáticas que no solo vulneran la salud y el bienestar de los habitantes, sino que también fortalecen dinámicas de inseguridad y violencia en el territorio. Además, la presencia de personas en situación de calle refleja una realidad compleja que requiere intervenciones integrales, ya que estas poblaciones suelen estar expuestas a condiciones de extrema vulnerabilidad. Otro fenómeno preocupante es el de los paga-diaros o inquilinatos, que han emergido como opciones de vivienda para quienes no cuentan con alternativas formales, sin embargo, estos espacios no garantizan estándares mínimos de salubridad, seguridad ni condiciones dignas de habitabilidad, perpetuando ciclos de precariedad.

En este mismo boletín se acota que la economía informal constituye un recurso predominante para muchas personas como medio de subsistencia, pero también evidencia la falta de oportunidades de

empleo formal en la localidad, desde la venta ambulante hasta otros tipos de actividades informales, estas prácticas reflejan la necesidad de generar ingresos en un contexto de escasas opciones laborales estructuradas. Esta informalidad a menudo trae consigo desafíos asociados, como la inestabilidad económica y la falta de acceso a derechos laborales.

Desde 2015, Bogotá ha experimentado una ola de migración venezolana que ha impactado notablemente en localidades como Los Mártires, que al ser una zona céntrica se ha caracterizado por tener una alta tasa de población flotante. Este fenómeno migratorio ha alterado la dinámica social y económica, incrementando el trabajo informal y el trabajo sexual, lo que ha desencadenado problemas sociales por el control territorial entre nacionales y migrantes para el uso de los espacios en términos de microtráfico y prostitución, así como disminución en las tarifas del servicio sexual (Secretaría de Integración Social, 2023).

El alto flujo de migrantes venezolanos en la localidad ha desencadenado sentimientos xenófobos, *“La comunidad indica que no entiende porque el Gobierno Nacional a ellos les ayuda y obtienen beneficios que no tienen los habitantes colombianos que también se encuentran en situación de vulnerabilidad”* (Secretaría de Integración Social, 2023, p. 5). Además de ello, quienes llegan suelen habitar en paga diarios que son lugares sin las condiciones mínimas de salubridad.

Además de la migración externa, las migraciones internas, motivadas por la búsqueda de mejores oportunidades laborales o el desplazamiento forzado, han contribuido a una reconfiguración poblacional en la ciudad. Los Mártires, por su ubicación céntrica y su acceso a recursos urbanos, ha sido un punto de atracción tanto para migrantes nacionales como internacionales, sin datos recientes, es difícil evaluar con precisión cómo estas dinámicas han afectado la densidad poblacional, la distribución por estratos socioeconómicos y la segmentación demográfica.

Como potencialidades de la localidad se evidencia el amplio sector comercial que ofrece, desde plazas de mercado hasta industrias de arte, centros comerciales, comercios de moda, entre otros. Generando mayor productividad local y un reconocimiento a nivel distrital, que permite tener un flujo alto de personas diariamente, cuestión que se facilita gracias a las diferentes vías de acceso con las que cuenta el territorio.

El barrio Santa Fe, dentro de Los Mártires, tiene una historia rica y compleja. Fundado a finales del siglo XIX, inicialmente fue un área residencial de élite, pero a mediados del siglo XX experimentó una transformación significativa debido a la migración interna y la expansión urbana. En la actualidad, el Santa Fe es conocido por ser la mayor zona de tolerancia de la ciudad, contando además con una gran diversidad social y cultural, ya que es uno de los barrios receptores de migrantes internos y externos.

Enfrenta desafíos en términos de seguridad y desarrollo urbano (Pérez, 2013), este barrio es un microcosmos de Bogotá, donde convergen múltiples realidades sociales, económicas y culturales como los prostíbulos, bares, inquilinatos, paga diarios, población habitante de calle, entre otros.

El barrio está conformado por aproximadamente 13 hectáreas, comprendidas entre la calle 26 y la calle 21, al oriente inicia en la avenida Caracas y termina en el occidente en la carrera 19. Es construido según la urbanística del arquitecto austriaco Karl Brunner, primando las viviendas comercio, viviendas taller y apartamentos compactos, con el fin de dar prioridad al comercio en la zona, careciendo así de garajes, algo inusual para la época.

Si bien el barrio no cuenta con un centro, el parque Oscar ha sido convertido en el lugar de afluencia colectiva para los habitantes del barrio, este se ubica entre la diagonal 22 y la calle 22 (Pérez, 2013). Además de eso, la línea del ferrocarril permitió la rápida referenciación barrial, y tiempo después, la decadencia de la Estación de la Sabana hizo que los lugares de hospedaje del barrio se convirtieran en moteles e inquilinatos, bajando sus precios con miras a atender la población con menores recursos económicos que llegaba en tren a la ciudad. Es por lo anterior que la zona hoy en día es reconocida por sus inquilinatos, sus paga diarios, moteles y prostíbulos.

Figura 3

Sede A IED República Bolivariana de Venezuela



Tomada de

<https://web.facebook.com/photo/?fbid=451738470293002&set=a.451738443626338>

Es en este contexto que se ubica la *IED República Bolivariana de Venezuela*, fundada en 1965, reconocida a nivel distrital por apostarle a la inclusión educativa, “Desde su creación, la institución ha tenido como objetivo brindar educación de calidad a niños y jóvenes de sectores vulnerables, promoviendo la equidad y la inclusión” (Rodríguez, 2020, p. 45). La escuela ha evolucionado con el tiempo, adaptándose a las reformas educativas y las necesidades cambiantes de su comunidad, que hoy cuenta con más de 1.000 estudiantes.

A lo largo de sus más de 60 años de historia, ha evolucionado para atender a la población estudiantil de sectores vulnerables, destacándose por su enfoque en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), incluidos aquellos con trastornos del espectro autista y déficit cognitivo leve, todos ellos representan el 20% del estudiantado. El colegio se encuentra dividido en dos sedes: sede A en el barrio Santa Fe, en la calle 22^a

con 19ª, que ofrece educación secundaria (en la cual se realizó el levantamiento de información para la presente investigación), y la sede B en el barrio Samper Mendoza, en la calle 22ª con 25, dedicada a la primaria. La institución ha logrado mantener su compromiso con la equidad y la inclusión, creando un entorno educativo accesible para todos y todas, especialmente para estudiantes migrantes venezolanos y desplazados internos (Flores, 2016).

El liderazgo de Hugo Florido Mosquera, rector de la institución en el periodo comprendido entre 2009-2024, fue crucial para consolidar esta visión inclusiva, su gestión ha sido clave para implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que resalta la importancia de la educación inclusiva como eje central de la formación de los estudiantes, bajo su liderazgo, el colegio ha trabajado en estrecha colaboración con organizaciones como la Corporación Síndrome de Down y la Fundación Monserrate, que brindan apoyo en la inclusión de estudiantes con discapacidad, gracias a estos esfuerzos mancomunados, la institución cuenta con una Aula de Apoyo Pedagógico Especializado en la sede B, y docentes de apoyo para los estudiantes con NEE en las dos sedes. Además, se han establecido acuerdos con instituciones académicas de renombre como la Universidad Nacional y el Instituto Merani, lo que ha permitido la creación de un currículo flexible que atiende las necesidades diversas del estudiantado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

El enfoque pedagógico del colegio está marcado por la implementación de un currículo flexible que promueve la inclusión no solo en el ámbito educativo, sino también en los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes. Según su PEI, la institución se adhiere a las políticas nacionales e internacionales que defienden el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de sus características o condiciones (PEI, 2013). Esta orientación pedagógica ha permitido que el colegio no solo cumpla con su función educativa, sino que también actúe como un agente de transformación social, ofreciendo una educación que va más allá de lo académico y aboga por el desarrollo integral de los estudiantes.

El colegio también ha jugado un papel importante en la inclusión de estudiantes migrantes venezolanos, quienes representan una parte significativa de la población estudiantil, la institución ha sido un refugio para muchos niños y niñas que han llegado al país en busca de una educación estable y de calidad, integrando a los estudiantes venezolanos de manera que puedan participar activamente en el entorno académico y social, esto ha sido posible gracias al trabajo conjunto entre el personal docente y las organizaciones sociales que apoyan a esta población, fomentando la cohesión social y promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias culturales (Rodríguez, 2020).

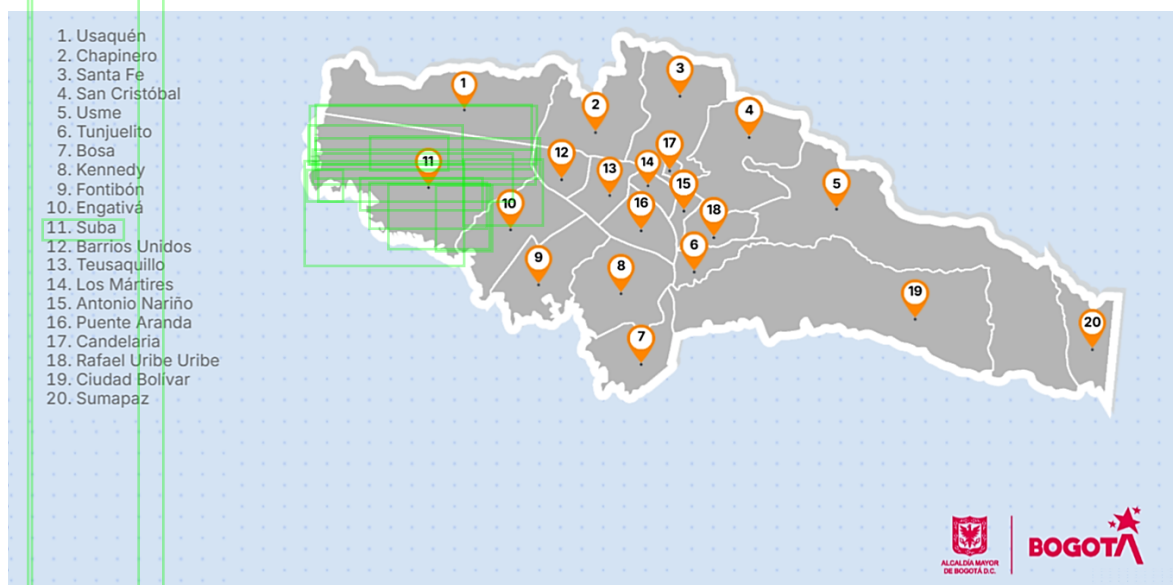
Desde la promulgación del PEI la institución enmarca la inclusión no solo en términos de NEE, también la asume como un proceso integral que reconoce las necesidades sociales, culturales, familiares, económicas y emocionales de su comunidad, por ello se apertura a proyectos en donde se evidencia su apuesta ética, como el proyecto CHAMITOS, un espacio de reconocimiento a la identidad cultural de niños, niñas y jóvenes migrantes, que trabaja desde la interculturalidad para superar las brechas de discriminación y xenofobia.

IED Delia Zapata Olivella

La IED Delia Zapata Olivella está ubicada en la localidad de Suba, una de las más extensas de Bogotá, con una superficie de aproximadamente 10.056 hectáreas, se distingue por su diversidad geográfica y socioeconómica. Suba limita con municipios y localidades claves: al norte con Chía, al sur con Engativá, al oriente con Usaquén y al occidente con Cota, anteriormente también contaba con la connotación de municipio, pero al pasar del tiempo este territorio ha experimentado un acelerado crecimiento poblacional y urbanístico, consolidándose como un importante sector residencial y comercial dentro de la ciudad (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2018).

Figura 4

Mapa de las localidades de Bogotá: Suba



Tomado de <https://centrogobiernolocal.gobiernobogota.gov.co/alcaldias/mapa-de-localidades>

Históricamente, Suba tiene raíces prehispánicas, ya que fue habitada por la comunidad muisca desde el siglo VI a.C., la llegada de los españoles en 1538 significó una transformación en la organización territorial y social de la zona, durante la colonia, se estableció un resguardo indígena que se mantuvo

hasta el siglo XIX, cuando las políticas de desindigenización¹⁷ impulsadas por el gobierno llevaron a la disolución de estas tierras colectivas (DILE Suba, 2018). A pesar de estos cambios, la comunidad muisca de Suba ha logrado mantener su identidad y reconocimiento legal desde 1990 (Constitución Política de Colombia, 1991), lo que evidencia la importancia de su herencia cultural en el contexto actual.

En la actualidad, Suba es una de las localidades más pobladas de la capital, con aproximadamente 1'273.909 habitantes. Se caracteriza por la coexistencia de sectores de alto poder adquisitivo junto con comunidades de estratos 1, 2 y 3, además, la localidad cuenta con una significativa oferta cultural y educativa, albergando más de 120 organizaciones sociales, artísticas y culturales registradas en el Centro de Información Cultural Local.

La institución se ubica en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) 71, conocida como Tibabuyes, es una de las más extensas de Suba y está compuesta por 31 barrios, con una superficie de 746,20 hectáreas, esta UPZ concentra una alta densidad poblacional, conformada principalmente por familias de estratos 1, 2 y 3 (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2018). A lo largo de los años, Tibabuyes ha sido epicentro de procesos de urbanización acelerada, caracterizados por asentamientos formales e informales, sobre todo hacia la ladera del río Bogotá, lo que ha generado una compleja dinámica social y económica en la zona.

Dentro de la UPZ 71 se encuentran los barrios Bilbao y Fontanar del Río, en un inicio formaban un solo barrio, pero con el crecimiento acelerado de la urbanización en el territorio, estos fueron divididos, sin embargo, a menudo se nombran ambos como "Bilbao" y están ubicados al noroccidente de Bogotá. Esta zona es reconocida por su alta densidad poblacional, producto de procesos de urbanización formal e informal que han marcado su desarrollo en las últimas décadas. A pesar de las dificultades en términos de planificación y acceso a servicios públicos, el barrio se ha consolidado como un sector clave dentro de la localidad, albergando una comunidad diversa con predominancia de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2018).

Históricamente, el barrio comenzó a consolidarse en los años 80 y 90 con la llegada de migrantes provenientes de diferentes regiones del país, en especial de zonas rurales afectadas por el conflicto armado y de la costa colombiana. Este proceso de poblamiento trajo consigo la necesidad de crear infraestructura básica, lo que impulsó la construcción de colegios, centros de salud y espacios

¹⁷ El término "desindigenización" se refiere al proceso mediante el cual las poblaciones indígenas son despojadas de sus identidades culturales, a menudo como resultado de políticas estatales, influencias académicas o dinámicas comunitarias que promueven la asimilación y la homogeneización cultural. Este fenómeno implica la erosión de prácticas, lenguas y tradiciones indígenas, reemplazándolas por elementos culturales dominantes, lo que conduce a la pérdida de la diversidad cultural y a la invisibilización de las identidades originarias. (Montaña, 2016)

comunitarios, sin embargo, las dificultades en la regulación del suelo y la insuficiencia de vías y transporte público han representado retos constantes para sus habitantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020)

En el año 2017 un suceso devastador marcó la historia del barrio, en un grave incendio tras un proceso de desalojo a un asentamiento informal ubicado en la ladera del río Bogotá, 1.200 personas quedaron sin casa, más de 350 hogares improvisados en cambuches quedaron consumidos en las llamas y un proceso de reubicación fracturó la cohesión social de esta zona.

Actualmente, Bilbao - Fontanar enfrenta problemáticas relacionadas con la seguridad, el desempleo y el acceso limitado a oportunidades educativas y culturales. No obstante, la comunidad ha desarrollado diversas iniciativas de organización barrial y participación ciudadana que han permitido mejorar el entorno, promoviendo espacios de integración social y fortalecimiento comunitario junto a la JAC del barrio, la Casa de los Abuelos y proyectos como bibliotecas populares, actividades deportivas y programas de emprendimiento, que contribuyen al bienestar de la población (SDP, 2018).

Hacia el año 2018 el barrio se convirtió en un importante receptor de población migrante venezolana, lo que generó transformaciones significativas en su dinámica social y cultural, la llegada de estas comunidades enriqueció el entorno barrial al introducir nuevas expresiones lingüísticas, juegos tradicionales, costumbres y formas de convivencia que se integraron con las prácticas locales, fomentando un intercambio cultural diverso. Sin embargo, este proceso también trajo consigo tensiones y desafíos, ya que la discriminación y la xenofobia se hicieron presentes en distintos sectores de la comunidad, dificultando la integración de los recién llegados, en particular, en la parte baja del barrio se intensificaron disputas territoriales entre algunos grupos de migrantes venezolanos y pobladores locales, especialmente de la región caribe colombiana, generando conflictos que impactaron la convivencia y el bienestar de la población en general.

Es en este contexto que se ubica el colegio Delia Zapata Olivella, que es una institución educativa pública fundada en el año 2007. Su nombre rinde homenaje a la reconocida artista, investigadora y docente Delia Zapata Olivella, promotora del folclor y la cultura afrocolombiana. Desde su creación, el colegio ha desarrollado un enfoque pedagógico basado en la formación integral de los estudiantes, incorporando las artes y el deporte como ejes fundamentales de su proyecto educativo (IED Delia Zapata Olivella, 2019).

Figura 5

IED Delia Zapata Olivella



Nota. Tomado de <https://maps.app.goo.gl/sfuyRR54xfKV7f756>

La misión de la institución se centra en "*propiciar experiencias significativas desde la formación del ser humano en la comunidad educativa, mediadas por las expresiones artísticas, deportivas, intelectuales y científicas*" (IED Delia Zapata Olivella, 2019, p. 5). En este sentido, se han implementado programas como la *Media Fortalecida* con énfasis en artes, el proyecto *Amigo de Cuatro Patas* para promover la empatía y el bienestar emocional, y el voluntariado *Delialegría*, donde los estudiantes realizan intervenciones artísticas en hospitales.

En términos sociodemográficos, el 98% de los estudiantes del colegio residen en la UPZ 71, siendo el 40% habitantes del barrio Bilbao. La mayoría de los alumnos pertenecen a los estratos 2 y 3, con un 50% viviendo en arriendo, a pesar de la diversidad cultural presente en la institución, solo el 3% de los estudiantes se identifican como afrodescendientes, indígenas o pertenecientes al pueblo ROM (IED Delia Zapata Olivella, 2019).

La institución educativa ha implementado diversos proyectos que buscan fortalecer la formación integral de sus estudiantes, destacándose por su innovación y alcance comunitario. Uno de los programas más emblemáticos es el "*Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40*", diseñado para ampliar la jornada escolar a 40 horas semanales durante 40 semanas al año. Esta iniciativa tiene como objetivo enriquecer el proceso educativo mediante la incorporación de actividades artísticas, deportivas y lúdicas que complementen la formación académica tradicional. En sus inicios, el programa contaba con cinco centros de interés; actualmente, ha expandido su oferta a 33 centros, beneficiando a aproximadamente 2.000 estudiantes, estos espacios permiten una integración efectiva de

La institución es calendario A, con énfasis en artes, tiene los niveles educativos de preescolar, básica y media, presta servicio en las jornadas de mañana y tarde. Inició como sede anexa de la IED Tibabuyes Universal, atendiendo la emergencia educativa del año 2005 (IED Delia Zapata Olivella, 2019), sin una planta física, con casetas y salones en material prefabricado, es hasta el 20 de julio de 2007 que se inaugura la planta física construida independizándose así del colegio Tibabuyes Universal y tomando su nombre de IED Delia Zapata Olivella.

las artes, el juego, la naturaleza y el deporte, promoviendo la curiosidad y el aprendizaje tanto en alumnos como en docentes (IED Delia Zapata Olivella, 2019).

Los centros de interés son espacios grupales ofertados en contra jornada uno o dos días a la semana, allí se brinda formación deportiva y artística junto al IDR y aliados estratégicos, con espacios de voleibol, taekwondo, capoeira, skateboarding, entre muchos otros. Cada curso tiene un centro de interés diferente, lo que permite que las y los chicos se vean con su grupo y fortalezcan los lazos.

Complementando esta iniciativa, se implementó el programa de Comedor Escolar, que proporciona alimentación (Desayuno y/o almuerzo) a los estudiantes participantes del proyecto 40x40, esta estrategia busca garantizar una nutrición adecuada, reconociendo su importancia en el rendimiento académico y el bienestar general de los alumnos.

Otro proyecto destacado es "*Amigo de Cuatro Patas*", una propuesta pedagógica orientada a fomentar la cultura de paz mediante la adopción y el cuidado responsable de animales, este enfoque, conocido como "*animalismo restaurativo*" enfatiza la responsabilidad humana de proteger y amar a los animales. Desde su creación, el proyecto ha logrado rescatar y dar en adopción a más de 500 perros y gatos en situación de calle, involucrando activamente a la comunidad educativa en actividades de sensibilización y cuidado animal (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022), para lograrlo la institución adecuó un espacio dentro de su planta física, donde se refugian en jaulas a los animales rescatados y se les realizan actividades de baño, alimentación y recreación, vinculando a estudiantes y comunidad escolar en dichas tareas.

El "*Voluntariado Deliallegria*" es otra iniciativa significativa, conformada por 133 estudiantes que se desempeñan como payasos voluntarios. Este grupo realiza visitas a hospitales y lleva a cabo intervenciones artísticas tanto dentro como fuera de la institución, con el propósito de mejorar la salud emocional y el bienestar de la comunidad, hasta la fecha, han impactado positivamente a más de 3.500 personas en la ciudad, llevando alegría y apoyo emocional a diversos entornos.

Además, la IED Delia Zapata Olivella ofrece el programa de Media Fortalecida con énfasis en artes, actualmente denominado Desarrollo Integral de la Educación Media (DIEM) (Secretaría de Educación, 2019), este programa brinda formación en áreas como artes plásticas, danza, música, arte digital y teatro. Su objetivo principal es proporcionar a los estudiantes una formación integral que combine el desarrollo académico con el artístico, ocupando el tiempo extracurricular de manera constructiva y atractiva.

En lo que respecta a la migración, la institución no cuenta con proyectos específicos ni con procesos pedagógicos orientados a esta temática. Si bien atiende a población migrante, no se han

diseñado estrategias institucionales de acogida, más allá de las acciones individuales que algunos docentes implementan en sus aulas. Del mismo modo, temas como la discriminación o la xenofobia no han representado una problemática visible o recurrente en la comunidad educativa, razón por la cual no existen registros de iniciativas enfocadas en su abordaje.

Caracterización

Durante el proceso investigativo se contó con veinte participantes pertenecientes a las instituciones educativas República Bolivariana de Venezuela (09) y Delia Zapata Olivella (11) con ellos y ellas se realizaron entrevistas a profundidad, experiencias de observación y fichas de caracterización. De este grupo 4 personas corresponden a docentes, 7 a estudiantes colombianos y 9 a estudiantes migrantes, estos últimos fueron quienes tuvieron un protagonismo en la investigación gracias a sus historias de vida y relatos, por ello se realizó un proceso de caracterización que permitió dar cuenta de los rasgos relevantes y en común a nivel personal, educativo, socioeconómico y familiar.

Con el fin de proteger su intimidad y en cumplimiento de la ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales en Colombia, no se mencionarán nombres reales de ninguno de los participantes a lo largo del documento, en su lugar, se emplearán estrategias que garanticen su anonimato. En el caso del personal docente, se omitirá su nombre y se hará referencia a ellos y ellas mediante expresiones como “*docente del área de ciencias sociales, IED Delia Zapata Olivella*” o fórmulas equivalentes, que señalen su institución y área de enseñanza. Para los estudiantes, cuando se trate de jóvenes colombianos, se utilizará la denominación “*estudiante colombiano*”; en el caso de estudiantes inmigrantes, se empleará un seudónimo o nombre ficticio que permita identificar su género y dar mayor cercanía a sus relatos.

En cuanto a los y las docentes participantes, en el caso de la IED República Bolivariana de Venezuela, la maestra responsable de la asignatura *desarrollo personal y social (DPS)*, fue quien brindó su apoyo y acompañamiento en el proceso de investigación. Su experiencia y conocimiento en el campo de la interculturalidad resultaron fundamentales para llevar a cabo las diferentes actividades de

recolección de datos. Así mismo, se desarrolló una entrevista semiestructurada a uno de los docentes de humanidades de la institución para contar con otra mirada respecto a la diversidad de la institución. En la IED Delia Zapata Olivella, el docente del área de ciencias sociales fue quién acompañó la investigación y proporcionó su asesoramiento y orientación a lo largo de todo el proceso. Allí también se realizó una entrevista al docente del área de ciencias naturales para ampliar las miradas.

A continuación, se presenta al grupo de estudiantes venezolanos que hicieron parte de esta investigación:

Camila, 1 año en Colombia

Salí de Maracaibo, como de un pueblo cercano allí que se llama La Concepción, de ahí nos fuimos no por vía sino por trocha, de ahí me di cuenta que llegamos porque la que venía conmigo dijo que ya habíamos llegado a Maicao (2023)

Nacarí, 5 años en Colombia

Fue algo inesperado porque yo venía era a ver a mi abuela, no fue nada previsto, después pasó lo que pasó, nos tocó quedarnos porque empezó lo de la cuarentena y empezó lo que estaba pasando en Venezuela y como mi mamá quería darme un mejor futuro también, decidimos quedarnos (2023)

Violeta, 4 años en Colombia

no es por ser egocéntrica ni nada, pero soy una estudiante muy excelente, el año pasado quedé en el cuadro honor, ¡todo el año en el primer lugar!

Yohan, 1 año en Colombia

Mi hermana aquí ya tiene 5 años, desde que comenzó la crisis en Venezuela ella se vino y nosotros nos quedamos allá, y ya cuando mi hermana cumplió los 3 años, ella comenzó a decidirnos que nos viniéramos, mi mamá tuvo problemas con el gobierno allá y renunció, entonces decidimos venirnos para noviembre del año pasado (2023)

Marisela, 4 años en Colombia

Aquí me siento bien porque no es un colegio que te excluye (2023)

Paulis, 3 años en Colombia

Para mí la migración es algo complicado, porque no es fácil migrar, o sea, conocer nuevas personas, otro país, nuevas leyes y todo. Se siente algo raro, pero bien porque vas a conocer (2023)

Simón, 4 años en Colombia

a mi mamá la extraño, me gustaría estar con ella, pero no se puede (2023)

Yeison, 5 años en Colombia

acá se trabaja por puestos, es decir, que entre más bajo el puesto es mejor el estudiante, entonces yo cuando recién llegué yo creo que yo tenía el puesto 7 u 8 por ahí, y siempre desde sexto hasta ahorita he tenido ese promedio de estar entre los 10 mejores (2023)

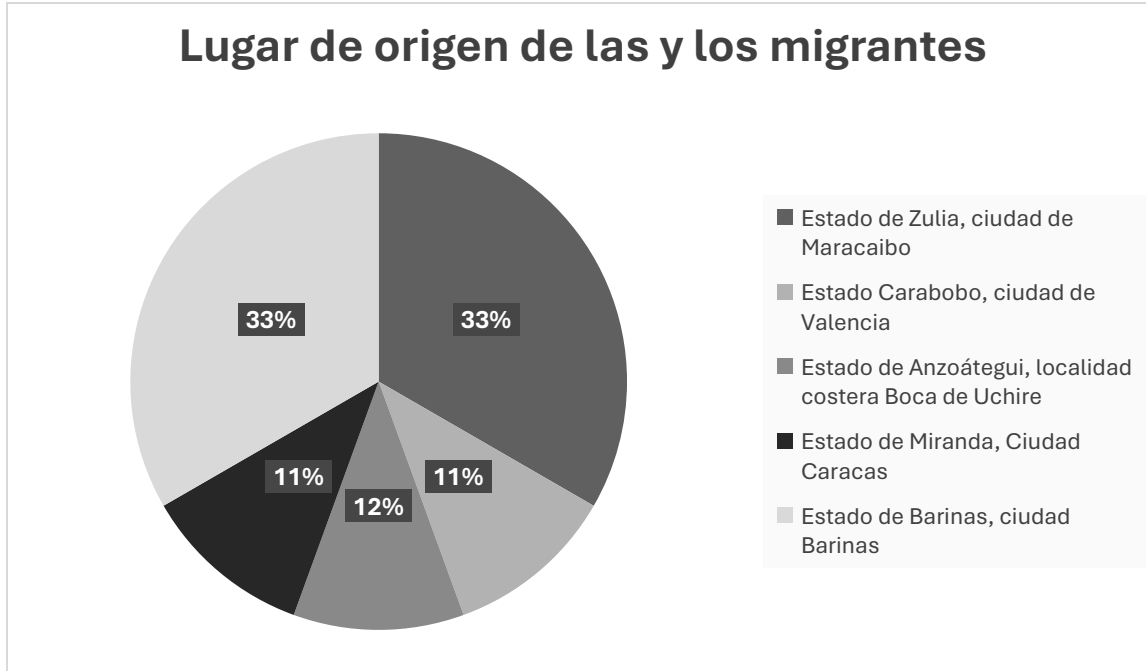
Anaís, 4 años en Colombia

La verdad migrar es una cosa muy difícil porque es difícil desapegarse de su tierra, es como ya uno estar establecido allá y tiene su familia allá y tiene todo lo que le gusta y de repente por situaciones tal vez económicas o de otro tipo debe cambiar de país y de amigos, no tener a su familia cerca es bastante duro (2023)

Del grupo de estudiantes migrantes siete son mujeres y tres hombres, se encuentran cursando los grados noveno y décimo en los colegios mencionados y están entre los 15 y los 16 años para el año 2023 en el que se realizó el trabajo de campo.

Ninguno de los participantes está en extra-edad escolar, sin embargo, dos de ellos mencionaron que tuvieron que repetir un año al ingresar al sistema educativo colombiano debido a problemas en la interpretación de las equivalencias entre los niveles y grados de ambos sistemas. En Venezuela, la primaria comprende seis grados, mientras que en Colombia tiene cinco, además, en Venezuela el bachillerato comienza con el 'primer año', mientras que en Colombia inicia con el 'sexto grado'. Estas diferencias generaban confusión en las áreas administrativas de los colegios, lo que llevó, en algunos casos, a ubicar en grado sexto a estudiantes que ya habían cursado ese nivel en su país de origen¹⁸.

¹⁸ Si bien existen las tablas de equivalencia, que son instrumentos concertados en el convenio Andrés Bello por los Estados de América Latina miembros, para facilitar la movilidad de estudiantes entre estos, no siempre es un instrumento conocido en las instituciones educativas colombianas.

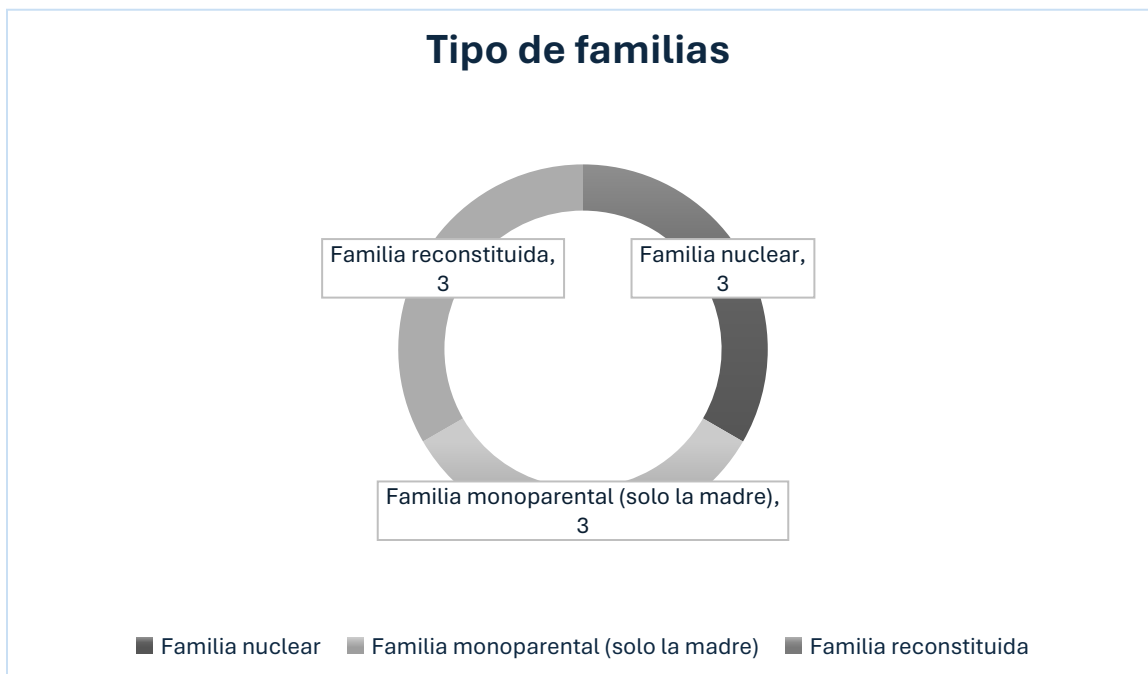


Nota. Elaboración propia

En la gráfica anterior se presenta el lugar de procedencia de cada estudiante migrante participante en el proyecto. La mayoría proviene del Estado fronterizo de Zulia, que limita con los departamentos colombianos de La Guajira, Cesar y Norte de Santander, lo cual facilita el tránsito transfronterizo debido a la proximidad geográfica, también resultó llamativo que tres de los estudiantes migrantes del colegio IED República Bolivariana de Venezuela vienen de la ciudad de Barinas, pero tuvieron la oportunidad de conocerse una vez estando en Colombia.

Las familias de estos estudiantes presentan una estructura diversa, en su contexto original en Venezuela, predominaban las familias extensas, compuestas por abuelos, tíos, primos y otros miembros. Sin embargo, con el inicio del proceso migratorio, la mayoría de estas familias se vieron fragmentadas, dejando a algunos integrantes en Venezuela mientras otros migraban a Bogotá y diversas ciudades de Colombia. Una vez instaladas en la ciudad, las familias se reconfiguraron, para explicar esto se toma en cuenta la tipología de familias utilizada por la UNESCO de la siguiente manera (Ver figura 7):

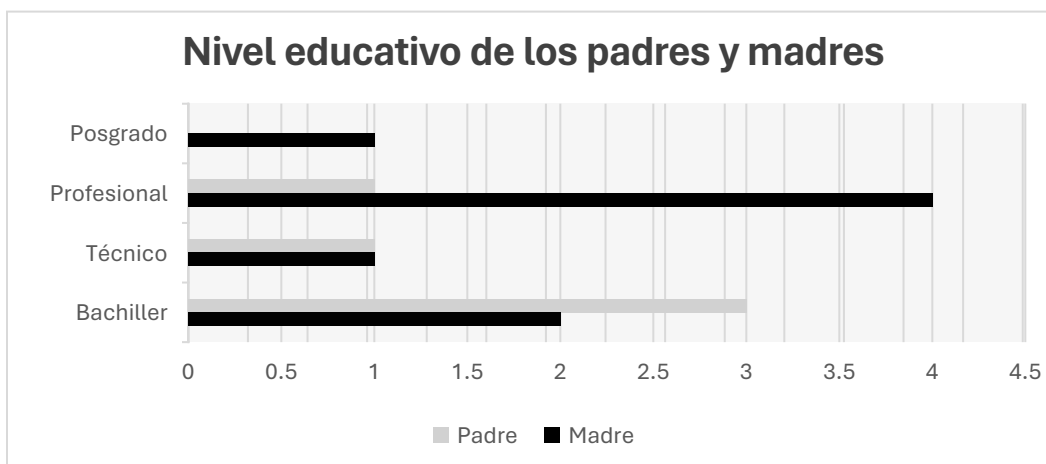
Figura 7
Tipo de familias



Nota. Elaboración propia

Todos los estudiantes viven con al menos una figura parental, algunos de estos padres se han vuelto a comprometer en Colombia otros migraron con sus parejas desde Venezuela, mostrando diversidad en la composición de relaciones familiares en las personas migrantes.

Figura 8
Nivel educativo de los padres y madres



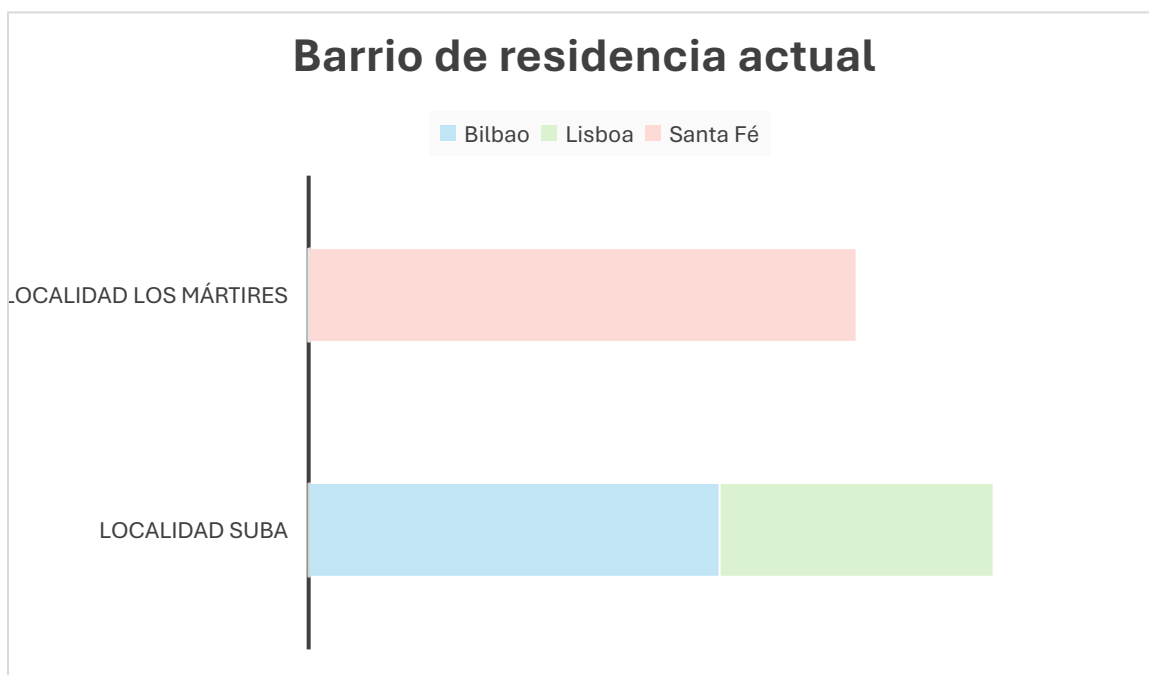
Nota. Elaboración propia

Como se observa en la gráfica anterior, existe una variabilidad en el nivel educativo de las familias, segmentado por género debido a las diferencias identificadas entre hombres y mujeres. Aunque todos los miembros han completado el bachillerato, la mayoría de los hombres no cursó estudios universitarios, solo uno alcanzó el nivel técnico y otro el nivel profesional. Por otro lado, la mayoría de las madres son profesionales, y una de ellas posee un posgrado, cabe resaltar que todas las madres solteras cuentan con formación universitaria.

La formación académica, sin embargo, no siempre se corresponde con la profesión que ejercen actualmente en Colombia, de las cuatro madres profesionales, solo una trabaja como enfermera jefa, mientras que las otras tres se desempeñan en actividades como comercio y costura, en cuanto a la madre con posgrado, se dedica a ofrecer servicios profesionales en su área de formación. En relación con los padres, solo se tiene registro de las ocupaciones de cinco de ellos, cuyas profesiones incluyen cauchero, operario, chofer, cantante y mecánico.

En cuanto a los barrios de residencia actuales, todos refieren vivir en la misma localidad en la que se ubica la institución, la relación se presenta a continuación:

Figura 9
Barrio de residencia



Nota. Elaboración propia

Los tres barrios tienen en común que son sectores populares, clasificados dentro de niveles socioeconómicos bajos y medios. La mayoría de las familias participantes en el proyecto se identifican como pertenecientes al estrato 2, y solo una de ellas reportó pertenecer al estrato 3. Todas residen en viviendas arrendadas —ya sean apartamentos, casas o bodegas adaptadas—, situación que obedece tanto al poco tiempo que llevan en el país como a la precariedad de sus ingresos frente a los gastos que deben asumir. Adicionalmente, algunas de estas familias aún no cuentan con una regularización migratoria completa, ya que no disponen de documentos como el PEP, el PPT o la cédula de extranjería.

En las fichas de caracterización entregadas a las familias se *preguntaba ¿Ha encontrado dificultades sociales por ser migrante?* A lo cual cinco respondieron que no, mientras que las otras cuatro familias respondieron que sí enfatizando en lo siguiente:

- “A Nacarí le niegan el derecho a la nacionalidad colombiana” (Familia de Nacarí, 2023)
- “No tenemos como ir a un hospital, no podemos aperturar cuentas bancarias” (Familia de Yohan, 2023)
- “La dificultad ha sido donde arrendar, porque en algunos lados no les arriendan a venezolanos” (Familia de Paulis, 2023)
- “Tener que convertir una bodega en casa, porque resulta más barato que pagar un apartamento” (Familia de Anaís, 2023)

Gracias a este ejercicio de caracterización se lograron identificar aspectos relevantes respecto a las familias de los estudiantes migrantes y su composición, evidenciando similitudes socioeconómicas como los barrios de residencia y los estratos sociales a los que pertenecen, también se identificó que la formación educativa de los padres y madres es alta aunque en su gran mayoría no tenga relación con lo que ahora hacen en Colombia, ello puede deberse a la convalidación de títulos de un país a otro. Además, esto permite entender la migración como categoría investigativa atravesada por las condiciones socioeconómicas de las familias migrantes, por las características propias de sus viajes y los desafíos que han encontrado en Bogotá como ciudad receptora.

Capítulo I: Nos fuimos, pero no del todo, migrar es también llegar

“Para mí la migración es algo complicado, porque no es fácil migrar, o sea, conocer nuevas personas, otro país, nuevas leyes y todo. Se siente algo raro sabes, pero al final bien porque vas a conocer”, dice Paulis (2023), una estudiante venezolana de uno de los colegios públicos tomados en cuenta para la presente investigación, evidenciando las múltiples sensaciones que atraviesan los jóvenes al migrar. Es entonces pertinente preguntar ¿Cómo definir lo que significa migrar cuando cada experiencia es única y compleja? Pues bien, en el presente capítulo se pretende develar lo que se entiende por migración desde las diferentes voces invitadas a reflexionar; estudiantes migrantes, pares, docentes, teóricos y la postura de quien investiga, dando lugar a la experiencia, identificando los puntos de convergencia, pero también aquellos elementos divergentes que, aunque menos frecuentes, emergieron como significativos en el trabajo de campo.

Para iniciar, se hace necesario precisar que desde una perspectiva sociológica, la migración es entendida en esta investigación como un proceso móvil, polisémico y multicausal que trasciende las simples dinámicas de desplazamiento geográfico, se trata de un fenómeno que involucra movimientos individuales, familiares o colectivos dentro de un mismo país o a nivel internacional, de carácter temporal largo o relativamente permanente (Cortizo, 1993); motivados por condiciones estructurales que obligan a las personas a dejar su lugar de origen *“...es ir por condiciones mejores de vida”* (Simón, comunicación personal, 2023). En este sentido, la migración no puede reducirse a una elección netamente voluntaria, sino que se configura como un proceso con una connotación forzosa, derivada de factores políticos, económicos y sociales que afectan la estabilidad y dignidad humana (Bauman, 2016), ejemplo de ello es la crisis venezolana, en la que el colapso político y económico ha impulsado el éxodo de millones de personas en busca de mejores condiciones de vida.

No obstante, esta investigación también asume la migración como un derecho humano *“la migración es un derecho de los pueblos”* (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 180), como un

proceso histórico anclado en la libertad de movilidad y la autodeterminación de los sujetos, si bien los marcos normativos internacionales reconocen el derecho de toda persona a buscar mejores oportunidades más allá de su país de origen, en la práctica este derecho se ve condicionado por la existencia de fronteras, políticas migratorias restrictivas y discursos de exclusión que limitan la movilidad de ciertos grupos (Bauman, 2016). Esta tensión entre la migración como necesidad y como derecho será central en el análisis, pues permite comprender cómo los Estados regulan los desplazamientos humanos, generando desigualdades en el acceso a la ciudadanía, el empleo, la educación y la protección social para las poblaciones migrantes.

En la voz de los estudiantes, la migración se comprende como un proceso de movilidad humana motivado por factores que obligan a abandonar el territorio de origen, entre estas causas, destacan las necesidades económicas insatisfechas en el país de procedencia, las cuales impulsan la búsqueda de mejores oportunidades en un entorno desconocido,

la verdad es una cosa muy difícil porque o sea es difícil desapegarse de su tierra, es como ya uno estar establecido allá y tiene su familia allá y tiene todo lo que le gusta y de repente por situaciones tal vez económicas o de otro tipo debe cambiar de país y de amigos, no tener a su familia cerca es muy difícil, es bastante duro (Anais, comunicación personal, 2023).

Este desplazamiento, ya sea a nivel interno o internacional, implica la llegada a un nuevo espacio caracterizado por diferencias culturales, estéticas y organizativas que configuran la experiencia migratoria.

Más allá de su dimensión territorial, la migración es vivida como una experiencia profundamente emocional, *"es una experiencia como de muchos nervios, como de que vas a ir a otro país, a conocer nuevas personas"* (Paulis, comunicación personal, 2023). Los estudiantes la asocian con una diversidad de sentimientos que van desde el miedo y la sensación de desamparo hasta la nostalgia por lo dejado atrás, sin embargo, también identifican la sorpresa y la alegría ante la posibilidad de conocer nuevas

realidades y ampliar sus horizontes. Así, la migración se presenta como un viaje que no solo transforma las condiciones de vida, sino que también redefine las emociones y percepciones de quienes la experimentan,

La migración es como cuando una persona parte de su raíz pero lo hace para un bien, o sea no es para un mal porque está yendo de su raíz quizás a ser una flor, pasas de estar en la raíz y vas subiendo, quizás te vas más allá y puedes ser una flor o una hoja muy linda, entonces la migración es una oportunidad de ser mejor y de aprender nuevas cosas porque si uno se queda estancado en el mismo lugar uno no avanza, no conoce otras cosas, otras culturas, otras creencias. (Violeta, comunicación personal, 2023)

Aun así, entre los estudiantes -migrantes y pares- prevalece una concepción específica sobre quiénes son considerados migrantes, existe la creencia de que la migración está vinculada exclusivamente a situaciones de desamparo, ausencia de redes de apoyo y condición de irregularidad. En este sentido, ser migrante se asocia predominantemente con la falta de documentos legales (Cédula de extranjería, pasaporte, PPT, visa o salvoconducto) y la precariedad, lo que genera una percepción limitada del fenómeno migratorio.

Esta visión lleva a que algunos estudiantes migrantes no se reconozcan a sí mismos como tales, especialmente aquellos que han regularizado su situación migratoria, para ellos, esta regularización representa una forma de superar la categoría de migrante, considerándola una condición del pasado y no del presente, reservando el término "migrante" para quienes aún enfrentan condiciones de vulnerabilidad extrema, como las personas que piden dinero o habitan en la calle. Esta construcción social de la migración evidencia la influencia de los medios de comunicación y los estereotipos sociales en la identidad migrante y en la manera en que es percibida por la comunidad escolar.

Como menciona Bauman (2016) iniciando el primer capítulo de su obra *Extraños llamando a la Puerta*

Los noticiarios televisivos, los titulares de los periódicos, los discursos políticos y los tuits por Internet, que sirven de puntos focales y válvulas de escape para las ansiedades y los temores de la población en general, rebosan actualmente referencias a la «crisis migratoria» (2016)

Esto ejemplifica cómo se modela una representación específica del migrante, en este caso del migrante venezolano, diferenciándolo del extranjero¹⁹ y vinculándolo estrechamente con la marginalización y la pobreza. Esto refuerza la idea de que 'quien migra es el pobre, quien roba es el migrante', una percepción errada pero muy arraigada en el imaginario social, generando un <<pánico moral>> (Bauman, 2016) que alimenta y normaliza la xenofobia, especialmente a través del lenguaje.

Según una encuesta realizada en la IED República Bolivariana de Venezuela en 2019, en el marco del proyecto *Chamitos*, se indagó a los estudiantes migrantes sobre experiencias de maltrato debido a su condición. El 21 % afirmó haber sido víctima de algún tipo de maltrato dentro del colegio; de este grupo, el 73 % señaló agresiones verbales, como chistes, groserías, apodos y comentarios despectivos. Estas situaciones se evidencian en las interacciones dentro del aula, donde sus compañeros suelen referirse a ellos con el término despectivo 'veneco' o burlarse de su jerga al sustituir palabras por modismos locales. Además, imitan su acento de manera burlesca, configurando una forma de xenofobia encubierta bajo el humor, donde la discriminación se disfraza de chanza y juego.

Esta realidad puede interpretarse de dos maneras; por un lado, como una forma de xenofobia silenciosa y normalizada que, aunque disfrazada de broma, perpetúa la discriminación, o, por otro lado,

¹⁹ En la práctica periodística e informativa de Colombia el adjetivo "extranjero" ha tomado fuerza, especialmente al referirse a delitos cometidos por personas de origen venezolano, este cambio responde a un esfuerzo ético por mitigar narrativas estigmatizantes que refuercen la xenofobia. Un estudio de la Fundación PANDI Comunicación y Derechos Humanos y ACNUR Colombia, publicado en 2023, reveló que el 39% de las noticias sobre personas venezolanas generan una percepción negativa y que los actos delictivos y violentos atribuidos a refugiados y migrantes venezolanos ocupan el segundo lugar en la agenda informativa con un 14% (ACNUR, 2023) Esto contrasta con las cifras de la fiscalía general de la Nación, según las cuales solo el 1% de los indiciados en el país son venezolanos. https://www.acnur.org/noticias/avisos/acnur-apoyo-un-estudio-acerca-del-cubrimiento-periodistico-sobre-las-personas?utm_source=chatgpt.com Aunque en la práctica los términos "extranjero" y "migrante" tienden a usarse como sinónimos, teóricamente presentan diferencias, pues, como señala Bauman, la categoría de "extranjero" otorga un estatus distinto al de "migrante", condicionado por factores como la clase y la raza.

podría entenderse como la construcción de un *tercer espacio*, concepto propuesto por Homi K. Bhabha (1994), en el que se produce una interacción intercultural que da lugar a nuevos códigos conversacionales y formas híbridas de comunicación. Esta ambigüedad se refleja en los testimonios de los propios estudiantes, quienes minimizan estas dinámicas al considerarlas expresiones de cercanía: "*Yo tengo un amigo venezolano y pues nosotros nos tratamos así, él me dice colombiano chimbo y yo le digo veneco, pero es en juego*" (estudiante colombiano, 2023), "*Sí [he sentido discriminación], pero de broma [...] veneco o cosas así, pero no para molestar sino por chanza*" (Simón, 2023).

Por otro lado, en cuanto a la tipología de la migración, se distingue en la investigación una primera categorización aplicable, entre migración interna e internacional. La primera, entendida desde los postulados de Cortizo (1993) como movimientos físicos dentro de una misma nación, los cuales implican un cambio cultural que puede ser más o menos significativo. Este fenómeno se evidencia en los docentes participantes que migraron desde zonas rurales hacia Bogotá para acceder a oportunidades educativas y/o laborales. Como lo expresa el cantautor Drexler: "*Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes*" (2017), en este sentido, la movilidad humana es una constante histórica que nos atraviesa a todos, desafiando la idea de un "purismo" regional o nacional, ya que nuestras ascendencias han transitado y se han entrelazado a lo largo y ancho del planeta.

Pues migración, yo digo que es como ir de un país a otro, pero uno también puede migrar de una ciudad a otra, porque dicen que migrar es irse de un país a otro y siento que no es así porque migrar es como estar acá e irte para otro lado, eso sería migrar. Porque como soy de Venezuela, me vine acá a Colombia, eso ya es migrar. Cuando estaba en Venezuela también viví en diferentes partes y siento que allá también lo hice (Yeison, comunicación personal, 2023)

Además, el conflicto armado interno ha provocado que en Colombia miles de personas sean desplazadas forzosamente, trasladándose desde diversas regiones hacia los centros urbanos y las grandes ciudades. Este fenómeno ha consolidado la migración interna como una experiencia compartida

por una parte significativa de la población, sin embargo, la inmigración venezolana que actualmente vivimos se percibe como un fenómeno novedoso ante muchos ojos, especialmente porque ha impactado la dinámica social del país, reavivando los nacionalismos y alimentando discursos que señalan a las y los migrantes como ‘los otros’ (Bauman, 2016).

Dentro de la clasificación de las migraciones, se encuentra también que el movimiento entre Venezuela y Colombia (un fenómeno con antecedentes históricos) constituye un proceso intracontinental, entendido como el paso transfronterizo de un país soberano a otro (Cortizo, 1993), siendo ambos parte del mismo continente.

Además, esta migración no solo es intracontinental, sino que se clasifica como una migración Sur-Sur, lo que implica que no se trata de un movimiento de un país pobre a uno rico, sino de un desplazamiento dentro de dos territorios en vías de desarrollo (Domenech y Boito, Luchas migrantes en Sudamérica: reflexiones críticas desde la mirada de la autonomía de las migraciones, 2019). Esta característica influye en las dinámicas migratorias, ya que las razones económicas, políticas y sociales de la movilidad se configuran de manera distinta en comparación con los flujos migratorios Sur-Norte.

Las causas de esta migración obedecen, por un lado, a la cercanía geográfica entre ambos países, que comparten una frontera de 2.219 kilómetros (Cancillería de Colombia, s.f.) . Por otro lado, el contexto político y las políticas migratorias juegan un papel clave; mientras que los países desarrollados del norte, como Estados Unidos, han endurecido sus normativas migratorias, América Latina ha adoptado una visión más aperturista hacia la movilidad humana (Domenech y Boito, 2019). Este enfoque se ha materializado en políticas más flexibles que favorecen la regularización y la garantía de derechos para las y los migrantes.

Ahora bien, dentro de esta inmigración venezolana se reconoce también que existen unas clasificadas como “primarias” o de un solo movimiento, y otras “secundarias” que implican más de un movimiento. En este sentido, muchos de los estudiantes provenientes de Venezuela reconocen que no

llegaron de inmediato a Bogotá, sino que *'probaron suerte'* en otras ciudades colombianas, como el caso de Camila quién llegó con su familia primero a Barranquilla, allí duraron siete meses, pero al ver que no conseguían trabajo ni una estabilidad decidieron salir hacia Bogotá en el año 2022.

Otros casos nos muestran que las familias llegaron primero a Maicao, La Guajira, o a Cúcuta que son ciudades fronterizas, pero con el tiempo migraron a Bogotá. Esta migración secundaria implica un trasegar que se llena de formas culturales, comportamentales y sociales, transformando las identidades de las y los jóvenes; también implica – cómo lo explica Bruno Catalano (2024) respecto a sus esculturas *Les Voyageurs* – que las y los migrantes dejan a su paso una partecita de sí mismos, transformando los lugares por donde transitan y a las personas que conocen en el camino, haciendo entonces de la migración un proceso de socialización entre culturas.

Ahora bien, dentro de las familias migrantes venezolanas, el factor económico se reconoce como una de las principales razones para salir de su país, pues identifican la crisis política y económica que atraviesa Venezuela desde 2017 como un detonante. La escasez de bienes y servicios esenciales generó condiciones insostenibles que las llevaron a tomar la decisión de migrar, empacando sus pertenencias y cruzando la frontera en autobús o a través de rutas informales, conocidas como trochas, con la esperanza de encontrar mejores oportunidades y una estabilidad económica.

Como allá la situación no daba para el sustento económico, tanto en la canasta familiar como para la comodidad, por eso fue que nos vinimos para acá. (Yeison, comunicación personal, 2023)

La migración venezolana de los últimos años ha sido caracterizada por una marcada connotación forzada, derivada en gran medida de la crisis económica y política que atraviesa el país. Como señala Posada, Triana y Panizo (2019), una de las principales razones que motiva la emigración es la escasez de alimentos, seguida de la falta de esperanza en un cambio político que revierta la situación. Esta crisis se profundiza a partir del año 2017, cuando la caída de los precios del petróleo provoca el colapso de la economía venezolana, históricamente dependiente de la renta petrolera. La disminución en la capacidad

del Estado para sostener los programas sociales y garantizar derechos fundamentales ha generado lo que Victoria y Ramírez (2020) denominan una "Emigración Humanitaria Compleja" (EHC), en la que además de unas condiciones de precariedad económica, existe un riesgo inminente para la vida de quienes se quedan en el país, en este contexto, el éxodo masivo de venezolanos y venezolanas responde a la necesidad de garantizar su subsistencia, acceder a servicios básicos y escapar de un entorno donde las condiciones estructurales limitan severamente la calidad de vida.

Desde un enfoque teórico, las causas de esta migración pueden categorizarse en factores económicos y sociopolíticos, Paul Collier (2013) describe a los "migrantes económicos" como aquellos que, impulsados por la búsqueda de mejores condiciones de vida, dejan sus territorios de origen para asentarse en lugares donde las oportunidades sean mayores, en el caso venezolano, la migración ha estado estrechamente vinculada a la crisis económica, que llevó a la pérdida de empleo, la inflación descontrolada y la falta de acceso a bienes y servicios esenciales.

Históricamente, la economía venezolana ha estado marcada por su dependencia del petróleo, lo que ha determinado tanto su estabilidad como sus crisis (Hernández, 2018), la "siembra petrolera", promovida durante el gobierno de Hugo Chávez, permitió la expansión de programas sociales financiados por la renta de hidrocarburos; sin embargo, la caída de los precios del crudo debilitó este modelo, generando un colapso económico que afectó de manera diferenciada a las regiones del país, estados como Zulia, altamente dependientes del sector petrolero, experimentaron un declive en el empleo y el deterioro de sus condiciones de vida, mientras que Valencia, anteriormente una zona industrial clave, sufrió la desaparición de numerosas empresas, lo que impulsó la migración masiva de trabajadores.

Este contexto ha obligado a millones de venezolanos y venezolanas a abandonar el país en busca de estabilidad económica y mejores condiciones de vida, configurando uno de los movimientos migratorios más significativos de América Latina en las últimas décadas. Al 3 de diciembre de 2024 ya

eran 7'891.241 migrantes venezolanos en todo el mundo, de los cuales 2'808.968 se encuentran en Colombia (R4V, 2024), seguido de países como Perú y Brasil.

A mi familia [y a mi] nos pegó muy duro, porque la verdad en Venezuela estábamos muy mal, estábamos bastante mal, estábamos pasando bastante trabajo. Mi mamá no trabajaba allá, mi papá sí trabajaba, de electromecánico, pero de repente como que se quedó sin trabajo y él tuvo que irse, de un día para otro venirse acá a Colombia, y nosotros esperar a que él se estableciera, que pagara el arriendo y eso. Nosotros vivimos feo cuando estábamos allá en Venezuela sin mi papá, y mi mamá tuvo que trabajar y empezó a buscar más trabajo, pero no había, era difícil, y pues a mi papá también le costó porque es que a él le pagan muy mal acá, en el taller donde trabaja está muy mal y entonces enviar el dinero allá a Venezuela y tener él mismo para pagar acá, se nos hizo muy difícil.

Lo peor fue que hicimos un gasto innecesario porque nosotros queríamos pasar Navidad con él como en 2019 creo que era, y él nos trajo, él reunió la plata para traernos y nos vimos como en noviembre más o menos y él quería que nos quedáramos aquí de una vez pero como no encontramos lo del colegio tuvimos que volver a irnos, y después ya se puso peor todavía la situación en Venezuela y mi papá dijo que igual nos viniéramos, que aquí veíamos como hacíamos con el colegio, y nosotros nos vinimos en abril, como el 8 de abril de 2020 y entramos al colegio en mayo [del siguiente año] o sea, fue bastante tiempo que tuvimos sin estudiar.

(Anais, comunicación personal, 2023)

El proceso migratorio experimentado por las y los jóvenes participantes se configura como un fenómeno complejo, en el que confluyen tanto factores estructurales como experiencias subjetivas a nivel individual y familiar. Desde una perspectiva macro, la crisis económica y social se erige como una de las principales fuerzas que impulsan la movilidad, condicionando las decisiones migratorias de las familias y, en muchos casos, fragmentándolas en el intento de acceder a mejores condiciones de vida

como relata Anais, no obstante, más allá de los factores estructurales, la migración no es únicamente un proceso económico, sino también un tránsito marcado por emociones, rupturas y reconstrucciones identitarias.

La familia, en este sentido, juega un papel central, no solo como unidad económica, sino también como espacio simbólico de pertenencia y seguridad, para muchas y muchos jóvenes, el hogar representa un anclaje afectivo fundamental, lo que hace que la separación forzada por la migración sea vivida como una experiencia dolorosa y transformadora. Según los diferentes relatos, la fragmentación familiar generó reconfiguraciones en los roles y dinámicas internas, mamás que no trabajaban antes empezaron a hacerlo, los hermanos y hermanas mayores empezaron a encargarse de los menores o a trabajar junto a sus madres.

Los relatos recogidos evidencian además que, en numerosos casos, la decisión de migrar fue inicialmente concebida como una estrategia temporal, orientada a mejorar la estabilidad económica mediante remesas, con el objetivo de facilitar el posterior reencuentro familiar. Sin embargo, la profundización de la crisis económica alteró estos planes, haciendo que la reunificación no se diera en el lugar de origen, sino en los territorios de destino,

Mi padrastro se vino para acá inesperadamente porque allá en Venezuela estábamos un poquito así como que apretados o en crisis pues, entonces se vino pa' acá y acá consiguió trabajo, le brindaron un apartamento , con mi tía que ya llevaba varios años aquí, y comenzaron a trabajar y de ahí mi padrastro mandó plata, pero solo alcanzaba para dos personas entonces nos quedamos mi hermano y yo, o sea, los más mayores, porque la otra tenía nueve años, y el más chiquito que es hijo de mi padrastro [viajaron primero con la mamá]. (Camila, comunicación personal, 2023)

Como relata Anais y Camila, al enfrentarse a una realidad en la que las condiciones económicas no mejoraban, quienes migraron primero lograron establecerse progresivamente y, en lugar de

regresar, se convirtieron en el punto de llegada para otros miembros de la familia. Este fenómeno dio lugar a un proceso de migración en cadena (o por etapas), en el que aquellos que habían permanecido en su lugar de origen terminaron desplazándose posteriormente hacia donde sus familiares ya habían construido cierto grado de estabilidad; ejemplificando cómo la migración trasciende la acción individual para convertirse en un sistema colectivo sostenido por redes sociales, tal como lo teoriza Massey (1998).

La migración de las y los jóvenes venezolanos en este estudio evidencia precisamente ese mecanismo de autoperpetuación²⁰ descrito en la teoría de redes; las familias, aunque temporalmente fragmentadas, activan vínculos que operan como *sistemas de relaciones interpersonales que conectan a migrantes, no migrantes y ex migrantes mediante lazos de confianza, obligación recíproca y cooperación* (Massey et al., 1998). Estas redes no solo facilitan la movilidad inicial —como muestran los testimonios de quienes migraron—, sino que reconfiguran las dinámicas familiares: los miembros que permanecen en el país de origen se convierten en potenciales migrantes una vez se consolidan las condiciones en el destino. Así, la estrategia colectiva descrita por Massey revela una paradoja: la fragmentación temporal del núcleo familiar es, al mismo tiempo, la base para reconstruir la estabilidad en un nuevo territorio mediante apoyos mutuos y flujos transnacionales de recursos.

Pues, mi hermana aquí ya tiene 5 años. Desde que comenzó la crisis en Venezuela ella se vino y nosotros nos quedamos allá, y ya cuando mi hermana cumplió los 3 años, ella comenzó a decidirnos que nos viniéramos, pero mi mamá trabajaba allá con el gobierno y no tenía mucho tiempo para venir. Y ella, pues, tuvo problemas con el gobierno allá y renunció, entonces decidimos venirnos para noviembre del año pasado. (Yohan, comunicación personal, 2023)

²⁰ La autoperpetuación migratoria es definida por Dettmer y Reyna (2014) como “...la expansión de la migración en el tiempo apoyada por las conexiones que crean las redes de relaciones sociales [...] Lo anterior propicia que nuevas personas se incorporen al proceso migratorio, facilitando la integración al medio laboral y social en el sitio de destino” (p. 23) https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8200/ev.8200.pdf

La red de recepción, como se analizó previamente, se configura inicialmente con las y los migrantes que llegaron primero, quienes establecen las primeras conexiones sociales, sin embargo, es fundamental destacar que esta red se amplía al incorporar a actores locales, como los docentes y pares nacionales en el ámbito escolar; la institución educativa y los compañeros de clase emergen como nodos clave en la adaptación de las y los jóvenes migrantes, ya que facilitan la negociación cultural: por un lado, permiten internalizar los códigos sociales del nuevo contexto, y por otro, habilitan la reconfiguración de prácticas desde las experiencias traídas. Este proceso bidireccional tiene dos efectos; simplifica la integración y genera un espacio de mediación donde lo familiar y lo desconocido se articulan.

El análisis de las redes migratorias hasta aquí ha abordado principalmente los vínculos familiares fragmentados durante la migración en etapas, así como la reconstrucción de espacios seguros tras la reunificación. Sin embargo, existe también un vínculo estrecho con el territorio (tanto de origen como de llegada). Los relatos de los participantes evidencian que el territorio —entendido como paisaje, clima y memoria colectiva, en línea con la concepción de espacios colectivos e identitarios de Pérez-Agote (1994), que integra elementos simbólicos (historia, lengua) y sensoriales (clima) para construir pertenencia— opera como un referente simbólico que articula la pertenencia y la extranjería, mediando en la redefinición identitaria desde la emocionalidad que ello supone. Esta relación puede interpretarse desde la hibridación espacial, que sugiere que las y los migrantes crean terceros espacios donde coexisten referentes del origen y el destino (Bhabha, 1994).

Este vínculo territorial funciona como un puente identitario dialéctico; por un lado, en el relato de Yohan se evoca su lugar de nacimiento en Anzoátegui, Venezuela, asociándolo a lo mucho que le gusta la playa y el calor, elementos que contrastan con su experiencia actual en un contexto frío, donde el clima provoca en él rechazo al nuevo territorio. Su afirmación de que *"todo era más ameno"* en su tierra no solo expresa nostalgia, sino que subraya la tensión adaptativa frente a un clima diferente. Por

otro lado, Violeta habla de Barinitas como un *"pueblo pequeño pero lindo"*, construyendo una memoria del territorio desde lo grandioso que es su paisaje, su cultura y su gente.

La experiencia territorial también se entrelaza con procesos de negociación cultural, donde las y los migrantes reinterpretan activamente su relación con el entorno; los jóvenes que vienen de territorios venezolanos donde el clima es cálido, suelen chocar con el clima frío de Bogotá porque físicamente es un cambio brusco, sin embargo la adaptación y el relacionamiento con el entorno generan cambios en las perspectivas, *"me encanta el clima, todo, hasta las personas"* (Paulis, comunicación personal, 2023).

Para finalizar, se abordan las dificultades enfrentadas por las familias migrantes venezolanas en Bogotá, evidenciadas mediante dos encuestas de caracterización familiar -una realizada por la IED República Bolivariana de Venezuela en el año 2019 como parte del proyecto Chamitos, y otra realizada en el marco de la presente investigación en las dos IED participantes-, así como tres modelos de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, estudiantes migrantes y pares nacionales participantes.

Colombia, históricamente un país emisor de migrantes, no contaba con infraestructura institucional para gestionar el flujo masivo de venezolanos (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021), lo que generó obstáculos en la regularización migratoria, según Migración Colombia, el Estatuto Temporal de Protección (ETPV), vigente desde 2021, busca facilitar la integración mediante el Permiso por Protección Temporal (PPT) y la visa tipo V, pero su desconocimiento por parte de las y los migrantes —agudizado por la ausencia de campañas informativas— limitó su acceso. Esta irregularidad se tradujo en falta de acceso a servicios; muchas de las familias relatan que por no tener el permiso y/o nacionalidad colombiana no han podido acceder a servicios de salud especializados ni han podido aperturar cuentas bancarias.

Las condiciones habitacionales y laborales de migrantes venezolanos en Bogotá revelan una vulnerabilidad estructural, por ejemplo en el barrio Santa Fe, la observación directa evidencia que los "paga diarios" —espacios de alojamiento temporal— no solo albergan a familias migrantes, sino que también se vinculan a prácticas como el trabajo sexual, esta realidad se entrelaza con la informalidad laboral, la estudiante Anais (2023) describe cómo su padre que es mecánico, y su madre que trabaja 'en lo que le salga' sobreviven en empleos precarios, reflejando la exclusión de empleos formales que afecta al 64% de venezolanos en la capital (Infobae, 2024).

Otra de las problemáticas que enfrentan las familias migrantes es la discriminación al momento de arrendar una vivienda. En la capital, la xenofobia

alcanzó niveles alarmantes, hasta el punto de que ser venezolano se convirtió en sinónimo de peligro y desconfianza. Como señala Garzón (2021) en su tesis, la población venezolana fue estigmatizada como la causa de múltiples problemas sociales; su rostro, su acento y su identidad fueron asociados con las fallas estructurales que generan temor en la población local.

Las sociedades receptoras suelen manifestar actitudes de rechazo hacia las y los migrantes, ya sea por su condición de extranjeros (xenofobia) o por diferencias en sus características físicas y culturales (racismo) (Echeverry, 2012, citado en García y Restrepo, 2019). En el contexto colombiano, este rechazo se ha acentuado debido a la percepción de las y los migrantes como una amenaza para la estabilidad económica y social de la población local, como señala Bauman (2016), en sociedades marcadas por la precariedad y la incertidumbre, la llegada de nuevos grupos es vista como una

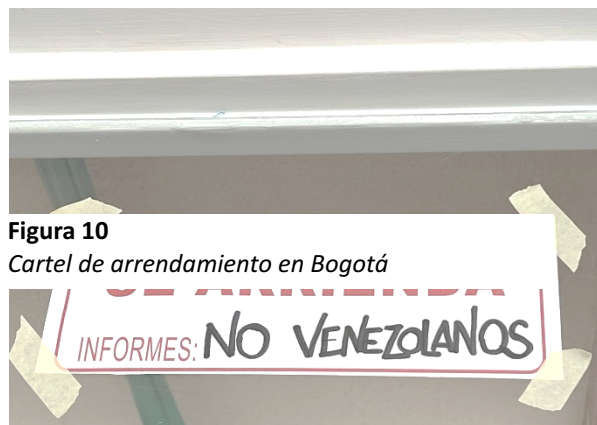


Figura 10
Cartel de arrendamiento en Bogotá

Nota. Fotografía propia (2023)

competencia adicional por el empleo y los recursos, lo que genera sentimientos de inseguridad y hostilidad.

Esta xenofobia se replica en el entorno escolar, donde tanto estudiantes como docentes reproducen estereotipos negativos reforzados por discursos en medios de comunicación y redes sociales. Esta percepción se traduce en estigmatización, entendida como el conjunto de ideas negativas e injustificadas que una sociedad o grupo asigna a un colectivo (Goffman, 1963), asociándolo con vergüenza o descredito.

En este sentido, los comentarios de algunos docentes, aunque puedan parecer bien intencionados, refuerzan prejuicios profundamente discriminatorios, como menciona la docente de DPS:

[La xenofobia] se presenta con comentarios que pueden ser bien intencionados por parte de los maestros pero que son profundamente racistas, pero la gente no se da cuenta de eso, por ejemplo dicen cosas como “tenemos que proteger a nuestros niños porque los venezolanos siempre vienen a robar” o sea, lo hacen con buena intención pero es un comentario profundamente xenófobo (comunicación personal, 2023).

Además, los niños, niñas y jóvenes inmigrantes enfrentan burlas, exclusión y comentarios despectivos por parte de sus compañeros, las interacciones entre estudiantes colombianos y venezolanos dentro del aula suelen estar mediadas por este tipo de prácticas discriminatorias, se pudo observar en diferentes clases que los estudiantes migrantes son frecuentemente objeto de burlas por su acento o expresiones propias de su país.

Además, las dinámicas de poder en el aula refuerzan estas formas de discriminación, estableciendo una jerarquía en la que los estudiantes hombres colombianos ocupan la posición dominante, las observaciones en el aula evidencian que son, en su mayoría, los varones nacionales quienes realizan comentarios despectivos y burlas hacia la comunidad migrante, mientras que no se registraron casos de mujeres participando en estas prácticas. Esto sugiere que, dentro de la estructura

escolar, los hombres colombianos se sitúan en la cúspide de la jerarquía social, seguidos por las mujeres, y en la última posición, los estudiantes migrantes, quienes enfrentan mayores barreras de inclusión y reconocimiento.

Para concluir, la migración no es un problema que deba ser resuelto, sino una realidad intrínseca a la historia humana, un derecho que se ejerce incluso frente a estructuras que buscan restringirlo. Sin embargo, en el contexto colombiano, las experiencias de las y los migrantes venezolanos revelan cómo las sociedades receptoras imponen fronteras simbólicas a veces tan rígidas como las geográficas, reproduciendo discursos de exclusión que los convierten en “otros” incómodos, como advierte Bauman (2016), el miedo al extranjero no nace del migrante en sí, sino de las ansiedades de una sociedad que ve en su llegada una amenaza a su ya frágil estabilidad. No obstante, también se gestan redes de apoyo y solidaridad con la comunidad receptora, que permiten a las y los migrantes generar nuevas formas de arraigo y resistencia.

Entender la migración desde una mirada crítica implica ir más allá del binomio víctima-amenaza para reconocerla como una fuerza transformadora, un fenómeno que no solo desafía fronteras, sino que también interpela los imaginarios nacionales y la manera en que concebimos las identidades, como señala Domenech (2011), el problema no es la movilidad humana, sino las estructuras de poder que buscan contenerla y explotarla; la verdadera crisis no radica en la migración *per se*, sino en la incapacidad de las sociedades de acogerla sin miedo, de construir espacios donde la diferencia no sea sinónimo de exclusión, sino de posibilidad.

Esta reflexión invita a comprender la migración como un derecho humano, como un espacio de disputa política y simbólica, y como una oportunidad para construir sociedades donde la diversidad cultural sea respetada. En este proceso, las redes que sostienen el flujo migratorio cobran fuerza, y la escuela tiene el desafío de dar apertura a esta realidad a través de prácticas educativas que integren las relaciones intersubjetivas, los contextos diversos y el conocimiento desde una perspectiva crítica.

Capítulo II: Educación y migración; una relación estrecha

La educación como derecho fundamental e inalienable, consagrado tanto en instrumentos internacionales como en la legislación nacional (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26; Constitución Política de Colombia, art. 67), traspasa fronteras para atender las necesidades que surgen en el devenir humano. Este derecho esencial no puede verse limitado por las condiciones de nacionalidad, estatus migratorio o situación socioeconómica, puesto que constituye un pilar para la garantía de otros derechos y para la dignificación de la vida. Para el caso concreto de la inmigración venezolana, esta ha provocado que dos sistemas educativos se pongan en consideración: el sistema educativo venezolano y el sistema educativo colombiano.

En el presente capítulo se abordarán estos dos sistemas educativos, a partir de sus marcos normativos y estructuras institucionales, con énfasis en los impactos que su contraste genera en la experiencia de los estudiantes migrantes. Se analizan los principales puntos de fricción que enfrentan al transitar entre ambos contextos escolares, como las diferencias curriculares, los procesos de validación académica y las expectativas pedagógicas. A través de sus relatos, se identifica cómo las condiciones del sistema educativo venezolano influyen en los flujos migratorios y en las trayectorias escolares de los jóvenes que llegan a Colombia.

De la realidad educativa en Venezuela y sus contrastes con Colombia

La Ley Orgánica de Educación en Venezuela (LOE), promulgada en el año 2009, durante el gobierno de Hugo Chávez, constituye el marco jurídico que regula el sistema educativo venezolano y sus principios rectores (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009). En su contenido, esta ley reconoce la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, orientado al

desarrollo pleno de la personalidad, la formación ciudadana y la construcción de una sociedad democrática, participativa y protagónica (Art. 3).

En Colombia, la ley general de educación (Ley 115 de 1994) es el instrumento legislativo máximo para regular los procesos educativos en todo el país, esta establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral del ser humano. Esta ley considera la educación desde una función social que debe responder a las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. Se basa en los principios constitucionales del derecho a la educación y la reconoce como un servicio público esencial.

Uno de los elementos en común que tienen estas dos leyes es el carácter inclusivo, integral, gratuito y obligatorio, estableciendo la educación como un proceso continuo y permanente, desde la educación inicial hasta la educación media diversificada y técnica en el caso venezolano, y hasta la educación media o bachillerato completo en el caso colombiano.

En el caso de la LOE, esta incorpora el enfoque de interculturalidad, vista como proceso de reconocimiento de las diferentes culturas presentes en el territorio venezolano, y como una garantía del derecho de los pueblos y comunidades indígenas a una educación bilingüe y en muchos casos propia. De manera similar, en Colombia, la ley 115 incorpora la interculturalidad como un criterio clave para la educación de los pueblos étnicos (Art. 56), así como el reconocimiento de la diversidad lingüística de los mismos, sin embargo, en Colombia todo esto es abordado desde la etnoeducación (Ley 115 de 1994. Art. 55,56,57 y 58), mientras que en Venezuela se enmarca como la modalidad educativa intercultural.

Desde su orientación curricular, la LOE ha buscado alcanzar la soberanía cognitiva y cultural, entendida como la capacidad de un pueblo para construir, apropiarse y transformar sus saberes de manera autónoma, sin depender de modelos externos de dominación cultural o pedagógica (Freire, 1970; LOE, 2009). Este principio se materializa en la promoción de un proyecto educativo con un fuerte componente político que prioriza las áreas sociales y culturales.

Tabla 3

Áreas de formación en educación media en Venezuela

Áreas de formación en educación media general			
1.	Arte y patrimonio	8.	Educación física
2.	Castellano	9.	Formación para la soberanía nacional
3.	Ciencias naturales	10.	Geografía, historia y ciudadanía
4.	Biología	11.	Inglés y otras lenguas extranjeras
5.	Física	12.	Matemáticas
6.	Química	13.	Orientación y convivencia
7.	Ciencias de la tierra	14.	Participación en grupos de creación, recreación y producción

Nota. Elaboración propia con base en el documento "Áreas de formación en educación media general" del Ministerio del poder popular para la Educación (2017) disponible en <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20C3%81REAS%20DE%20FO>

Al llegar a Colombia, los y las estudiantes se encuentran con algunas áreas de estudio diferentes en la escuela distrital, y un modelo educativo que responde a estándares técnicos de calidad, alineado a orientaciones internacionales de las exigencias del mercado, asegurando competencias relevantes para el mercado laboral y el desarrollo sostenible (MEN, 2018).

Yo cuando llegué aquí me preocupé por las clases, porque aquí las clases son demasiado diferentes, como más adelantado comparándolo con Venezuela, y no dan lo mismo, entonces yo venía de no ver tantas cosas, pero llegué aquí y dan de todo y más avanzado, entonces ¡yo quedé loca! Por ejemplo, aquí ya hablaban inglés y yo no, por supuesto que no entendía nada. (Paulis, comunicación personal, 2023)

En múltiples relatos se evidenció que una de las diferencias curriculares más marcadas para los estudiantes inmigrantes es la asignatura de inglés, mientras que en Venezuela esta materia la veían en bachillerato, en Colombia su enseñanza es obligatoria desde los primeros grados de primaria, en coherencia con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que enmarcan la meta de construir una "Colombia bilingüe" (MEN, 2016). Esta diferencia en la distribución curricular representa un reto para los y las estudiantes

recién llegados, quienes deben enfrentarse a un campo de conocimiento con el que no han tenido un contacto sostenido ni sistemático en su trayectoria escolar previa.

Adicional, los estudiantes venezolanos relatan que áreas como matemáticas y ciencias naturales tienen en Colombia un nivel de exigencia más alto que en su país de origen, “*en Venezuela era un poco más relajado, acá sí ya le meten duro, o sea, ya acá es más que nada matemáticas e inglés, sí sentí mucho la diferencia en eso*” (Nacari, comunicación personal, 2023). Esto puede deberse al contraste entre los modelos educativos, dado que el sistema educativo colombiano presta especial atención a las áreas técnicas y científicas, especialmente aquellas que se consideran estratégicas para el mercado laboral globalizado (MEN, 2018; OCDE, 2016), con una gran dedicación horaria.

Ahora bien, otra característica del sistema educativo venezolano son los niveles en los que este se estructura, según la LOE (2009) desde la etapa maternal hasta aproximadamente los 6 años de edad se desarrolla la *educación inicial*, equivalente a lo que en Colombia se denomina educación inicial y preescolar. A continuación, se encuentra la *educación primaria*, que comprende desde primer hasta sexto grado, es decir, un grado más en comparación con la primaria colombiana, que cuenta con cinco grados obligatorios. Posterior a ello se cursa el nivel de *educación media diversificada y técnica*, que se asemeja al bachillerato en Colombia, pero que presenta una particularidad: está dividido en dos etapas, al culminar el quinto año, los estudiantes reciben el título de bachiller, y tras completar el sexto año, obtienen el título de técnico medio, lo cual introduce una dimensión técnica adicional en la formación escolar venezolana, pues en Colombia aunque existen instituciones que brindan bachilleres técnicos, esto se da paralelo a la formación obligatoria, sin que suponga más años en la etapa escolar. Para mayor claridad véase la tabla 4:

Tabla 4
Niveles educativos en Colombia y Venezuela

Nivel Educativo	Sistema Educativo en Venezuela	Sistema Educativo en Colombia
Educación Inicial	Maternal y Preescolar (0-6 años).	Educación inicial (0 a 6 años) y educación preescolar (1 año mínimo)
Educación Primaria	1° a 6° grado (6 años).	1° a 5° grado (5 años).
Educación secundaria y media	Educación media diversificada y Técnica: 1° a 5° (5 años) = Bachillerato. 6° (1 año) = Técnico medio.	6° a 9° (4 años) = Educación secundaria. 10° y 11° (2 años) = Educación media bachiller o bachiller técnico.
Educación superior	Universitaria (Pregrado y Postgrado)	Universitaria (Pregrado y Postgrado)

Nota. Elaboración propia

La diferencia en la estructura de los niveles educativos entre el sistema colombiano y el venezolano ha representado diversos retos en el proceso de equivalencia escolar, en los primeros años del aumento de la migración venezolana hacia Colombia (2017–2020), se evidenciaron situaciones en las que estudiantes fueron asignados a grados inferiores a los que les corresponderían según su trayectoria educativa previa. Esto se asoció, en parte, a la falta de conocimiento por parte del personal administrativo y docente de algunas instituciones educativas sobre la organización curricular del sistema venezolano, por ejemplo, casos en los que estudiantes que cursaban el primer año de bachillerato en Venezuela fueron inscritos en sexto grado en Colombia, sin tener en cuenta que la educación primaria en Venezuela se extiende hasta el sexto grado, generando una posible repetición del año escolar, “[entré] a sexto, a mí me bajaron un año porque yo allá estaba cursando primer año, que es séptimo y aquí dijeron que sexto grado era el primer año y por eso me pusieron en sexto” (Anais, comunicación personal, 2023).

Asimismo, el desconocimiento sobre el sistema educativo venezolano ha incidido en las percepciones que algunos docentes tienen respecto al nivel académico de los estudiantes migrantes. En algunos casos, esto ha derivado en la idea de que existe una brecha en términos de desempeño escolar, atribuida a la distribución de los grados, como lo expresa un docente entrevistado:

Hasta donde entiendo ellos tienen como un nivel de un grado menos que lo que se coloca aquí en Colombia, entonces si alguien está aquí en noveno es como si estuviera en octavo allá en Venezuela, ahí de pronto los niveles son diferentes y los conocimientos también son algo diferentes (Docente de ciencias naturales, comunicación personal, 2023).

Ahora bien, la realidad educativa en Venezuela, tras la crisis política y económica de los últimos años, presenta unas características complejas que han marcado la experiencia migrante de las y los jóvenes, y que vale la pena revisar para el análisis de cómo la migración incide en las transformaciones educativas entre los dos países. Uno de los problemas más críticos al año 2024 e inicios de 2025, es la falta de docentes para cubrir todas las plazas en el país, resultado de múltiples factores socioeconómicos que han impactado la vida cotidiana de la población en general.

Según la Federación Venezolana de Maestros (FVM), aproximadamente el 80% de los más de 370.000 maestros activos han abandonado las aulas desde 2017, buscando mejores condiciones laborales en otros sectores o emigrando del país (Arráez y Rueda, 2024), esta deserción masiva ha dejado a numerosas instituciones educativas sin el personal necesario para atender adecuadamente a los estudiantes.

La crisis económica ha llevado a que los docentes enfrenten salarios extremadamente bajos, un estudio reciente desarrollado por la ONG *FundaRedes* (2024) reveló que el 61% de los docentes enfrenta dificultades económicas severas, con un salario promedio mensual de tan solo 7,34 dólares, obligando a muchos maestros y maestras a buscar otras fuentes de ingresos, contribuyendo aún más a la deserción en el sector educativo.

Debido a las condiciones económicas y sociales adversas que enfrenta Venezuela, los docentes activos han generado un plan de contingencia para atender la demanda educativa, implementando el llamado "*horario mosaico*", esta herramienta permite a los maestros asistir a las escuelas solo dos o tres días a la semana, dedicando el resto del tiempo a otras actividades laborales que les permitan

complementar sus ingresos, ya que sus salarios no son suficientes para cubrir sus necesidades básicas (Contrapunto, 2023; El Diario, 2025).

El horario mosaico se ha convertido en una realidad común en las instituciones educativas públicas de Venezuela desde enero de 2022, como una medida de presión por parte de los sindicatos del sector educativo para exigir mejoras salariales y sociales. Según Carlos Calatrava, director de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), este tipo de horario ha sido adoptado por el 82% de las escuelas del país, lo que refleja las dificultades estructurales y económicas que enfrentan los centros educativos (El Diario, 2024).

Desde la experiencia de los propios estudiantes, este tipo de organización horaria ha tenido un impacto directo en la continuidad de los procesos formativos, Yohan (2023) relata que durante su etapa escolar en Venezuela no siempre tenía clases programadas de forma regular, lo cual limitaba la cobertura de los contenidos curriculares, *“No veíamos casi nada ya sea porque no había clases u otras cosas”*(comunicación personal), esta situación generó un rezago académico que dimensionó al ingresar al sistema educativo colombiano, donde se encontró con conocimientos que no había abordado anteriormente.

Sumado a ello, el sistema educativo venezolano también enfrenta el desafío persistente de la deserción escolar, estrechamente vinculada a la crisis económica, social y educativa que atraviesa el país, se estima que aproximadamente tres millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar han abandonado las aulas, lo cual equivale a cerca de un tercio de la población estudiantil (Infobae, 2024). Como consecuencia de este fenómeno, una proporción significativa de estos estudiantes ha ingresado al sistema educativo colombiano, como es el caso de Camila, quien alude la decisión familiar de migrar a las pocas garantías de aprendizaje que tenía en su país, ya que en su pueblo tenía clases una o dos veces por semana, y por ello sus padres decidieron migrar a Bogotá, Colombia.

Más de 600.000 niños, niñas y jóvenes venezolanos se encuentran actualmente registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), representando aproximadamente el 5,8 % de la matrícula nacional, según datos del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (El Tiempo, 2024).

Este volumen creciente de estudiantes ha implicado transformaciones importantes para el sistema educativo colombiano, que ha debido mejorar su capacidad de respuesta para atender una demanda educativa diversa en contextos sociales, culturales y pedagógicos complejos. Las instituciones educativas, especialmente en Bogotá, que es la ciudad con mayor recepción migrante (R4V, 2024), han ampliado su cobertura para integrar a una población estudiantil con trayectorias escolares interrumpidas.

La escuela pública distrital como orilla de llegada.

En el marco de la inmigración venezolana la escuela ha asumido un papel fundamental como centro de recepción para miles de niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad tras su proceso de movilidad (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021), la llegada de estudiantes migrantes ha reconfigurado las dinámicas escolares, acentuando el sentido de las instituciones educativas como espacios donde se ejerce la garantía del derecho fundamental a la educación sin discriminación por origen nacional, situación migratoria o condición socioeconómica (MEN, 2023).

Tal como lo establece la Constitución Política de Colombia (art. 67) y la Ley General de Educación (1994), el Estado está obligado a ofrecer un servicio educativo equitativo, inclusivo y de calidad. En el caso de la población migrante, este compromiso implica reconocer sus trayectorias, sus saberes previos y sus condiciones particulares de vulnerabilidad, garantizando una atención pedagógica con enfoque de igualdad, equidad y no discriminación (MEN, 2023).

La igualdad educativa se refiere al reconocimiento del derecho universal a la educación para todos y todas, sin ningún tipo de discriminación, y el enfoque equitativo plantea que cada estudiante

debe contar con oportunidades diversas según sus propias características, contextos y capacidades de aprendizaje (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021). Estos principios cobran especial relevancia frente a las barreras estructurales que enfrentan los estudiantes migrantes, tales como las diferencias curriculares, los rezagos académicos por la interrupción del proceso escolar y las condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad.

En este colegio particular los niños encuentran un hogar, es en serio. Ahí es cuando uno dice “la escuela es el segundo hogar” eso es en serio porque aquí en este colegio muchos niños prefieren venir acá y odian las vacaciones porque no quieren quedarse en su casa y aquí encuentran un lugar seguro, en este colegio, en particular, hay muchos maestros amorosos, muchos maestros comprometidos, y eso es lo que le da una identidad al colegio distinta; pero eso no significa que deje de ser un centro de adoctrinamiento y de formación para el sistema (Docente de DPS, comunicación personal, 2023)

La escuela ha sido una de las múltiples instituciones del distrito que ha abierto sus puertas a los niños, niñas y jóvenes migrantes, con el propósito de garantizar su derecho a la educación, no obstante, este acto de apertura implica mucho más que la asignación de un cupo escolar, implica también reflexionar sobre los modelos pedagógicos de recepción que facilitan la integración de estos estudiantes, permitiéndoles desarrollar los conocimientos y habilidades esperadas según la etapa en la que se encuentran, asimismo, se deben garantizar condiciones integrales que promuevan su permanencia efectiva en el sistema educativo.

En términos de accesibilidad, concepto desarrollado por Katarina Tomaševski (2001) y promovido por la UNESCO (2017) dentro del marco categorial de las tres A para la educación: accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad; las familias migrantes se han enfrentado a múltiples barreras, entre ellas destacan la falta de cupos y la negativa de matrícula por no contar con documentación completa. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), a pesar de los

esfuerzos institucionales, muchas familias reportan dificultades recurrentes en el proceso de inscripción escolar de sus hijos.

Cuando llegamos acá a Bogotá nos recibió mi papá, y fue difícil para entrar al colegio porque no había cupos y no nos querían dejar entrar, tuvimos que ir a secretaría de educación y nos dieron como una orden, una cosa así de que tenían que darnos cupo aquí o en el Panamericano (Anais, comunicación personal, 2023)

Ante esta realidad, el sistema educativo colombiano ha implementado diversas estrategias orientadas a la atención sin discriminación y a la flexibilización normativa, estas acciones se consolidan en la nota técnica "*Estrategias del Sistema Educativo Colombiano para la Atención de la Población Estudiantil en Contextos de Movilidad Humana y Migración: Una Mirada al Caso Migratorio Venezolano*" (MEN, 2022). Allí se destaca la ruta de atención educativa para niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela (ver figura 11), la cual contempla la flexibilización en los requisitos documentales, permitiendo el ingreso de estudiantes al sistema educativo sin necesidad inmediata de apostillaje o regularización, otorgando un plazo para reunir la documentación necesaria. Adicionalmente, se implementó el NES (Número Establecido por la Secretaría), que permite la matrícula formal de estudiantes sin documentos.

Figura 11

Ruta para la Atención Educativa de Estudiantes Provenientes de Venezuela



Nota. Fuente: MEN (2022)

Gracias al Decreto 216 de 2021 y la Resolución 0971 de 2021, que reglamentan el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPMV), se facilitó su acceso a todos los niveles del sistema educativo colombiano, reduciendo barreras administrativas y facilitando la inclusión escolar.

En función de promover la permanencia y el bienestar de los estudiantes migrantes, la nota técnica establece que estos tienen derecho a ser beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en igualdad de condiciones que los estudiantes nacionales. Asimismo, se insta a las instituciones educativas a implementar estrategias de nivelación escolar, con el fin de mitigar los rezagos académicos, mediante refuerzos escolares dirigidos por docentes o estudiantes con desempeños destacados, no obstante, en las instituciones educativas participantes de esta investigación no se evidenció la aplicación institucionalizada de estas estrategias.

Lo que sí se manifestó en comunicación con el docente del área de ciencias sociales (2023) de la IED Delia Zapata Olivella, es que algunos profesores *"realizan un proceso de adaptación desde el conocimiento"* en el aula, buscando integrar los saberes previos de los estudiantes migrantes a los contenidos escolares, para que sea más sencillo para ellos y ellas comprender las nuevas temáticas.

Desde el punto de vista pedagógico, estas acciones responden a un modelo de recepción integracionista, en el que se reconoce la experiencia y cultura de los estudiantes venezolanos como punto de partida para la interiorización de los conocimientos promovidos por la cultura escolar dominante, como señala Fleuri (2006), la integración busca la asimilación de la cultura anfitriona, sin desconocer las diferencias culturales del grupo migrante. Esto se evidencia también en actos culturales donde se pide a los estudiantes migrantes que expongan bailes, platos o música típica de su país para así integrar su cultura al entorno escolar.

El modelo integracionista plantea como objetivo *"dar espacio a la diversidad para crear un clima de respeto mutuo y tolerancia"* (Castillo y Guido, 2015, p. 22), admitiendo elementos culturales de los estudiantes migrantes. Sin embargo, en la práctica, este reconocimiento muchas veces se reduce a una folclorización de la cultura, como ha ocurrido históricamente con otros grupos, como la población afrodescendiente. Como señala la docente de DPS, *"hay un problema y es que la gente tiende a pensar que la cultura es una cuestión de bailes, algo muy folclorizado"* (comunicación personal, 2023).

En teatro a veces dicen "vamos a hacer una danza popular en Venezuela" ... A mí me da como que cosita, porque allá en un colegio en el que estudiaba, yo representaba a los que bailaban la danza esa tan popular, entonces me da como nervios que me elijan a mí, entonces me volteo.
(Camila, comunicación personal, 2023)

Las acciones de reconocimiento cultural en el escenario escolar son sin duda valiosas, en tanto transmiten a los estudiantes migrantes el mensaje de que sus experiencias y culturas importan y enriquecen el proceso educativo. No obstante, si estas acciones no están acompañadas de un

cuestionamiento crítico a las estructuras de poder que perpetúan desigualdades, tienden a contribuir a la reproducción de relaciones jerárquicas entre culturas. Como advierten Castillo y Guido (2015), en el integracionismo *"se reconoce la diferencia, pero no se trabaja por poner fin a la desigualdad"* (p. 23), lo que desvirtúa el valor político-transformador del acto pedagógico.

Este modelo de recepción es predominante en las instituciones educativas partícipes de la presente investigación, aunque no es el único, ya que depende en gran medida del área de conocimiento de cada clase y la orientación pedagógica de los docentes. En los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no se observa una definición clara del modelo pedagógico de recepción que implementa cada institución; sin embargo, en los dos PEI tienen como principio el respeto a la diversidad, y en PEI de la IED República Bolivariana de Venezuela (2021) abordan explícitamente el enfoque de inclusión e interculturalidad.

El modelo integracionista supera en cierta medida al modelo de recepción asimilacionista, que propone una cultura homogénea como ideal de pertenencia, privilegiando una identidad nacional dominante. Bajo esta lógica, la escuela no adapta sus contenidos ni métodos, sino que espera que el estudiante migrante se adapte a la cultura anfitriona, como explican Castillo y Guido (2015) este modelo responde a la función del sistema educativo como mecanismo de consolidación de una identidad nacional,

Mediante el modelo asimilacionista, las prácticas educativas responden a la función, como instituciones del Estado, de construir y hacer aceptar la definición de una cultura que representa a una comunidad homogénea. Le da sentido a la vida de todos sus miembros y a la identidad nacional, pero "eliminando" la diferencia y relegándola al ámbito privado. (Castillo y Guido, 2015, p. 22)

Este modelo de recepción asimilacionista también está presente en las instituciones educativas participantes, en convivencia paralela con modelos integracionistas o incluso interculturales, dependiendo de la perspectiva y práctica docente.

Se evidencia un modelo de recepción asimilacionista cuando los docentes no adaptan sus contenidos ni prácticas pedagógicas para responder a la diversidad presente en el aula, sino que, por el contrario, promueven que sean los estudiantes migrantes quienes se ajusten a la cultura escolar dominante. Esta lógica implica que el peso de la adaptación recaerá exclusivamente sobre el estudiante, sin que exista un replanteamiento institucional o didáctico frente a la heterogeneidad cultural.

Más bien, así como está en Bogotá es mejor, los estudiantes migrantes tienden a adaptarse a la situación, en lugar de que la escuela tenga que adaptarse a cada uno de ellos, porque sería complejísimo ¡imagínate! Son varias regiones como para ponerse a pensar en cómo dictar una clase o hacer una clase, pensando en todos los roles a la vez. Y además porque es muy complicado en nuestro caso, donde a veces tenemos entre 40 a 45 estudiantes, es muy complicado ponernos a pensar en esas diferencias, inclusive a veces tenemos niños de inclusión, niños con dificultades a nivel académico, entonces eso genera aún más la dificultad de no pretender pensar en que el de la costa piense de una manera, o tiene unas costumbres, el de los llanos otras, el de la región amazónica igual. Entonces es complicado pensar en eso, uno podría tener toda la motivación, pero una cosa es la que uno piensa fuera y otra cosa es la que ya está cuando está en el aula. (Docente de ciencias naturales, comunicación personal, 2023)

Los modelos de recepción asimilacionista e integracionista, coexisten actualmente en el escenario escolar como formas predominantes de recepción a la población migrante, generando lo que Castillo y Guido (2015) denominan *una escuela homogeneizante*, que tiende a devaluar las narrativas culturales diversas en favor del disciplinamiento y la uniformidad identitaria.

No obstante, también se identifican experiencias que comienzan a posicionar el modelo interculturalista, o al menos a suscitar interrogantes y tensiones que abren el camino hacia su construcción. Este modelo parte de la descentración cultural y de la crítica al etnocentrismo, proponiendo una educación que favorezca la interacción horizontal entre culturas y la construcción de nuevos esquemas de pensamiento (Castillo y Guido, 2015), poniendo en diálogo la subjetividad, la intersubjetividad y la complejidad de las relaciones culturales, superando el mero reconocimiento de la diversidad para llevar al aula los saberes y *“conocimientos culturales de otros pueblos”* (p. 25).

Me gustan mucho las dinámicas que usa la profe de DPS, que es que a todos nos pregunta un poco, y de todos como que hace un solo tema, pero que a todos nos guste, o sea, es como un tema personalizado. Entonces, ella como que succiona una gotica de cada persona, de su historia, o de algo que le haya preguntado, y como que lo vuelve un vasito de agua muy grande para todos” (Violeta, comunicación personal, 2023).

Al analizar el relato de Violeta, se observa que la clase de desarrollo personal y social, en la IED República Bolivariana de Venezuela, constituye un espacio de práctica pedagógica intercultural, en el que la construcción del conocimiento se nutre de los aportes culturales de los estudiantes, reconociendo sus experiencias y voces. Esta experiencia se articula con el proyecto *‘Chamitos’*, también liderado por la misma docente en esta institución, como otra apuesta educativa por una recepción intercultural.

En el PEI de la institución (2021), el proyecto *‘Chamitos’* ocupa un lugar central, reconocido como una estrategia transversal y multidisciplinar que propicia la reflexión crítica sobre las relaciones culturales y sociales desde un enfoque intercultural orientado desde los postulados del comunalismo tal como lo teoriza Pérez Ruiz (2009) *“un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores”* (Citado en PEI República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 180).

Nuestra apuesta se instaura en una valoración muy positiva de las diferencias, que apunte a fortalecer distintas identidades, pero que además cuestione las razones de tan poderosa diversidad y motive a la integración con un sentido político frente a la propia vida. En este sentido, la propuesta toma distancia de la creación de entes culturales segmentados que deben permanecer allí para evitar su degradación. (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 181)

El proyecto 'Chamitos' tendrá su lugar en este análisis para dialogar a fondo sobre sus objetivos, metodologías, trayectorias y desafíos. Por lo que resta a este apartado resulta interesante destacar que los modelos pedagógicos de recepción no son estructuras rígidas, sino que coexisten, dialogan y se expresan de manera diferenciada incluso dentro de una misma institución, lo cual invita a analizar la práctica educativa desde su especificidad contextual y cotidiana.

Capítulo III: La Escuela Viva, Narrada y Construida Colectivamente

El transcurrir cotidiano de las y los jóvenes escolarizados está profundamente ligado a la experiencia escolar, la escuela no es, por tanto, un lugar más ni un escenario neutro; se configura, en muchos casos, como un segundo hogar, y en otros tantos como el primero. Es allí donde se tejen vínculos, se comparten saberes y se aprenden formas de estar en el mundo.

En este sentido, cobra especial relevancia comprender cómo los actores educativos — estudiantes, docentes y familias— viven, narran y construyen las prácticas educativas, en medio de dinámicas sociales complejas como la migración. Estas prácticas son entendidas aquí como el entramado de sentidos que se despliegan cotidianamente en la escuela a través de las relaciones, el contexto y el conocimiento, y que construyen también una forma de respuesta y adaptación ante los cambios culturales que trae consigo la presencia de nuevos grupos sociales.

Desde los postulados teóricos de Bárcena (1993), las prácticas educativas son comprendidas como co-situaciones, es decir, como espacios compartidos que permiten la autodefinición de los sujetos, el desarrollo de habilidades y la construcción del intelecto a través de mediaciones culturales e históricas. Estas co-situaciones no ocurren en abstracto, sino en contextos atravesados por diferencias, tensiones y posibilidades de transformación, en este caso, los procesos migratorios de jóvenes venezolanos y venezolanas a Bogotá introducen nuevos sentidos, demandas y desafíos, dando lugar a configuraciones institucionales dinámicas y en constante resignificación. Por ello se analizarán en el presente capítulo las relaciones que se gestan en el entorno escolar, el contexto que se configura con las transformaciones a partir de la llegada de las y los estudiantes migrantes, y por último el conocimiento que circula en la escuela tanto académicamente como en las prácticas cotidianas.

Tengo amigos desde el primer día, todo fino

En el marco de los procesos migratorios y de integración escolar, las relaciones entre pares juegan un papel fundamental en la vivencia cotidiana de los y las estudiantes migrantes, contrario a los

imaginarios dominantes que asocian la migración con el conflicto y la ruptura, el trabajo de campo permitió evidenciar la existencia de vínculos cordiales, afectuosos y respetuosos entre estudiantes venezolanos y colombianos. Según los relatos, desde los primeros días en el entorno escolar, muchos de los y las estudiantes inmigrantes experimentan una acogida basada en la solidaridad y la amabilidad, Marisela expresa *"acá no hay mucha exclusión, acá todos nos unimos"* (comunicación personal, 2023), esto se evidencia en el trato que tienen dentro del aula las y los jóvenes, ya que entre pares tanto en el IED República Bolivariana de Venezuela como en el IED Delia Zapata Olivella las dinámicas relacionales son propias de la edad, sin el uso frecuente de la violencia.

Estos lazos cordiales y de respeto no son automáticos ni homogéneos, pero tienden a construirse en el tiempo mediante la convivencia cotidiana. Paulis recuerda con honestidad que, al llegar, se sintió nerviosa y sin redes de apoyo: *"literalmente, todo el mundo en mi salón era de que 'uy, esa me cae mal' osea porque era la primera impresión y es normal, pero después nos fuimos conociendo y ya fue todo bien"* (comunicación personal, 2023). Su experiencia da cuenta de la transformación que puede surgir del encuentro, cuando el miedo inicial da paso a la familiaridad, y los prejuicios se disuelven en la interacción continua, esta apertura progresiva habla de un reconocimiento que va más allá de la tolerancia y se inscribe en lo que Bárcena (1993) plantea como co-situaciones: espacios compartidos que habilitan procesos de autodefinición y aprendizaje mutuo en contextos de diversidad cultural.

A pesar de las tensiones iniciales que pueden surgir por los estigmas sociales asociados a la migración, los estudiantes desarrollan mecanismos relacionales que permiten la construcción de lazos de solidaridad (Jerena, 2021)²¹, confianza y respeto, Violeta cuenta que las percepciones sociales en un

²¹ Erik Jerena Montiel en su artículo *"Semiósfera urbana, vida cotidiana y otredad: narrativas de migrantes"* (2021) describe la solidaridad como rasgo característico de los procesos de recepción migrante, donde *"las interacciones son cambiantes, entre la solidaridad y la xenofobia"* (p.145). En su análisis local evidencia que en el distrito capital las y los migrantes venezolanos encuentran generalmente manos amigas que les brindan apoyo y soporte ante situaciones difíciles, y esto sucede también en el escenario escolar, donde los y las jóvenes encuentran actos solidarios en pares, maestros, familias y personal administrativo.

inicio fueron complejas, pero con el tiempo el espacio escolar se tornó empático, y los pares fueron reconociendo la diferencia como algo 'normal' en el otro.

En mi caso, pues fue bien, o sea, yo sé que al principio no caí como moneda de oro porque sé que al principio le tenían mucha idea a los venezolanos, pero es cuestión de que se tomen el tiempo de ver que no todos son iguales, ¿sí? pero yo sé que si hay otras personas venezolanas que sí son malas, o sea, quizás sean jóvenes pero tratan mal a los colombianos porque no sé, quizás ellos antes de hablar ya se sientan discriminados o agredidos entonces de mi parte siento que pues muy bien, todos me trataron bien pero sé que no a todos les ha ido como a mí, o sea, por eso digo que soy alguien afortunada porque no he sufrido muchas cosas que veo que otros amigos me dicen, de que no me trataron mal, me dijeron estas cosas, que me hacen bullying ni nada por el estilo (Comunicación personal, 2023)

Ella reconoce que estas experiencias no son universales, pero sí posibles, especialmente cuando los vínculos entre pares se sostienen en la escucha, el reconocimiento de la diferencia y el afecto, Según Paulo Freire (1970), el diálogo auténtico es esencial para construir relaciones educativas significativas y para reconocer al "otro" como un sujeto legítimo en el proceso de aprendizaje, este diálogo implica humildad, respeto y una disposición para aprender de las diferencias culturales, lo que permite que las interacciones cotidianas sean un espacio de aprendizaje mutuo y de integración natural.

En esta misma línea, dichos vínculos se constituyen también en una forma de habitar la escuela y dotarla de sentido desde lo cotidiano; la integración de culturas, lejos de ser un proceso abrupto o planificado, ocurre muchas veces de manera sutil, sin mayor detenimiento, e incluso pasa desapercibida, llegando a vivirse con naturalidad.

Esta normalización de la diferencia puede interpretarse como una apuesta ética colectiva, en la que el relacionamiento con el otro no es visto como una amenaza, sino como parte del entramado vital de la escuela (Skliar, 2017), ahora bien, aunque estos relatos dan cuenta de experiencias positivas de

acogida, también emergen situaciones marcadas por la tensión, el estigma y la exclusión. La convivencia no está exenta de conflictos, y es justamente estos otros matices los que dan forma a las relaciones humanas.

En el desarrollo del trabajo de campo, una de las preocupaciones iniciales giraba en torno a la posible segregación física entre estudiantes migrantes y nacionales dentro del aula, sin embargo, las observaciones realizadas y los relatos de los docentes dan cuenta de una realidad diferente: no existen fronteras marcadas ni patrones de exclusión espacial sistemática entre los grupos de estas dos instituciones en el periodo estudiado. La disposición del aula, generalmente en filas organizadas por libre elección, permite un espacio compartido, donde se reproduce el disciplinamiento de la escuela tradicional, pero no se observan grupos marcados por las diferencias culturales.

Como lo señala el docente del área de ciencias sociales de la IED Delia Zapata, *“no es algo que uno diga aquí está el grupo de los venezolanos y aquí está el otro”* (comunicación personal, 2023), lo cual sugiere que, si bien pueden existir afinidades entre pares por cercanía cultural o emocional, estas no configuran divisiones rígidas ni confrontaciones visibles.

La cotidianidad escolar, en este sentido, revela que la diversidad cultural no es un obstáculo, sino una posibilidad para el encuentro y el aprendizaje conjunto. Tal como afirman Rodríguez y Barragán (2019), la presencia de diferentes culturas en el aula potencia ambientes de aprendizaje más significativos para toda la comunidad educativa, este entrecruce de experiencias y saberes habilita escenarios donde lo cultural circula, se intercambia y se resignifica en la interacción cotidiana.

Las migraciones contribuyen a la difusión y el enriquecimiento de las culturas en los contextos que las reciben (García y Restrepo, 2019), aunque algunos agrupamientos por afinidad son evidentes, especialmente entre niñas migrantes —quienes suelen ubicarse juntas en algunos espacios—, estas configuraciones no responden a dinámicas de exclusión, sino más bien a la formación de redes afectivas y de contención entre mujeres.

Aunque en la cotidianidad escolar no se identifican fronteras espaciales marcadas ni agrupamientos excluyentes entre estudiantes migrantes y nacionales, sí emergen tensiones en el plano relacional que complejizan los vínculos entre pares, estas tensiones, lejos de constituir un fenómeno homogéneo o abiertamente conflictivo, se manifiestan de forma sutil, muchas veces en el lenguaje, en las bromas, en los rumores o en las percepciones subjetivas que se construyen sobre *“el otro”* (Castoriadis, 1997). En este sentido, el aula se convierte también en un espacio donde circulan representaciones sociales más amplias que configuran la experiencia de la migración (Aranda, 2017), revelando disputas simbólicas que pueden tensar la convivencia.

Una primera fuente de fricción identificada está relacionada con la percepción de que las y los migrantes reciben ciertos beneficios que los nacionales no. Esta idea, expresada en varios relatos, no responde necesariamente a una realidad objetiva sino que parece estar alimentada por las experiencias de desigualdad que viven los propios estudiantes colombianos en sus entornos familiares y sociales, como afirma Aguilar (2016) *“El temor al “Otro” extranjero no tiene tanto que ver con el fenómeno de la migración per se, sino con la incapacidad del Estado de satisfacer las necesidades y expectativas de sus ciudadanos”*, por ello los medios de comunicación y el voz a voz configuran el imaginario social de que los venezolanos y venezolanas llegaron a ‘quitarnos’ los empleos, a saturar el sistema de salud y a quedarse con los cupos en las escuelas.

En este juego de percepciones, el *“otro-entre-nosotros”* (Izaola y Zubero, 2015) aparece como una figura disruptiva que, sin pretenderlo, encarna la precariedad del sistema de garantías sociales, esta sensación se refuerza con discursos xenófobos y de odio, que, si bien se originan principalmente en los adultos, son replicados por niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar. Resultó especialmente llamativo en el trabajo de campo encontrar docentes que encarnan estas narrativas, posicionando a los estudiantes migrantes como *“invitados con privilegios”* que deben comportarse conforme a determinadas normas para no perder el acceso a servicios como salud, educación o asistencia

humanitaria. Esta visión, lejos de reconocer estos derechos como universales, los reduce a la categoría de privilegios condicionados, negando su carácter fundamental para el ejercicio de una vida digna.

En segundo lugar, se identifica una tensión ligada a la incomodidad que algunos estudiantes expresan frente a las formas culturales de interacción de sus pares migrantes, uno de los estudiantes colombianos, comparte que, aunque se considera una persona expresiva, ‘choca muy feo’ con algunos venezolanos por su actitud que define como “*muy expresiva y hasta fastidiosa*” (Comunicación personal, 2023). Este tipo de malestar no necesariamente implica una actitud hostil, pero sí revela una dificultad para tramitar la diferencia cultural desde un lugar de reconocimiento mutuo, tal como lo plantea Bauman (2019), la presencia del migrante puede despertar *mixofobia*: una repulsión hacia el contacto con quienes son distintos, alimentada por la incomodidad ante lo diferente o desconocido.

Estas incomodidades pueden derivar en dinámicas xenófobas que oscilan entre la burla, el estereotipo, el estigma y la agresión verbal, el más claro ejemplo es la asignación del seudónimo ‘veneco’ o ‘veneca’ para referirse a los compañeros provenientes de Venezuela, esto puede parecer inocuo para algunos, pero para otros resulta ofensivo o incómodo. Aunque muchos estudiantes, como se habló anteriormente, insisten en que estas expresiones son “de broma” y no con intención de herir, lo cierto es que tales prácticas se sitúan en una zona ambigua entre la broma y la discriminación, que reproduce formas naturalizadas de xenofobia.

Jerena (2021) advierte que los estereotipos son muchas veces una exageración de rasgos culturales que terminan por fijar identidades y justificar exclusiones, aun cuando se enuncien en tono lúdico o relacional, y esto sucede en las tensiones que ocurren dentro del aula, ya que en su mayoría se manifiestan a través del lenguaje, un tipo de violencia simbólica, que muchas veces pasa desapercibida por docentes y directivos, pero que puede hacer mella en la forma en que construimos las relaciones escolares, sobre todo cuando se combina con actitudes explícitas de rechazo, insultos y agresiones verbales en momentos de tensión emocional.

“Hay veces como que él (Refiriéndose a un compañero colombiano) viene enojado y se pone a decir cosas feas y entonces me mete a mi [...] me dice veneca, que los migrantes no tenían que venir a esta ciudad y así” (Camila, comunicación personal, 2023)

La tercera forma de tensión se expresa cuando el migrante no solo es percibido como incómodo o diferente, sino como una amenaza directa a la estabilidad del grupo nacional, varios estudiantes colombianos, compañeros de estudiantes inmigrantes, sugieren que la llegada de los y las venezolanas arruinó cierta estabilidad social, sobre todo en términos de seguridad y acceso al empleo, *“Siento que han llegado y han arruinado un poquito las cosas en varios aspectos, [...] como los trabajos, o sea ya no hay tanto trabajo porque ellos llegaron a trabajar aquí” (Estudiante colombiana, comunicación personal, 2023).*

Este tipo de narrativas estigmatizantes, también reforzadas por algunos medios y discursos institucionales, son analizadas por autores como Aguilar (2016) y Bauman (2016), quienes identifican cómo el malestar económico y la inseguridad social se canalizan simbólicamente en la figura del migrante, a quien se le adjudica la responsabilidad de la crisis, así, la xenofobia se convierte en un ‘síntoma’ de una sociedad que no logra procesar sus propias fracturas y que encuentra en el otro una figura de descarga emocional y política.

Al principio era un poco como molesto porque a todo lado donde yo iba, a cada rato era viendo venezolanos, entonces, no era un espacio como tan de nosotros, pero pues, con el tiempo aprendimos a convivir con ellos y a saber que el espacio no es sólo de nosotros, sino también de ellos (Estudiante colombiana, comunicación personal, 2023)

Desde una perspectiva crítica, Judith Salgado (2003) destaca que la discriminación, el racismo y xenofobia, son fenómenos estructurales que se manifiestan en diferentes niveles de la sociedad, incluyendo las instituciones educativas. Estos fenómenos pueden perpetuar desigualdades y afectar

negativamente la experiencia educativa de los estudiantes migrantes, en tanto conflictúan su identidad, su cultura y lo que concebían como normal en sí mismos.

Una forma menos visible pero igualmente significativa de tensión en las relaciones entre estudiantes nacionales y migrantes es la indiferencia, esta postura a diferencia de la hostilidad abierta o el rechazo explícito, se caracteriza por una aparente neutralidad, donde el otro no es necesariamente visto como enemigo, pero tampoco como sujeto digno de atención, vínculo o reconocimiento. Frases como *“me dan igual, si ellos no se meten conmigo, yo no me meto con ellos”* (Estudiante colombiano, comunicación personal, 2023) o la respuesta de otro estudiante colombiano ante la pregunta de cómo abordaría la diferencia cultural si fuera docente: *“a mí no me interesa, a mí lo que me interesaría es que me paguen, no me interesaría el tema de la diferencia”* (comunicación personal, 2023), evidencian una actitud de desvinculación afectiva y ética frente a la presencia migrante, que puede parecer inofensiva, pero que en realidad expresa una forma de *adiaforización*, es decir, la exclusión del otro del ámbito de nuestra responsabilidad moral (Bauman, 2016), que en la escuela se traduce en apatía o desinterés frente a situaciones de discriminación, dejando intactas las estructuras que perpetúan la exclusión.

Como sugiere Aguilar (2016), el *‘otro’* no es simplemente quien ha inmigrado, sino la construcción simbólica que elaboramos a partir de nuestras propias narrativas y mitos, en ese sentido, la indiferencia no nace de la ausencia de juicio, sino de un juicio que ya ha decidido que ese otro no merece nuestra atención, ni como amenaza ni como semejante. Bauman (2016) advierte que, frente a la disonancia cognitiva que genera convivir con un otro que al mismo tiempo merece empatía, pero incomoda o desestabiliza, una estrategia habitual es minimizar su humanidad mediante generalizaciones *“hay unos que vienen a trabajar y otros que vienen a robar”* (Estudiante colombiano, comunicación personal, 2023). De este modo, se reduce la complejidad del fenómeno migratorio a categorías morales binarias, lo que justifica la distancia emocional y la desafección colectiva. Así, la indiferencia se convierte

en un mecanismo sutil pero poderoso de exclusión simbólica, que opera desde la supuesta neutralidad y termina por negar la posibilidad misma del reconocimiento mutuo.

A pesar de las tensiones que atraviesan la convivencia escolar entre estudiantes nacionales y migrantes, emergen también espacios de encuentro donde la diferencia se convierte en oportunidad para el vínculo, las amistades y redes de apoyo que se tejen en el entorno escolar, convirtiéndose en lucecita esperanzadora en medio de los discursos de odio, la indiferencia o el estigma.

Tal como lo muestran varios relatos, la escuela puede ser también un escenario donde el afecto y la solidaridad permiten reconfigurar el lugar del otro, no como amenaza ni como carga, sino como alguien con quien es posible construir relaciones significativas. Una de las estudiantes colombianas, relata que su amistad con una compañera inmigrante que conoció desde que estaban en tercer grado, ha perdurado por más de nueve años, *“ella es mi amiga, ella llegó acá desde los siete años y tiene dieciséis. Nos conocemos desde tercero”* (comunicación personal, 2023), en este tipo de relaciones prolongadas se desdibujan las fronteras impuestas por la nacionalidad y se teje una historia común que habilita formas genuinas de reconocimiento mutuo.

Del mismo modo, uno de los estudiantes colombianos reconoce con empatía la dureza de la experiencia migratoria de sus amigos venezolanos, desde un proceso incipiente de comprensión del otro en su dimensión humana, más allá del prejuicio.

Conozco la historia de mis amigos venezolanos que emigraron de su país por temas políticos [...], pues me parece curioso porque dejar todo lo que tienen en la casa, digamos, allá en su país y venir acá como por curiosidad o por tener mejor vivir, me contaba que le tocó duro, digamos, como caminar desde allá hasta acá, pues, complicado, en realidad son muy fuertes.

(comunicación personal, 2023)

Las interacciones cotidianas, como saludarse, conversar o interesarse por el bienestar del otro — *“nos saludamos, nos hablamos, que ¿cómo le fue?, que ¿qué más?”* (Estudiante colombiano, 2023) —, si

bien pueden parecer simples, cumplen un rol clave en la creación de ambientes más acogedores, para muchos estudiantes migrantes, estas redes de apoyo han sido fundamentales en su proceso de adaptación, sin desconocer que no están exentas de dificultades.

Estas experiencias coinciden con lo planteado por Bautista y López (2020), quienes identifican a los pares como actores clave en los procesos de acogida e inclusión escolar, dado que la aprobación del grupo, el acompañamiento emocional y la posibilidad de establecer relaciones de confianza son elementos centrales para que los y las estudiantes migrantes se sientan parte del nuevo entorno, *“Tengo amigos desde el primer día gracias a Dios, todo fino”* (Yohan, comunicación personal, 2023).

Así, las amistades de algún modo suavizan el tránsito migratorio y reconfiguran el espacio escolar como un territorio de posibilidades donde, a pesar de las tensiones, aún es posible construir comunidad. Un ejemplo cotidiano de esta construcción intercultural se da en el lenguaje, donde se mezclan expresiones, jergas y sentidos distintos que provienen de las trayectorias culturales de cada estudiante. En una de las clases observadas, por ejemplo, surgió una conversación espontánea entre estudiantes venezolanos sobre lo *“arrecho”* que era su antiguo escudo nacional. El uso de esta palabra generó curiosidad y confusión entre sus pares colombianos, quienes inicialmente le atribuían un sentido sexual, pero que, a través del diálogo, pudieron descubrir su significado real en el contexto venezolano: algo intenso, poderoso, admirable. Estos intercambios abren la puerta a un conocimiento mutuo que va más allá del contenido académico y toca dimensiones identitarias profundas.

Desde una perspectiva crítica, el lenguaje se vuelve una puerta de entrada al otro: puede ser un puente que une o una barrera que excluye, dependiendo de cómo se gestione en la vida escolar cotidiana. Si se piensa como espacio de posibilidades que no niegan el conflicto, sino que trabajan a partir de él (Castillo y Guido, 2015), podríamos denominarlo un espacio intercultural de relacionamiento.

Además de las relaciones entre pares, la relación maestra/o – estudiante también juega un papel decisivo en la configuración del ambiente escolar, dado que estos vínculos no son neutros, sino son

escenarios donde se pone sobre la mesa el reconocimiento, la inclusión y, también el poder. En muchos casos, se identifican prácticas docentes profundamente comprometidas con la creación de un entorno respetuoso e inclusivo, varias maestras y maestros son recordados por sus estudiantes por hablar abiertamente de migración en sus clases, usar palabras de la jerga venezolana en sus explicaciones, adaptar sus contenidos según la diversidad de su grupo y promover una pedagogía del reconocimiento que celebra la diferencia, y, son estos actos, aparentemente pequeños, los que les permiten a niñas, niños y jóvenes migrantes sentirse vistos, cuidados y parte de algo.

En algunas clases por ejemplo, las y los profesores como agentes morales (Bárcena, 1993) integran de manera consciente elementos del país de origen de sus estudiantes migrantes; mencionan a Venezuela y Colombia como parte de la composición cultural del aula, incluyen la lengua de señas, un lenguaje con perspectiva de género y expresiones del habla venezolana, esta disposición crea puentes simbólicos que favorecen un sentido de pertenencia compartido, superando así la recepción asimilacionista y virando más hacia una recepción interculturalista.

Tal como mencionaban Alfonso y Moreno (2021) en su investigación, no es casual que varios relatos coincidan en que fueron las maestras quienes primero hicieron sentir amados a las y los chicos migrantes, generando una atmósfera que contagió al resto del grupo y ayudó a construir un refugio afectivo dentro del aula. Estos maestros ven al estudiante como un sujeto educativo capaz de incidir en su entorno y transformar la escuela desde su experiencia migrante.

Sin embargo, estas prácticas no son homogéneas, también coexisten relaciones marcadas por dinámicas de poder, estereotipos y xenofobia, algunos comentarios de docentes dan cuenta de una mirada profundamente excluyente que naturaliza la desconfianza hacia los estudiantes migrantes, los percibe como inferiores, con menores capacidades e incluso como seres indignos, contribuyendo así a reforzar la violencia simbólica y perpetuar estereotipos sociales. Aunque esto no siempre es percibido por los estudiantes migrantes, si es relatado por los docentes.

Asimismo, hay episodios en los que la intención de educar en la diferencia choca con la complejidad de los prejuicios ya normalizados, por ejemplo, en una clase observada, una profesora aprovecha una pregunta sobre el término ‘veneco’ para abrir un diálogo reflexivo sobre el lenguaje ofensivo y su apropiación social, aunque intenta que el grupo reconozca la carga negativa de esa palabra, la conversación se torna ambigua: algunos estudiantes continúan utilizándola en tono burlesco, mientras otros expresan que les resulta dolorosa. La docente intenta mediar y hacer visible el carácter discriminatorio de estos términos, pero el ejercicio evidencia lo difícil que es desmontar discursos arraigados en la cotidianidad de los jóvenes, quienes muchas veces reproducen estas formas de violencia simbólica desde la risa o la costumbre.

También hay experiencias de protección y cuidado genuino; algunos profesores, al identificar la importancia que ciertos elementos culturales tienen para sus estudiantes migrantes, adaptan sus prácticas, así ocurre, por ejemplo, con el docente de educación física de la IED República Bolivariana de Venezuela, quién le pide orientación a la docente de DPS para abordar de una manera respetuosa el tema de la migración en su clase, y descubre que puede hacerlo desde los deportes, incorporando el béisbol —deporte nacional en Venezuela— en sus clases.

En ese sentido, las relaciones entre maestras, maestros y estudiantes son también un termómetro de lo posible, muestran los bordes donde el reconocimiento aún se disputa, pero también revelan grietas por donde empieza a circular la interculturalidad desde el respeto, la escucha y el cuidado mutuo; la escuela no es un territorio ajeno a las tensiones sociales, pero puede ser un lugar donde estas se tramiten desde otras claves, más humanas, más justas. Allí donde una docente nombra con cariño a sus estudiantes migrantes, donde adapta su clase para incluirlos, donde escucha cuando alguien dice *“profe, me están haciendo bullying por decir que mi papá es venezolano”*, se abre una posibilidad concreta de construir una comunidad escolar que no solo acoge, sino que transforma.

Un lugar donde se puede avanzar con los pensamientos

La escuela, en el marco de las trayectorias migrantes y las transformaciones sociales contemporáneas, continúa siendo para muchos estudiantes un espacio central de sentido, cuando se les pregunta qué es la escuela, las respuestas no se limitan al aprendizaje de contenidos académicos; más bien, se abren a una comprensión más amplia y profunda: un lugar para ser mejor persona, para socializar, para construir un proyecto de vida, para ejercer capacidades, avanzar en el conocimiento y desarrollarse profesionalmente.

para mi es un lugar muy importante, aparte de que paso casi todo el tiempo aquí, es como un lugar que me brinda la oportunidad de poder ser mejor y pues de poder ser alguien profesional [...] no es por ser egocéntrica ni nada, pero soy una estudiante muy excelente, el año pasado quedé en el cuadro de honor todo el año en el primer lugar, y en octavo los otros tres períodos también quedé con buen promedio (Violeta, comunicación personal, 2023)

Como afirma Violeta, la escuela le ha permitido formarse integralmente y ampliar sus conocimientos, al ser un lugar en el que sobresale por lo académico, también su autoestima se ve fortalecida, cobrando entonces sentido el ejercicio escolar en el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida.

En este sentido, la escuela continúa teniendo gran relevancia como espacio formador, a pesar de las múltiples tensiones que la atraviesan, sigue siendo leída por niños, niñas y jóvenes como el “*lugar donde se puede avanzar con los pensamientos*”, como expresa Camila (comunicación personal, 2023), o donde “*se aprende a ser alguien en la vida*”, en palabras de uno de los estudiantes colombianos (2023). Incluso para la estudiante Paulis, la escuela en el país de acogida representa una segunda oportunidad, un entorno que favorece el aprendizaje, que incentiva el compromiso y que, en comparación con su experiencia previa, habilita una narrativa de progreso, mejora y adaptación.

Desde estas miradas, la escuela se convierte también en un escenario donde se potencia el pensamiento y la agencia, según Bárcena (1993), se trata de un espacio para el despliegue de acciones mentales *auto-estructurantes*, y de relaciones interpersonales que configuran estructuras sociales más amplias. Este carácter transformador de la escuela se vincula con su dimensión pedagógica, pues no basta con que el conocimiento esté disponible, es necesario que sea significativo, situado y construido colectivamente.

Los relatos estudiantiles dan cuenta de que la escuela importa en tanto se convierte en un lugar donde lo que se aprende tiene sentido para la vida, donde el saber no se reduce a la memorización, sino que permite comprender el mundo, pensarse a sí mismo y construir comunidad. Asimismo, docentes como el del área de ciencias sociales o el de ciencias naturales recuerdan que la escuela es también una forma de preparación para moverse en el mundo adulto, una instancia de socialización que se entreteje con las dinámicas del contexto.

Si bien es cierto que los conocimientos estandarizados en los pénsum académicos siguen siendo en su mayoría los mismos, cimentados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y alineados con estándares internacionales, también lo es que nuevas formas de conocimiento han comenzado a circular en el espacio escolar, promovidas, en parte, por la llegada de estudiantes migrantes venezolanos. No se han producido reformas significativas en la Ley General de Educación que respondan a la realidad migratoria, más bien los cambios políticos han estado orientados mayoritariamente hacia la accesibilidad y ampliación de cobertura, sin embargo, lo que sí ha emergido, desde lo cotidiano, son otras formas de saber que nacen del encuentro, del diálogo y de la vida compartida.

En las aulas, los saberes no sólo se construyen desde la disciplina, sino también desde la experiencia, como lo plantea Bárcena (1993), el razonamiento educativo parte de dos fuentes: el saber teórico-disciplinar y el conocimiento de la realidad donde se actúa. Desde esta doble fuente, se abren posibilidades para que los contenidos tradicionales se tensionen, se complejicen o incluso se

resignifiquen. Las prácticas docentes se ven atravesadas por nuevas preguntas, sensibilidades y formas de relación con el conocimiento.

En este sentido, algunos docentes han comenzado a incorporar elementos que vinculan el saber escolar con la experiencia migratoria, replanteando contenidos en función de esa realidad. Es el caso de la profesora de DPS, quien, a partir de guías de lectura sobre procesos migratorios globales — como la diáspora africana, la migración en Centroamérica o el conflicto palestino— propicia la comprensión del fenómeno migratorio desde múltiples escalas y contextos. Así, se articula un conocimiento que conecta la historia global con las vivencias locales, permitiendo a los estudiantes reconocer su experiencia dentro de una narrativa más amplia.

Figura 12

Clase de DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela



De manera similar, el profesor del área de ciencias sociales aprovecha la enseñanza de la historia colombiana para incluir las similitudes con Venezuela, recordando la unión en la Gran Colombia y visibilizando las fronteras como construcciones sociales y políticas. Este tipo de práctica pedagógica permite construir puentes simbólicos entre ambos países, resignificando la historia desde una mirada más integradora y crítica.

También en las clases de arte se evidencian transformaciones, algunas profesoras han empezado a incluir danzas tradicionales venezolanas y a buscar referentes artísticos de ese país, no solo como reconocimiento cultural, sino también como estrategia para que los estudiantes migrantes puedan verse reflejados en el currículo. Esta inclusión permite generar una atmósfera de pertenencia, al tiempo que amplía el repertorio cultural del aula.

Desde los estudiantes migrantes también circulan conocimientos nuevos que suponen una novedad en el aula, más allá de las expresiones lingüísticas que introducen términos propios de la jerga venezolana, aparecen saberes culinarios, políticos, éticos e incluso geográficos. En las conversaciones entre pares se comparten recetas, formas de vida, experiencias de cada país y memorias familiares que amplían las posibilidades de aprendizaje mutuo.

Sin embargo, estas experiencias siguen siendo excepcionales, en la mayoría de los casos, las clases continúan apegadas a contenidos inamovibles, sin considerar la diversidad cultural que habita en las aulas. Como afirmaba uno de los docentes entrevistados, es difícil adaptar la clase a las particularidades de 40 estudiantes, y eso se traduce en una estatización del conocimiento, que se presenta como un cuerpo cerrado y homogéneo, en lugar de como un saber vivo y en constante transformación (Freire, 1970).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Peter McLaren, la dificultad expresada por este docente entrevistado refleja las contradicciones estructurales de un sistema educativo diseñado para reproducir relaciones capitalistas, donde la masificación de las aulas (como grupos de 40 estudiantes) obstaculiza la construcción dialógica del conocimiento. McLaren (2012) señala que la educación burguesa homogeniza el saber como un "cuerpo cerrado" para mantener el *statu quo*, negando la posibilidad de que docentes y estudiantes cocreen programas educativos desde sus realidades cotidianas, en contraste, una pedagogía crítica busca desestabilizar estas prácticas al reconocer la diversidad cultural y social como elementos centrales en el proceso educativo.

El modelo multiculturalista que ha sido impulsado en el país refuerza las identidades culturales de los estudiantes migrantes, pero lo hace sin cuestionar las estructuras de poder que jerarquizan unos saberes por encima de otros (Castillo y Guido, 2015), es decir, se reconocen algunas diferencias culturales, pero no se desnaturaliza la matriz de desigualdad que organiza socialmente qué conocimientos son válidos y cuáles quedan relegados al plano de lo anecdótico o lo accesorio.

En ese marco, es necesario problematizar qué tipo de conocimiento se está priorizando, como señala Giroux (1993), en la contemporaneidad el conocimiento técnico o productivo —el que es cuantificable y medible— se impone sobre otros tipos de saber, pero también existen el conocimiento práctico, que permite resolver situaciones en comunidad, y el conocimiento emancipatorio (Habermas J., 1968) que devela las inequidades sociales. Este último es el que menos presencia tiene en la escuela, a pesar de que es el que más necesita una sociedad profundamente marcada por la desigualdad.

Algunas propuestas pedagógicas desde el PEI de la IED República Bolivariana de Venezuela buscan responder al conocimiento práctico y emancipatorio, desde proyectos multidisciplinares como *Chamitos* se promueve una enseñanza que no se quede solo en la conceptualización, sino que relacione teoría y práctica desde los contextos reales del estudiantado. Se parte del conocimiento previo, de las necesidades sociales del entorno y de la reflexión sobre problemas reales de la comunidad, permitiendo construir un aprendizaje significativo y situado, que toma en cuenta las vivencias de los estudiantes tanto colombianos como venezolanos (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021).

Desde esta mirada, la escuela puede ser entendida como una construcción social, en la que el conocimiento no es neutro, sino que está enraizado en contextos específicos, relaciones de poder y trayectorias históricas (Berger y Luckmann, 1968), y es aquí donde la migración se asume más allá de una categoría de estudio, se asume como una experiencia que transforma la producción y transmisión de conocimiento en la escuela.

Dicha transmisión se estructura a través de la planeación pedagógica, que resulta ser una herramienta clave para comprender cómo los docentes traducen el currículo a la realidad del aula, y, en este caso, permite evidenciar si las prácticas educativas han respondido o no a la llegada de población migrante venezolana. El análisis de dos planeadores —el de ciencias sociales de grado noveno de la IED Delia Zapata Olivella y el de desarrollo personal y social de los grados 9° a 11° de la IED República Bolivariana de Venezuela— muestra dos formas distintas de acercarse a la diversidad. En el primero,

aunque el docente menciona haber hecho conexiones entre procesos históricos de Colombia y Venezuela, estas no se encuentran formalmente incorporadas en el planeador, lo que revela una rigidez en el formato exigido por la institución, sin modificaciones curriculares explícitas ante el nuevo contexto migratorio.

En contraste, el planeador de desarrollo personal y social plantea una propuesta más incluyente y explícita en torno a la diversidad cultural y la migración como fenómeno contemporáneo, a través de debates, documentales y actividades reflexivas, se incorpora la migración como contenido y como experiencia formativa, sin embargo, este enfoque no es generalizado en el cuerpo docente de dicha institución; tal como se evidencia en entrevistas, persiste una mirada asimilacionista en muchas aulas de la institución, que considera que son los estudiantes migrantes quienes deben adaptarse al sistema educativo existente, minimizando así la necesidad de transformar la práctica pedagógica.

La planeación pedagógica en el deber ser se ubica como una práctica situada, ética y política (Bárcena, 1993) que reconoce la diversidad de trayectorias de vida en el aula, las necesidades específicas de cada grupo, y el contexto sociohistórico que enmarca el acto educativo, superando el ejercicio técnico del formato. Esta tensión entre lo que se formaliza en la planeación y lo que realmente se transforma en el aula genera desigualdades en la forma en que se reconocen las experiencias de vida de los y las estudiantes, y los saberes de los diferentes pueblos, priorizando unos conocimientos sobre otros (de Sousa Santos, 2018). Sin embargo, se generan fisuras, y es ahí donde tiene cabida la construcción de esos conocimientos *otros* en la escuela.

Lo que más me gusta del colegio es la cancha

El contexto escolar colombiano se ha transformado en los últimos años a partir de flujos migratorios masivos, especialmente desde Venezuela, lo que ha resignificado el espacio educativo como un territorio de encuentro y disputa entre culturas, memorias y prácticas. Estas transformaciones no ocurren en abstracto, sino insertas en dinámicas socioespaciales concretas: las y los migrantes, en su

mayoría, se concentran en barrios populares, compartiendo territorio con poblaciones locales en condiciones de precariedad y exclusión similares (Jerena, 2021), esta convergencia territorial ha reforzado en muchas escuelas el carácter de refugio y contención que ya tenían frente al conflicto armado interno, pero también ha tensionado los recursos institucionales y pedagógicos.

La escuela, desde la voz de las y los estudiantes migrantes venezolanos, teje una relación emocional y simbólica con el contexto, convirtiéndose en un territorio de posibilidades donde se aprende, se crece, se construye y se reconstruye. En este espacio, las y los jóvenes migrantes encuentran oportunidades para resignificar su historia, sanar experiencias previas y proyectarse hacia el futuro desde la identidad que van consolidando. La escuela se convierte así en un puente entre lo subjetivo —la vivencia individual de cada estudiante— y lo intersubjetivo —el encuentro con los otros, con lo colectivo—. Para Violeta esta es,

...un lugar que me brinda la oportunidad de poder ser mejor y de poder ser alguien profesional, quizás no todo se basa en esto, pero también me da la oportunidad de conocer nuevas personas, de retroalimentarme de otras personas, de tener maestros que también me brinden cosas buenas, no solo estudios sino otras cosas como valores, consejos y así (Comunicación personal, 2023)

Paulis y Yeison, por otro lado, asocian la escuela con un espacio de mejora personal y académica en comparación con su experiencia escolar previa en Venezuela. Esta resignificación se alinea con lo que Alfonso y Moreno (2021) destacan como experiencias migratorias positivas mediadas por el acceso a la escuela, donde la interacción social y el acompañamiento docente devienen factores claves de adaptación.

Esta significación no dista mucho de las voces de sus pares colombianos, desde ellos y ellas la escuela se presenta como un espacio de transición hacia el futuro, uno de los estudiantes colombianos, por ejemplo, ve la escuela como *“un lugar donde podemos salir adelante después de los estudios y*

conseguir un trabajo más fácil y ya” (Comunicación personal, 2023), una visión instrumental muy extendida en contextos educativos tradicionales, sin embargo, esta mirada se amplía con perspectivas como la de una de las estudiantes colombianas, quien valora el aprendizaje ético y moral, y con la de uno de los estudiantes colombianos, que la describe como *“una segunda casa que nos forma”* (comunicación personal, 2023). Esta última perspectiva resuena con lo que Bárcena (1993) denomina una *escuela socioestructurante*, donde el potencial educativo rebasa lo meramente cognitivo y se convierte en una experiencia formativa integral.

Estos sentidos diversos de lo escolar dialogan con lo que Bautista y López (2020) describen como la coexistencia de dos escuelas: la escuela que interrumpe —marcada por la rigidez, la tarea y la rutina— y la escuela de la infancia, entendida como espacio de juego, diálogo y socialización. Yeison lo expresa claramente al señalar que *“cuando dicen escuela siempre dicen que es tareas, tareas y tareas pero no, siento que también hay que divertirse, encontrarle ese sentido a la escuela”* (Comunicación personal, 2023). La revalorización del contexto escolar para aspectos lúdicos y afectivos marca las experiencias cotidianas de las y los estudiantes.

Desde la mirada docente, se revela un fuerte contraste entre la vocación formativa de la escuela y las tensiones del presente, el docente de humanidades por ejemplo, problematiza cómo el papel tradicional de la escuela como transmisora de conocimientos se ha visto desplazado por la atención a problemáticas emocionales y/o psicosociales del estudiantado: *“se ha olvidado que la escuela se basa en el conocimiento... ahora lo que preocupa es que tienen depresión, que están mal, pero ¿y el conocimiento?”* (Comunicación personal, 2023), sin embargo, esta visión desconoce que, en contextos como el colombiano, profundamente marcados por el conflicto, el desplazamiento, la exclusión y la precariedad, el papel de la escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos, como lo plantean Alfonso y Moreno (2021), uno de los mayores motores para los estudiantes migrantes es el deseo de

ingresar a la escuela, no solo para aprender, sino para construir vínculos, amistades y experiencias de cuidado que les permitan sostenerse en medio de la adversidad.

En esa línea, el cuidado socioemocional no es un desvío del saber, sino una condición para que el aprendizaje sea posible, tal como lo plantea Nel Noddings (2005), el cuidado es un fundamento ético de la práctica educativa y no una concesión emocional; por ello la escuela en Colombia no renuncia al conocimiento por atender lo emocional, por el contrario, lo integra, lo humaniza y lo resignifica como parte de su compromiso con la vida.

A pesar de estas tensiones, docentes como el del área de ciencias sociales y de ciencias naturales insisten en el potencial formativo de la escuela, entendida tanto como un espacio para *“formarse en dinámicas propias de una persona adulta”* como un lugar de *“socialización y aprendizaje de conocimientos”* (comunicación personal, 2023). Estas posturas develan una doble mirada: por un lado, una escuela concebida como medio para alcanzar la adultez y, por otro, una escuela que es también un fin en sí misma, en tanto espacio de humanidad compartida.

Por otro lado, en lo que respecta a la adecuación del espacio en las aulas, se evidencia una ausencia de referentes culturales diversos; no hay un mapa de Venezuela ni materiales que representen otras culturas, todo el contenido visual y pedagógico responde principalmente a un enfoque del conocimiento estructurado desde una perspectiva occidental, solo en el aula de DPS de la IED República Bolivariana de Venezuela se pudo observar un elemento distintivo: la frase *“Un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”*, atribuida a Simón Bolívar (Ver figura 13), este detalle invita a reflexionar sobre cómo el espacio también puede convertirse en un instrumento didáctico de lucha, resistencia e interculturalidad. No es casual que sea precisamente un hombre de origen venezolano quien esté representado allí, esta elección responde a apuestas pedagógicas que buscan integrar el pensamiento crítico en el aula.

Figura 13
Aula de DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela



Nota. Fotografía propia (2023)

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, estas nociones pueden analizarse como una disputa cultural al interior del espacio educativo (Giroux, 1983; McLaren, 1984), donde coexisten la cultura dominante —que estructura la escuela según valores hegemónicos y universales—; una cultura subordinada —que se adapta a las exigencias escolares sin cuestionarlas—, y; una subcultura —donde emergen resistencias, símbolos alternativos y nuevas formas de habitar el aula—. La escuela entonces se convierte en un micro escenario de lucha simbólica, donde el currículo, los materiales y los mapas siguen orientados predominantemente a una visión nacionalista y homogeneizadora, pero aun así los cuerpos de estudiantes migrantes irrumpen con sus acentos, memorias y costumbres, produciendo incomodidad, pero también posibilidades de reaprender lo común desde la diferencia.

En este sentido, las transformaciones del contexto escolar con la llegada de las y los estudiantes inmigrantes venezolanos no han sido primordialmente estructurales, sino más bien simbólicas, a nivel del aula, los cambios se viven desde las relaciones cotidianas, estudiantes colombianos señalan cómo el aula “*ha cambiado un poco*”, no en su forma física, sino en la forma de convivir con otros, en el aprendizaje de otras culturas, en el ejercicio de la tolerancia. Docentes como la de DPS y quienes forman parte del proyecto *Chamitos*, han implementado apuestas pedagógicas orientadas a desmontar los mecanismos defensivos que emergen en la experiencia migrante, donde el apego a lo propio se

convierte en una estrategia de sobrevivencia cultural, comprendiendo la escuela como lugar para tramitar lo que Bárcena (2005) llama la cadena de transmisiones culturales que sostienen la posibilidad misma de ser humanos.

¿Crees tú que desde que tus compañeros migrantes llegaron, el colegio se ha transformado?

Sí, obvio, porque han llegado personas nuevas al colegio para decir cómo ellos eran antes, a decir cosas para aprender, yo he aprendido de ellos, ellos son más inteligentes, siento que ellos llegaron y son muy inteligentes, la verdad, los que han llegado lo son, y como dicen palabras y cosas diferentes uno aprende (estudiante colombiana, comunicación personal, 2023)

La presencia de nuevos cuerpos en la escuela que son las y los migrantes, muestra también otras formas de habitarle, muchos reconocen las aulas como los espacios de encuentro, donde pueden aprender unos de otros, pero algunos como Simón valoran la cancha de fútbol como lo máspreciado en este nuevo contexto escolar, y es que el deporte y el juego configuran formas de relacionarse y poder sentirse parte de, muchos de los niños y niñas migrantes lograron una integración más amena desde estos escenarios, donde podían mostrar sus habilidades o simplemente divertirse mientras que interactuaban con sus pares.

Asimismo, el proceso de apropiación de los espacios escolares ha evidenciado transformaciones significativas en las dinámicas de convivencia, las y los jóvenes han desarrollado una mayor flexibilidad y apertura frente a la diversidad cultural, tal como lo señala una de las docentes entrevistadas. Este cambio ha permitido que los y las estudiantes migrantes no permanezcan anclados únicamente en la nostalgia por el territorio que dejaron atrás, sino que comiencen a habitar activamente los nuevos espacios escolares. En este contexto, la escuela se convierte en un lugar de encuentro, donde se tejen vínculos significativos que fortalecen el sentido de pertenencia.

En el marco de las transformaciones recientes que ha experimentado la escuela, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) también se han visto interpelados, tal es el caso del colegio República

Bolivariana de Venezuela, cuya actualización del PEI en el año 2021 marcó un hito significativo al ampliar su enfoque de inclusión, e incorporando el Proyecto Chamitos, una iniciativa con enfoque intercultural orientada a la acogida, acompañamiento e integración de estudiantes migrantes. Esta apuesta pedagógica reconoce la diversidad cultural como un valor educativo y promueve estrategias de inclusión desde una perspectiva de derechos y justicia social.

Capítulo IV: Un Camino Intercultural

Hasta este punto se ha podido ver cómo la escuela pública distrital se mueve en medio de tensiones y posibilidades, donde las prácticas educativas asumen un papel central entre lo que era antes y lo que es ahora con la llegada de los y las estudiantes migrantes venezolanas. Pues bien, la experiencia investigativa permitió encontrar apuestas educativas que circulan hacia la interculturalidad como camino de encuentro, dignidad y reconocimiento, en pro de una escuela que logre develar las desigualdades sociales y reconocer la diversidad de culturas que conviven cotidianamente en el aula.

Una educación que transita hacia lo intercultural se entiende aquí como una práctica pedagógica ética que reconoce las diferencias culturales, los saberes propios y las experiencias de vida; y que interroga lo que se enseña, desde qué orillas, cómo se enseña y para qué se enseña, muy en concordancia con los postulados de Catherine Walsh (2009).

En este capítulo se analizarán experiencias observadas en las dos instituciones educativas participantes de la investigación, las cuales muestran transitar hacia la interculturalidad desde diferentes orillas. Primero se abordarán diversas experiencias escolares que abren paso a lo intercultural, luego se revisará el proyecto *Chamitos* en la IED República Bolivariana de Venezuela, y, finalmente, se abordarán los sueños educativos interculturales que se proponen para una escuela más justa, sensible y plural.

Acciones educativas que viran hacia la interculturalidad.

En las dos IED partícipes de la presente investigación, se evidenciaron acciones educativas interculturales, impulsadas por docentes aperturistas que encontraron en sus clases un espacio de resignificación cultural y aprendizaje mutuo. Estos maestros y maestras, conscientes de la riqueza inherente a la diversidad, empezaron a fisurar el modelo tradicional de recepción, vislumbrando nuevas miradas para abrazar la multiplicidad de experiencias, saberes y sentires que cada estudiante trae consigo. Sin desconocer los objetivos académicos pautados en el currículo institucional, lograron instaurar prácticas que integraban el reconocimiento cultural como parte esencial de su labor pedagógica, reconfigurando así las dinámicas de enseñanza y convivencia.

Estos maestros y maestras brindaron espacios seguros y de reconocimiento cultural desde el primer día a sus estudiantes, varios relatos de jóvenes migrantes participantes evocan que los primeros en acogerles en la escuela fueron aquellos docentes con posiciones aperturistas a la diversidad cultural, dándoles la bienvenida con preguntas como *"¿de dónde vienes?"*, *"¿cómo era la educación allá?"*, *"¿quieres contarnos más sobre Venezuela?"*, *"¿sabes preparar esas deliciosas hallacas?"*, abriendo la puerta al diálogo, donde el interés por conocer la historia del otro, su cultura, sus costumbres y su nombre, se convirtió en el primer acto de reconocimiento cultural en la cotidianidad escolar.

Tal como sostienen Rodríguez y Barragán (2019), la presencia de la diversidad cultural en el aula enriquece de manera significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando saberes que desbordan los contenidos curriculares formales y abren espacio a conocimientos prácticos, cotidianos y situados en la experiencia. Esta transformación temática en los diálogos escolares se materializa, por ejemplo, en la circulación de saberes culinarios como las hallacas, que no solo enseñan recetas, sino narrativas de familia, migración y pertenencia; o en las comparaciones de la jerga colombiana y venezolana, donde el lenguaje cotidiano se convierte en un puente de curiosidad y afecto, promoviendo

aprendizajes interculturales que emergen de las preguntas intencionales de los y las maestras, del deseo de descubrir en el otro una parte de uno mismo.

Gracias a esa curiosidad docente y su intencionalidad, surgen prácticas pedagógicas de gran valor intercultural, como aquella evidenciada en la clase del docente de ciencias sociales en la IED Delia Zapata Olivella, donde se decide tomar como punto de partida los elementos comunes entre las culturas para introducir las explicaciones temáticas, en lugar de focalizarse inicialmente en las diferencias. Aunque en el planeador de clase para grado noveno los temas a abordar eran "la gran Colombia" y "la independencia" mediante la lectura "*¿Y después de la independencia qué?*", sin ajustes explícitos para reconocer la diversidad del aula; en la práctica pedagógica se potenció un trabajo de reconocimiento, allí el maestro hizo una comparación entre la independencia de Colombia y Venezuela para hallar similitudes en este proceso y así integrar la historia de los estudiantes migrantes en el aula, también abordaron un inicio común en la gran Colombia, donde los dos países fueron uno solo. Como afirman Castillo y Guido (2015), en estos espacios educativos "*se trabaja sobre aprendizajes transversales de conocimientos, prácticas y representaciones*" (p. 25), dando lugar a una construcción intercultural que trasciende lo escrito en una planeación o currículo, e involucra la historia de los dos pueblos.

El arreglo curricular hacia las guías y trabajos que uno hace en clase de pronto no queda manifestado en planes de área y cosas así como tan explícito pero cuando tú ya desarrollas las guías las preguntas sí cambian o se enfocan hacia la aclaración, por ejemplo, la gran Colombia entonces; Ah no la gran Colombia nos muestra que tenemos la misma independencia con Venezuela cierto, marcada por los pasos donde van dándose los acontecimientos, pero al final se llega a que nos formamos con Venezuela y con Ecuador, entonces si los chicos llegan de otro lado y empiezan con ese ese tema pues ya saben que la independencia de nosotros está ligada a la de ellos. (Docente del área de ciencias sociales, comunicación personal, 2023)

Partir de lo que une o relaciona las culturas permite avanzar armónicamente hacia el reconocimiento de la diferencia, para nombrarla y no invisibilizarla. Gracias a esto en diferentes dinámicas los docentes brindan las claridades de cómo es en Venezuela y cómo es en Colombia cierta realidad o temática, ejemplo de ello es la comparación de la jerga que hace la docente de DPS, y también el caso que comenta el docente de ciencias sociales de la IED Delia Zapata al abordar la noción de nacionalidad en el aula:

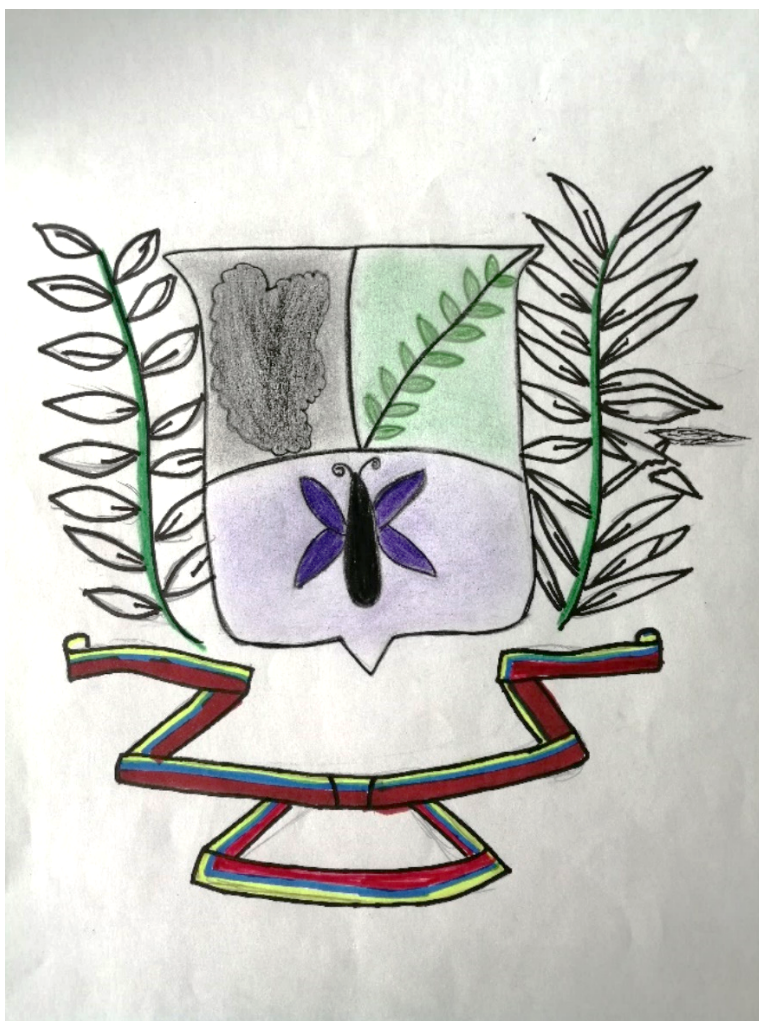
Me pasó que con quinto este año, estamos viendo todo lo que es el Estado colombiano, y una de las primeras preguntas es ¿qué entiende por Colombia? ¿qué entiende por ser colombiano? entonces yo dije: la nacionalidad se le adquiere donde uno nace, entonces obviamente hay una diferencia entre quién nació aquí y quién llegó después, que es digamos como una adopción de la nacionalidad. Entonces lo expliqué para eso, para que los niños no se sintieran "Ah no usted como no es colombiano no haga la actividad", o "usted no puede entender la actividad porque usted no es colombiano" sin embargo, pues tiene un efecto y es que los niños van a decir "Ah sí porque yo nací en otro lado", entonces un niño dijo eso y otros niños también dijeron lo mismo en ese quinto, ahí otro volteó a mirarlos sorprendido y dijo "yo no sabía que usted no era de acá", como aterrado, pero pues con esa inocencia. (Docente del área de ciencias sociales, comunicación personal, 2023)

En este sentido, el reconocimiento de la diferencia desde el respeto que ello supone permite trabajar una amplia gama de saberes. La docente de DPS en el año 2023 trabajó con grado décimo la elaboración de escudos familiares que identificaran la cultura de cada uno de los estudiantes en su clase, esta experiencia permitió reconocer los símbolos patrios anclados a un territorio y un origen, dando cuenta de un ejercicio intercultural que vincula los saberes y sentires de cada uno y una en una elaboración artística. La temática a abordar era "símbolos patrios" con esto la maestra decidió romper los esquemas y no solo enseñar los símbolos que identifican a Colombia, sino traer al aula los símbolos

patrios de Venezuela y además invitar a los estudiantes a crear su propio símbolo familiar para que sintieran con mayor pertenencia la importancia del tema (Ver figuras 14 y 15).

Figura 14

Tarea el escudo familiar, estudiante 1



Mariposa: ser libre y poder volar en el país.
Rama: representa la paz que a veces se siente en el país.
Petrolio: representa el rico país que fue algún día.

Nota. Fotografía propia (2023) del trabajo de un estudiante de grado décimo en la IED República Bolivariana de Venezuela

Figura 15
Tarea el escudo familiar, estudiante 2



- ① - El cuadro izquierdo representa la situación de migrar en busca de una vida mejor para sus familias.
- ② - El caballo representa que ya hay libertad como antes, que tenemos que salir del país para poder vivir mejor.
- ③ - El cuadro derecho representa la pérdida de nuestra propia moneda por el dólar y la inflación de que mínimamente se conforman con la poder que ganan.
- ④ Las ramas simbolizan la falta de abundancia.

Nota. Fotografía propia (2023) del trabajo de un estudiante de grado décimo en la IED República Bolivariana de Venezuela

He tenido que hacer las pausas de aprendizaje por ejemplo si yo voy a hablar de la creación de símbolos patrios y significado de eso para los seres humanos, he tenido que hacer las especificaciones de Venezuela y que los chicos colombianos aprendan de Venezuela también, obviamente que los chicos venezolanos hablen de ellos, he hecho unas modificaciones por ejemplo en relación a la identidad cultural, la necesidad de trabajar la identidad cultural y el arraigo porque muchos chicos cuando son más grandes pierden su arraigo entonces aquí hay que reconstruirlo, hay que trabajar también sobre identidades flexibles, que los chicos colombianos aprendan a convivir fácilmente con los niños venezolanos, que el que llega también aprenda a adaptarse rápidamente, que no se quede con la nostalgia de la tierra de donde vino. (Docente de DPS, comunicación personal, 2023)

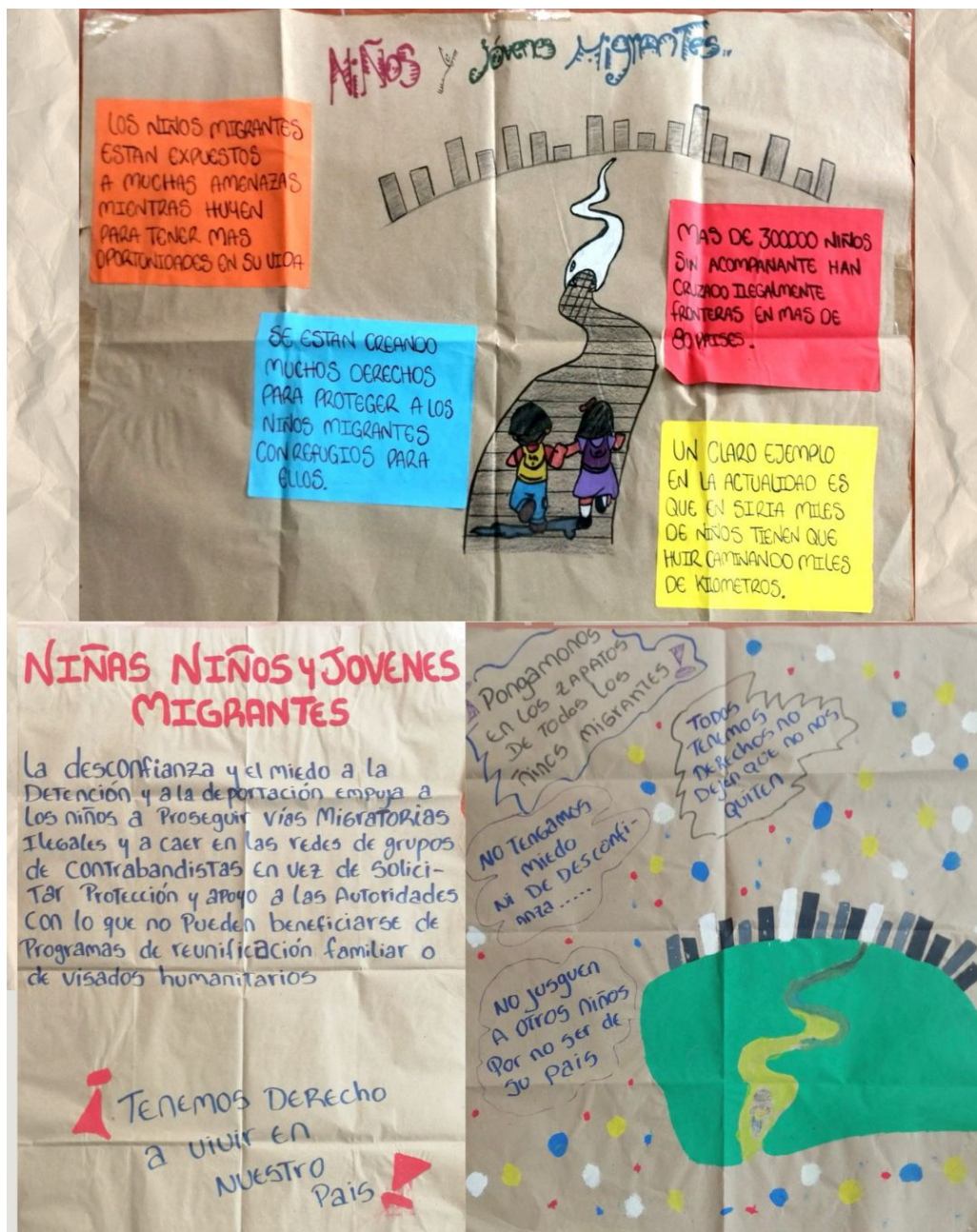
Para propiciar estos escenarios disruptivos en el aula, los y las docentes atraviesan procesos de transformación personal y profesional, dejándose interpelar por el fenómeno de la migración, esta apertura los impulsa a investigar sobre las culturas, la diversidad y la interculturalidad, enriqueciendo su mirada pedagógica. A partir de este tránsito, cuestionan sus prácticas y tensionan su papel en la producción y reproducción de la cultura (McLaren 2012; DIE, 2017), configurando así un elemento esencial en su quehacer educativo: la formación continua para afrontar los devenires humanos.

Así, en las clases comienzan a configurarse actividades y recursos metodológicos orientados a una reflexión crítica sobre la migración, en la IED Delia Zapata, por ejemplo, durante el año 2018 se llevó a cabo un proyecto en torno a los derechos humanos, en el cual los estudiantes reflexionaron sobre distintas garantías fundamentales. Un grupo compuesto por estudiantes migrantes y nacionales abordó específicamente el derecho a la migración de niños, niñas y jóvenes, y fueron los propios estudiantes venezolanos del curso 801 quienes compartieron con sus compañeros sus experiencias y perspectivas sobre cómo este derecho se ve vulnerado en distintos momentos o contextos (ver figura 16). Esta experiencia, como señala el docente de ciencias sociales, propició un valioso ejercicio de “ponerse en los

zapatos del otro” y favoreció el desarrollo de una empatía activa, desde una reflexión crítica que cuestiona las condiciones reales en las que se ejerce el derecho a migrar.

Figura 16

Exposiciones sobre la migración de niños, niñas y jóvenes en la IED Delia Zapata Olivella, año 2018



Esta actividad se desarrolló en el marco de una izada de bandera, lo que implicó una transformación del ejercicio protocolario institucional al incorporar una dimensión reflexiva y crítica en

un espacio tradicionalmente formal (como sucedió también en la IED República Bolivariana de Venezuela cuando sonó el himno de Venezuela a la par del himno colombiano). Al introducir la temática de la migración en este tipo de acto, se abrió un espacio para el diálogo intercultural dentro de la cotidianidad escolar, impactando a toda la comunidad educativa —incluidos aquellos estudiantes cuyos cursos no contaban con compañeros migrantes—.

De este modo, múltiples acciones en la escuela se inscriben en la apuesta intercultural al reconocer a los grupos en su diferencia, visibilizar sus problemáticas sociales y la conquista de sus derechos (Castillo y Guido, 2015). Se trata de iniciativas que, aunque surgen en aulas específicas, logran expandirse a nivel institucional gracias al compromiso ético y político de algunos docentes que identifican fisuras en las estructuras tradicionales del sistema educativo y, desde allí, impulsan espacios de reconocimiento, diálogo y resignificación, como sucedió con el proyecto Chamitos en la IED República Bolivariana de Venezuela.

Proyecto ‘Chamitos’

Durante la pandemia hicimos el diseño de unos juguetes PaperToys (juguetes de papel) para trabajar el arraigo desde casa, y luego hicimos una exposición acá de todo ese trabajo con los chicos, un montaje de un barrio entero de migrantes, con toda la historia de las familias de todo el colegio y todos los chicos ponían ahí la historia de su familia en casitas de cartón, ese proyecto se llamó ‘Acogido por las Estrellas’ porque lo íbamos a hacer en diciembre, en alusión al mito religioso de Jesús el primer migrante (Docente de DPS, comunicación personal, 2023)

El proyecto *Chamitos* es una iniciativa que nace en el año 2018 en la IED República Bolivariana de Venezuela, como una apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural de la comunidad escolar, integrada por niños, niñas y jóvenes provenientes de todas las regiones del país, y con una significativa representación de desplazados internos e inmigrantes venezolanos.

Su objetivo principal ha sido propiciar un ambiente armónico que facilite la integración real de los estudiantes migrantes -tanto internos como externos - en la comunidad educativa, buscando que los chicos y chicas encuentren en la escuela un espacio genuino de comunicación, reconocimiento y crecimiento junto a sus compañeros (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021), promoviendo a su vez una actitud abierta por parte de la comunidad de acogida, que logre disminuir la discriminación y xenofobia producto de los discursos sociales de odio que segregan lo diferente.

Aquí la idea del proyecto es que cuando los chicos lleguen a once sean un poco más tolerantes, tengan una visión crítica de la migración, que no la vean como un problema sino como un derecho y que por ejemplo sean capaces de admitir culturalmente cosas que en el otro país son mejores (Docente de DPS, comunicación personal, 2023).

Como relata la docente, una de las precursoras de este proyecto, el propósito no es solamente integrarlos físicamente, sino emocional y culturalmente, desde un intercambio cultural y epistémico que también enriquezca a quienes ya habitaban el territorio, muy en la lógica de lo intercultural reconociendo la heterogeneidad como norma y no como déficit (Castillo y Guido, 2015). En esta dirección, el proyecto reconoce el contexto profundamente diverso en el que nace, así como los conflictos y tensiones derivados de dicha diversidad, y busca abordarlos desde lo pedagógico con el fin de llevar el acto educativo hacia la transformación social.

El colegio donde nace este proyecto tiene una amplia trayectoria en la inclusión, orientada principalmente hacia la población con discapacidad, brindando entornos favorables para su integración y desarrollo educativo. Esto ha permitido que la institución sea más sensible a la diferencia, y con ello logre aperturar proyectos como este donde se abordan las diferencias culturales, ampliando así la mirada de la inclusión, tal como lo afirman en su PEI

La educación para todos no se agota en la atención de las trayectorias diversas en el desarrollo personal (condición de discapacidad), sino que avanza en la constitución de escenarios de

garantía del derecho para aquellos en condición de vulnerabilidad como situaciones psico-sociales que deriven en la emergencia de barreras para el aprendizaje (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 180)

Así mismo, se reconoce como una institución que orienta su quehacer pedagógico desde el enfoque de la educación inclusiva y para la diversidad, plasmándolo en su lema *“La escuela como territorio garante del derecho a la educación para todos”*. Este principio trasciende lo enunciativo y se concreta en acciones pedagógicas que buscan garantizar el acceso, la permanencia, participación y aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin importar su origen, trayectorias educativas o condiciones personales. En este marco, el proyecto Chamitos emerge como una expresión concreta de esta apuesta institucional, al proponer un enfoque intercultural que reconoce la diferencia como valor pedagógico y la diversidad como punto de partida para el encuentro y la transformación.

El proyecto nace por la iniciativa de las docentes del área de ciencias sociales, humanidades y artes, estas tres mujeres empiezan a preguntarse por la heterogeneidad de sus aulas y cómo desde sus prácticas pedagógicas podían reconocer la riqueza cultural, emocional y experiencial que cada estudiante traía consigo, también por cómo disminuir la violencia y discriminación desde lo pedagógico (Docente de DPS, comunicación personal, 2023), pues la diferencia se estaba convirtiendo en la excusa para la discriminación y la violencia en el aula, donde las palabras *“negro”, “negra”, “veneco”* o *“veneca”* se convertían en insulto y motivo de pelea.

Meses después, según relata la docente de DPS, se unen la orientadora y el docente de inclusión, cada uno haciendo aportes desde sus conocimientos y estando desde el interés en los espacios de encuentro que el grupo proponía para pensarse el proyecto. En la historia de Chamitos se realizan espacios abiertos a todos los docentes de la institución, como encuentros y charlas, sin embargo ningún otro maestro se vincula al proyecto, aunque varios muestran querer saber más del tema, como afirma la

docente “no hay más maestros que quieran meterle entonces todo depende de uno o dos compañeros y eso es muy muy complicado” (Docente de DPS, comunicación personal, 2023).

A pesar de ello, el grupo de docentes empieza a dar forma al proyecto, desde la transversalidad en las áreas presentes, articulándose con las clases regulares a través de contenidos y metodologías comunes. En sus inicios, se desarrollaban espacios específicos a los que asistían voluntariamente estudiantes desplazados internos, migrantes o interesados en el tema; sin embargo, con el tiempo, el proyecto evolucionó hacia una estrategia más integral, que empezó a atravesar las áreas en mención.

El proyecto tiene una perspectiva investigativa tal como afirman las docentes participantes, pues propende por la indagación cultural en los saberes de cada estudiante para desde allí construir conocimiento y trascender el activismo. Como lo describen los estudiantes, este proyecto les hace partícipes y trae al escenario académico sus saberes, les invita a buscar información de sus orígenes desde diversas fuentes de conocimiento, para ligarlo a lo estructurado en el currículo institucional, “*el objetivo es interrelacionar y descolonizar los conocimientos y saberes populares de distintos sectores que circulan en la sociedad y analizarlos críticamente, como lo plantea Boaventura de Sousa*” (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 180).

Desde esta perspectiva, el proyecto se sustenta en la noción de *saberes-haceres* propuesta por Dietz (2010), entendidos como formas de conocimiento que emergen desde la base, es decir, desde las experiencias, prácticas y diversidades culturales de los propios estudiantes. Estos saberes, al surgir de manera casi orgánica en los contextos cotidianos, adquieren una potencia cognitiva significativa, lo valioso de estos conocimientos radica en su capacidad para articular dimensiones teóricas y prácticas que ponen en diálogo distintas identidades y formas culturales de vida. Además, se vinculan con lo que este autor denomina *saberes-poderes*, cuyo propósito es generar procesos de empoderamiento capaces de cuestionar críticamente las estructuras de poder y dominación, partiendo de formas de conocimiento subalternas y constituyéndose como una apuesta contrahegemónica frente a la colonialidad del saber

(IED República Bolivariana de Venezuela, 2021), favoreciendo la apropiación situada de conocimientos más amplios a partir de las realidades concretas de quienes los encarnan.

También se apoya en una visión que valora la heterogeneidad por encima de la homogeneidad (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021), partiendo del reconocimiento de que los grupos sociales no son uniformes, sino que están atravesados por diferentes factores como la clase social, el género, el origen étnico, entre otros. Esto requiere una mirada interseccional que cruce varias dimensiones al mismo tiempo y que entienda que existen muchas formas de ser, de saber y de actuar (Dietz y Mateos, 2010)

Los docentes que hacemos parte de esta propuesta coincidimos en que esta propuesta está atravesada por una visión ético-política de la diversidad y de la labor pedagógica que no es neutral, y que se sostiene además en un análisis crítico de la realidad (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 181)

El proyecto se plantea, además, sobre la base de unas preguntas problematizadoras que circulan todo el tiempo en la práctica docente, estas son las siguientes:

Tabla 5

Preguntas orientadoras del proyecto Chamitos

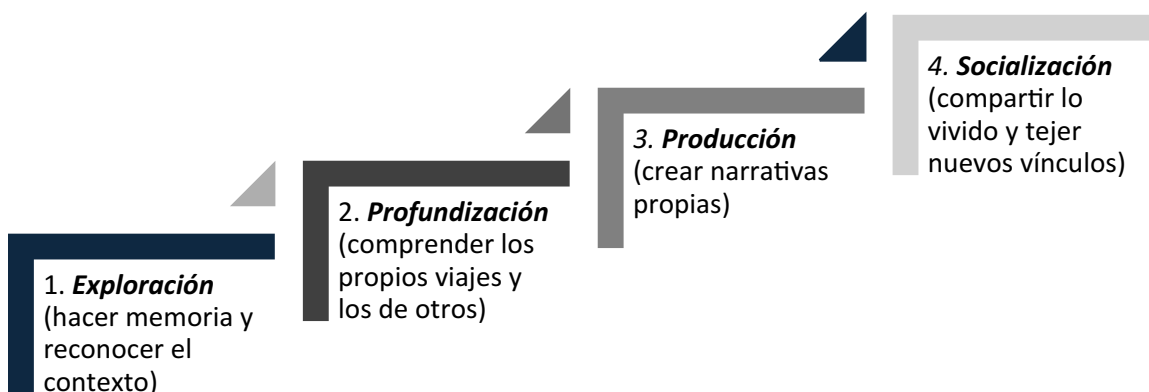
1. *¿Cuáles son las diversas consecuencias que ha traído para los niños y jóvenes venezolanos la migración hacia nuestro país Colombia?*
2. *¿Cuáles para los niños colombianos de otras regiones que han tenido que desplazarse a Bogotá?*
3. *¿Qué aspectos del contexto escolar intervienen niños y jóvenes provenientes de otro país o región?*
4. *¿Cómo promover una cultura de la inclusión en la escuela, que tenga en cuenta a los estudiantes migrantes o en situación de desplazamiento forzado?*

Nota. Elaboración propia a partir de lo descrito en el formato del proyecto, anexo al PEI de la IED República Bolivariana de Venezuela, 2021.

Alrededor de estas preguntas se formulan las temáticas que aborda el proyecto, hilando las tres áreas que hacen parte de este – artes, ciencias sociales y humanidades–: Indagación preliminar sobre la procedencia de los estudiantes, líneas de tiempo y de vida, pensamiento histórico, biografías, relatos, diáspora africana, migración en centro América, despojo saharai, conflicto sirio, conflicto palestino, migración venezolana, conflicto armado en Colombia, pensamiento geográfico, afrocolombianidad, estética afro, identidad, saberes y resistencias, instrumentos musicales ancestrales, prejuicios e historia indígena en las raíces de los pueblos.

La metodología del proyecto se basa en una perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP), donde estudiantes, docentes y comunidad educativa participan de manera activa en la construcción de conocimientos y experiencias (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021). La propuesta se desarrolla en cuatro fases (Ver figura 17):

Figura 17
Fases del proyecto Chamitos



Nota. Elaboración propia

A partir de esto, las actividades se construyen según los niveles escolares, valorando la participación activa de los estudiantes, su voz y sus experiencias, cuidando siempre no revictimizarlos ni exponerlos a mayor vulnerabilidad emocional (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021),

permitiendo una progresión significativa desde la recuperación de memorias individuales hasta la construcción colectiva de narrativas, mapas emocionales y exposiciones públicas. Estas actividades se desarrollan tanto dentro del aula como en espacios comunitarios y culturales, con la metáfora siempre presente, destacando las siguientes experiencias:

- *Relatos de viaje* en bitácoras y *autobiografías* que reconstruyen las historias de viaje personales y colectivas, con especial énfasis en la emocionalidad de cada recorrido, y que “*respetan el derecho a compartir o guardar para sí cualquier fragmento de la historia*” (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 180)
- *Líneas de tiempo* que abordan la migración familiar desde el área de ciencias sociales, construyendo la historia de cada estudiante y vinculándola con el arraigo cultural, el duelo migrante y la comprensión del tiempo-espacio.
- *Palabrario* a modo de glosario, que busca recopilar aquellas palabras que tienen un significado propio en Venezuela o en diferentes regiones de Colombia. Gracias a esta experiencia surge el ‘*venezolánés*’ una forma de nombrar la jerga venezolana de manera cariñosa y empática.
- *Cartas a migrantes*, donde los estudiantes escriben desde sus vivencias o empatizan con otros, generando intercambios interculturales a modo de correspondencia con estudiantes de Alemania,

Desde el área de ciencias sociales se establecieron lazos de comunicación con otras culturas. Con el apoyo y disposición intercultural de otros docentes, Milena Rodríguez en Colombia y Gustavo Macedo en Alemania, se estableció un proceso de comunicación intercultural con cartas y videos elaborados por los estudiantes de grado octavo a once de las instituciones República Bolivariana de Venezuela, el colegio Germán Arciniegas en la localidad de Bosa y Kippenberg Gymnasium Bremen, Alemania (IED República Bolivariana de Venezuela, 2021, p. 181)

- *Cartografías emocionales* mediante imágenes, símbolos y creaciones artísticas que expresan sus experiencias migratorias o de desplazamiento forzado, con el fin de tocar la sensibilidad desde la propia experiencia.
- *Postales y etnopaisajes* como ejercicios de memoria cultural, enviadas a familiares o amigos, “ellos tenían que enviar una postal a un niño o un familiar de ellos en otra parte del mundo, como un mensaje y hacer un etnopaisaje, algo de su lugar de origen” (Docente de DPS, comunicación personal, 2023). Una de estas postales tiene escrito “papá desde que te fuiste para Pereira te extraño mucho, quisiera que nunca te hubieras ido”.

Figura 18
Postal 1 con etnopaisaje

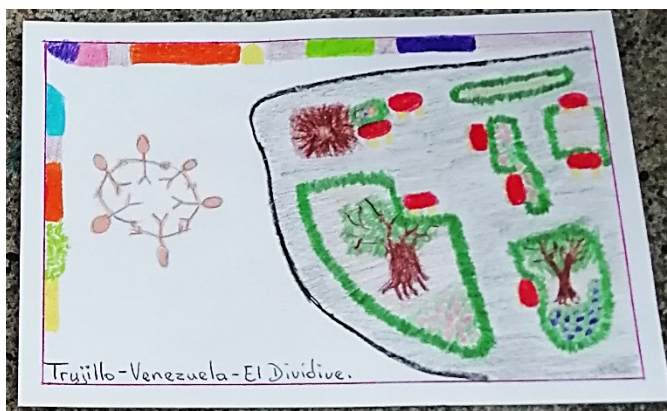


Figura 19
Postales con etnopaisaje



- *Paper Toys y Casitas de Cartón*, proyectos realizados durante la pandemia que representaron sus barrios y familias migrantes, y que posteriormente fueron presentados en una gran exposición en la institución, haciendo alusión a la migración,

“Esa metáfora de Bogotá que acoge a la gente, ¿tú recuerdas que hace un tiempo Bogotá era 2600 metros más cerca de las estrellas? Bueno, esa es la exposición, tenía estrellas y acogía toda la comunidad, era algo bien bonito, puras metáforas y la trabajamos desde artes y desde sociales. (Docente de DPS, comunicación personal, 2023)

- Eventos simbólicos como el *Carnaval por la Vida*, el *Día de la Interculturalidad*, y *Ponte Afro*, donde se celebran y visibilizan diversas culturas. Varios de los estudiantes inmigrantes recuerdan el Carnaval por la vida y cómo este tuvo como foco la migración y el reconocimiento de su cultura y territorio.
- *Talleres de estética afro*, palos de lluvia, lunadas, peinados y santería, como prácticas que reconocen saberes culturales y buscan exaltarlos para comprender el aprendizaje como un acto colectivo, donde entre pares se puede adquirir conocimiento.
- *Salidas pedagógicas* al Museo del Oro, Centro Nacional de Memoria Histórica, y exposiciones fotográficas como *El Testigo*, para profundizar en el contexto de los conflictos, el desplazamiento forzado y las migraciones.
- *Talleres de literatura* de viaje, donde los estudiantes crearon personajes que vivían transformaciones a partir del viaje, y lo fueron documentando en diarios, muchas veces conectando con sus propias historias.
- *Caracterización estudiantil* de la población migrante venezolana perteneciente a la institución en el año 2019, mediante una entrevista semiestructurada aplicada al 100% de la población migrante matriculada en dicho año, es decir 136 estudiantes. Esta caracterización abordó el contexto familiar, la situación socioeconómica y emocional, así como la experiencia académica.

Gracias a todos estos esfuerzos, el proyecto alcanzó importantes logros, comenzando por una lectura aterrizada de la realidad estudiantil, sustentada en los resultados del proceso de caracterización, que permitió evidenciar los índices de xenofobia que enfrentaban los estudiantes dentro del plantel, así

como las múltiples barreras sociales que afectan a las familias migrantes para acceder a derechos fundamentales como la vivienda digna, la salud, el trabajo e incluso la educación.

La docente de DPS destaca que uno de los mayores logros del proyecto ha sido la construcción de una cultura más abierta hacia la migración, lo que ha permitido el rechazo de la xenofobia, porque los estudiantes ya la reconocen y la saben nombrar *“incluso un maestro, que era muy xenófobo se le sacó del colegio y fueron los mismos chicos los que promovieron la iniciativa de sacarlo porque su actitud era tremendamente hostil hacia todos los niños migrantes internos y externos”* (Docente de DPS, comunicación personal, 2023).

También se resalta un cambio significativo en las actitudes tanto de estudiantes nacionales como migrantes, que pasaron de ser desafiantes y confrontativas, a empáticas, con una consciencia desde las relaciones interculturales que les permite ver una historia común desde muchos focos. También las docentes evidencian que los chicos y chicas ya se reconocen desde la diversidad y analizan la migración como fenómeno global, identifican que la historia de sus compañeros migrantes es similar a la de sus padres que llegaron del campo a la ciudad, o la de sus primos que se fueron a Estados Unidos.

Además, se valora mucho el aumento de espacios culturales de integración, que involucran de forma positiva a toda la comunidad escolar —desde el rector hasta padres y madres—. Un ejemplo significativo de ello es el día de la afrocolombianidad, donde la estrategia *‘Ponte Afro’* invitó a la comunidad a realizarse trenzas colectivamente, generando un ambiente de reconocimiento de la identidad afrodescendiente.

Otro logro destacado es que los niños y niñas han empezado a valorar la importancia de sus raíces, a no querer renunciar a ellas, y a reconocer que, muchas veces, han negado su propia identidad. Como lo expresa la estudiante Anais *“En DPS estábamos haciendo eso, reconociendo de dónde veníamos, aceptándolo, poniéndonos orgullosos de eso”* (comunicación personal, 2023)

Junto a los logros alcanzados, también emergen diversos desafíos que han acompañado al proyecto desde sus inicios, uno de los más persistentes es el poco interés por parte de algunos docentes, como lo expresa la profesora de DPS, son pocos los que realmente "*quieren meterle*" a la iniciativa, y su sostenimiento ha dependido casi exclusivamente del trabajo del grupo base, lo que genera una sobrecarga en ellos. En 2023, durante la licencia prolongada de la maestra de artes, toda la responsabilidad recayó sobre la docente de DPS, quien mantuvo viva la propuesta desde su asignatura, pero ahora, esta docente no está en la institución, lo que podría debilitar la continuidad del proyecto.

Además, el proyecto enfrenta el desafío latente del cambio, pues ingresan nuevos niños y los que ya estaban van avanzando de curso, lo que quiere decir que debe volverse a empezar desde los primeros grados para que logre ser un proceso continuo. Al no ser así el proyecto se enfrenta a una realidad convivencial diferente entre curso y curso, aunque pertenezcan a la misma institución.

Y es precisamente en estos desafíos donde se revela la naturaleza compleja de un proyecto intercultural, que demanda esfuerzos sostenidos, acciones colectivas y una visión compartida. La experiencia de *Chamitos* permite comprender que las propuestas interculturales deben vincular activamente a toda la comunidad, y que además deben convertirse en procesos cíclicos que involucren a todos los niveles educativos para que sea posible alcanzar transformaciones profundas a nivel pedagógico, cultural y social. También, permite mostrar formas de cómo hacerlo, mediante qué herramientas didácticas y cómo trabajar la interculturalidad de manera transversal y casi que intrínseca a todo.

Sueños educativos interculturales

Soñar es un acto de resistencia y reexistencia. Resistencia en tanto nos negamos a olvidar, porque sostenemos la memoria viva en nuestras palabras, en nuestros gestos, en nuestras pedagogías. Resistimos cuando imaginamos futuros posibles, cuando rompemos las cadenas de lo establecido y abrimos la posibilidad de otro tiempo y otro espacio educativo. Pero también soñamos desde la

reexistencia, porque mientras caminamos en el aquí y el ahora, coexistimos con lo que somos en nuestros sueños: nos reconfiguramos, nos multiplicamos, nos expandimos. A través de la creación subjetiva e intersubjetiva tejemos futuros posibles.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se presenta como un motor para imaginar una escuela distinta, una escuela que no se limita a tolerar la diferencia (Walsh, 2009), sino que la abraza como principio constitutivo de su ser. En este proceso, los estudiantes y docentes que participaron en esta investigación se convirtieron en sujetos activos de proyección, proponiendo caminos, recomendaciones y sueños pedagógicos para repensar el encuentro de culturas en el aula como un terreno fértil, no como una dificultad. En sus relatos emergen las ganas de una escuela donde el reconocimiento mutuo sea la base del aprendizaje, y donde la diversidad se valore no solo como contexto, sino como horizonte pedagógico.

Para iniciar, desde los participantes del proyecto Chamitos (docentes y estudiantes) surgen propuestas de sostenibilidad, replicabilidad y fortalecimiento continuo de la iniciativa. Este proyecto busca no solo responder a una necesidad coyuntural, sino proyectarse hacia el largo plazo, involucrando progresivamente a toda la comunidad educativa, como señaló una de las docentes cofundadoras, *“es necesario que esta apuesta se piense como un proceso cíclico, con continuidad garantizada y crecimiento escalonado”* (Docente de DPS, comunicación personal, 2023). Para ello idealmente se debería comenzar desde la educación inicial, abordando la diversidad desde la primera infancia, para que se convierta en parte estructural del desarrollo pedagógico. Esto requeriría replantear prácticas, discursos y objetivos desde los primeros niveles educativos, apostando por una transformación sostenida.

Para lograrlo, la docente entrevistada advierte que es imprescindible una formación profunda y comprometida de todos los maestros y maestras, sensibilizando la práctica educativa desde una mirada ética y política de la interculturalidad, tal formación debe propiciar el reconocimiento genuino de las culturas presentes en la escuela, y contribuir activamente a la erradicación de formas de discriminación,

xenofobia y exclusión que aún perviven en muchos entornos escolares (Urbano et al., 2024). Esta formación puede desarrollarse en jornadas pedagógicas institucionales, en encuentros entre pares, o con el acompañamiento de expertos. Sin embargo, su impacto sería mucho mayor si fuera promovida directamente por la Secretaría de Educación como una política pública sólida, reflexiva y de largo aliento, donde la formación para la atención de la diferencia cultural en la escuela fuese continua y situada en los contextos migratorios actuales.

Este proceso formativo incide directamente en la capacidad de los docentes para replantear sus prácticas de aula, cuestionar sus esquemas previos y construir nuevas formas de enseñanza en diálogo con la diversidad. De manera paralela, invita a repensar colectivamente el currículo, buscando consensos sobre los modelos de recepción educativa que las instituciones desean adoptar. Esta resignificación del currículo requiere tiempo, apertura y voluntad institucional, pero es clave para construir escuelas más democráticas (Bárcena, 1993), más inclusivas, más conscientes de su papel como territorios de acogida.

Ahora bien, toda proyección de continuidad requiere también de condiciones materiales, no basta con la voluntad, si esta no va acompañada de recursos. Tal como expresó la docente de la asignatura DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela, para que las experiencias significativas se materialicen —como salidas pedagógicas, encuentros interculturales, o materiales didácticos— se necesita presupuesto. La frase *“trabajar con las uñas”* no solo describe una realidad presupuestal, sino que refleja un agotamiento docente que amenaza con frenar iniciativas valiosas como el proyecto Chamitos.

Las dos instituciones participantes coinciden en la importancia de establecer alianzas interinstitucionales que visibilicen sus acciones educativas interculturales y permitan ampliar su alcance, estas alianzas pueden ser estratégicas para fomentar procesos formativos, promover encuentros interculturales y asegurar la replicabilidad de experiencias exitosas en otras escuelas del territorio.

Organizaciones como ACNUR, FAMIG, Opción Legal, Save the Children o CINEP, así como entidades gubernamentales y distritales como la Secretaría de Integración Social, los Puntos PAO, Migración Colombia o los Centros Intégrate, ya desarrollan procesos relevantes de atención a población migrante, y su articulación con las escuelas puede potenciar enormemente las apuestas pedagógicas.

Adicional, los docentes de ambas instituciones coinciden en que cualquier proyecto intercultural debe partir de una caracterización rigurosa de la población estudiantil. Conocer a los estudiantes —saber de dónde provienen, si son migrantes internos o externos, de qué territorios llegan— no es un dato menor, sino la base para construir clases pertinentes y respetuosas. Esta caracterización permitirá entender la composición del aula y con base en ello construir estrategias pedagógicas contextualizadas, que dialoguen con las trayectorias vitales y culturales de cada niño, niña o joven.

La caracterización del estudiantado debe ir acompañada de una profunda contextualización. Para ello, es fundamental que las y los docentes se planteen preguntas orientadoras (y por qué no problematizadoras) que les permitan comprender mejor las realidades de sus estudiantes. Algunas de estas preguntas podrían ser:

¿Quiénes habitan mi aula?

¿De dónde proviene cada uno de mis estudiantes?

¿Cuál ha sido su trayectoria hasta llegar aquí?

¿Cómo se desarrolla mi asignatura en sus países o ciudades de origen?

¿Qué concepción tiene su cultura sobre mi área de estudio?

¿Qué saberes prácticos, teóricos y cotidianos aportan sus culturas?

¿Cuál es la realidad socioeconómica de sus familias?

¿Dónde residen?

¿Qué problemáticas enfrentan por ser migrantes?

Estas preguntas permiten una comprensión más profunda de la diversidad presente en el aula, e invitan a los docentes a reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica, reconociendo la riqueza cultural de sus estudiantes. Al integrar estas reflexiones en el diseño de las clases, se promueve la

inclusión de diversos conocimientos y experiencias, lo que contribuye a lo que Miranda Fricker (2007) y Boaventura de Sousa Santos (2018) denominan *justicia epistémica*, abogando por la valoración de múltiples formas de conocimiento, especialmente aquellas que han sido históricamente marginadas, como las de comunidades migrantes, indígenas y afrodescendientes. En este sentido, la contextualización no solo enriquece el proceso educativo, sino que también se convierte en una herramienta para combatir el epistemicidio (de Sousa Santos, 2018), es decir, la desvalorización y eliminación de saberes no hegemónicos, al reconocer las diversas trayectorias y conocimientos de los estudiantes y sus familias.

Una vez que las preguntas orientadoras circulan en las prácticas docentes y son abordadas a través de procesos de caracterización y contextualización, se da paso a la planificación metodológica del trabajo pedagógico. En este proceso, emergen dos elementos clave que enriquecen la construcción de propuestas interculturales en el aula:

- *La metáfora como herramienta pedagógica*: este recurso potencia la dimensión poética del acto educativo. Tal como señala la docente de DPS, el uso de metáforas facilita la apropiación de los temas por parte del estudiantado y permite resignificar experiencias personales, conectando el contenido académico con las vivencias individuales.
- *El reconocimiento de elementos culturales comunes*: partir de lo que une a las diferentes culturas presentes en el aula permite establecer una base de identificación humana compartida. Desde este punto de encuentro, se puede avanzar hacia la exploración de las diferencias culturales, esta estrategia, propuesta por el docente del área de ciencias sociales, fomenta un ambiente de respeto y criticidad, esencial para el trabajo intercultural.

A partir de estos elementos se presentarán las experiencias y propuestas surgidas de la investigación, en respuesta a las siguientes preguntas realizadas:



A los estudiantes: "Si tú fueras profesor(a), ¿cómo trabajarías las diferencias culturales en el aula?"

A los docentes: "¿Qué acciones consideras pertinentes en el aula para abordar la diversidad cultural?"

1. El deporte:

"Jugando fútbol miramos si hay compañerismo" (Estudiante colombiano, 2023)

Como estrategia pedagógica, el deporte posibilita el reconocimiento cultural y la mitigación de la xenofobia, desde la afirmación de la pluralidad de cuerpos y habilidades se fortalecen vínculos entre pares, y los docentes pueden abordar problemáticas como la discriminación y la xenofobia desde una experiencia colectiva significativa. También, los deportes permiten trabajar valores como el trabajo en equipo, el respeto y el compañerismo, tal como resaltan los mismos estudiantes.

Además, los docentes entrevistados señalan que el ámbito deportivo favorece la creación de espacios de encuentro donde se diluyen temporalmente las barreras culturales y sociales. Pero, también los campos deportivos pueden convertirse en campos de batalla, si no se trabaja un proceso reflexivo a la par de la formación técnica en deporte, reproduciendo estereotipos y violencias, y sin trascender a una acción formativa intercultural.

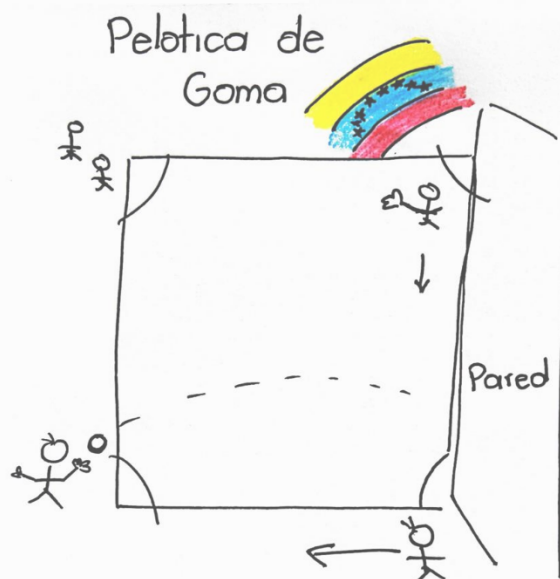
Resulta propicio para ello incluir deportes propios de las culturas presentes en el aula, un ejemplo de ello es la propuesta del docente de educación física de la IED República Bolivariana de Venezuela, quien sugiere integrar el béisbol, deporte nacional de Venezuela, en las clases. Esta acción permite visibilizar y valorar las prácticas deportivas del país vecino, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes migrantes y promoviendo el aprendizaje intercultural entre los estudiantes locales.

En esta misma línea, los estudiantes migrantes reconocen el valor de la *pelotica de goma*, un juego tradicional practicado en las calles de Venezuela, similar al béisbol, pero con reglas más simples, que forma parte de su herencia cultural. A su vez, sus compañeros colombianos destacan el *tejo* como

un deporte autóctono representativo, que puede ser trabajado en la escuela para explorar la

Figura 20

Dibujo explicativo del juego pelotita de goma



Nota. Elaborado por el estudiante Yeison (2023)

ancestralidad y la cultura desde el ámbito deportivo.

Uno lanza la pelotica de goma contra la pared o directamente al otro jugador, y el que está del otro lado tiene que atraparla con la mano. La idea es hacer pases rápidos y tratar de que el otro no la agarre, porque si la deja caer o se le va, se gana un punto o una vida en contra. A veces se juega con "vidas", si pierdes tres veces, estás fuera. Hay quienes le meten más emoción y juegan con reglas como que si te dan con la pelotica cuando no la atrapaste, te eliminan, o

si la atrapas de aire, se invierte el turno. También hay otra versión donde todos se alinean contra una pared, y uno lanza la pelota fuerte: si alguien la deja caer, sale corriendo a tocar la pared antes de que otro lo queme tirándole la pelota. Es una mezcla entre reflejos, risa y estar pilas pa' no salir con un pelotazo. (Yeison, comunicación personal, 2023)

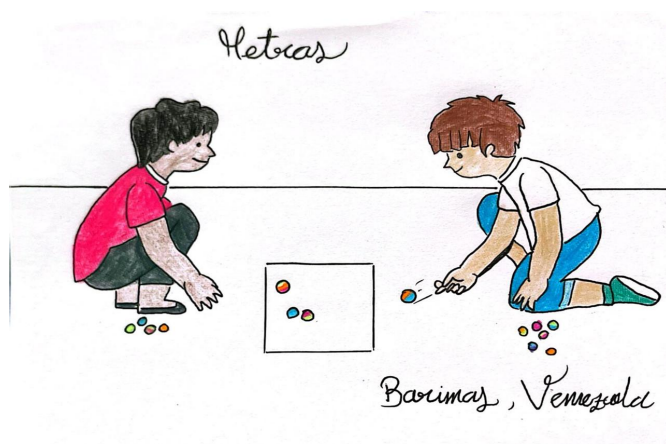
El deporte como estrategia intercultural representa un *ganar-ganar*: por un lado, los estudiantes nacionales amplían su horizonte cultural, enriquecen sus saberes y desarrollan una disposición más abierta hacia la diversidad; por otro, los y las estudiantes migrantes se sienten reconocidos, valorados e integrados, lo que impacta positivamente en su bienestar escolar y socioemocional. La escuela se transforma desde el deporte, generando un abanico de saberes y conocimientos que trascienden fronteras.

La relevancia del deporte como mediador en procesos de inclusión también se evidencia en los relatos estudiantiles, Camila, por ejemplo, cuenta lo siguiente: “yo entré a porras desde que llegué y ahí hice muchas amigas, por eso no me ha dado tan duro el cambio, y no me importa que otros me digan veneca o hagan guachafa con eso” (comunicación personal, 2023). Este tipo de experiencias demuestra que los espacios lúdicos pueden actuar como amortiguadores emocionales en los procesos de adaptación, facilitando la construcción de redes de apoyo y pertenencia.

En consecuencia, las apuestas pedagógicas en torno al deporte pueden ser diversas: incorporar prácticas deportivas propias de las culturas presentes en la comunidad educativa; fomentar deportes colectivos como el fútbol para promover el trabajo en equipo y la interacción intercultural; organizar ferias o encuentros deportivos donde se visibilicen juegos tradicionales de distintos países; entre muchas otras. Abriendo oportunidades para la investigación, la resignificación cultural y el reconocimiento mutuo dentro del entorno escolar.

2. Los juegos tradicionales y de mesa:

Figura 21
Dibujo explicativo del juego 'metras'



Nota. Elaborado por la estudiante Anais (2023)

Estos representan una herramienta didáctica poderosa que fortalece la identidad cultural, al tiempo que promueve el compartir, la convivencia y el conocimiento mutuo dentro del grupo. En el caso de los juegos tradicionales, los y las estudiantes migrantes recuerdan el *trompo* y las *metras*, prácticas lúdicas que también han sido parte de la infancia y juventud en Bogotá —donde las *metras* son conocidas como *piquis*—. Estos

juegos, además de ser una fuente de diversión, fomentan la coordinación psicomotriz mano-ojo,

permiten explorar la diversidad cultural y pueden integrarse con aprendizajes propios de áreas como la física, la matemática o la educación artística, según la intencionalidad pedagógica del docente que los incorpore.

En cuanto a los juegos de mesa, se constituyen en una alternativa didáctica innovadora y atractiva para abordar diversas asignaturas. Pueden ser creados o adaptados a temáticas clave como los derechos humanos, la diversidad cultural o la migración, convirtiéndose en recursos valiosos para fomentar el pensamiento crítico y la empatía. Es fundamental, además, involucrar a los y las estudiantes en su diseño e implementación, lo cual fortalece su sentido de pertenencia, creatividad y apropiación de los contenidos trabajados.

Juegos de mesa populares en Colombia y Venezuela:



Lotería o bingo: puede adaptarse con temáticas culturales, palabras en diferentes acentos o dialectos, alimentos típicos, etc.



Dominó: es un juego muy popular en ambos países, se puede usar para desarrollar pensamiento lógico y también para compartir en espacios interculturales.



Parqués o Parchís: fomenta la interacción entre estudiantes y puede modificarse con preguntas o retos educativos.

Ajedrez: aunque es universal, su práctica es común en las escuelas y algunos estudiantes migrantes lo recuerdan. Puede abordarse desde la lógica y la estrategia, incluso desde la perspectiva del respeto y la diversidad.



Memorama o Juego de memoria: fácil de adaptar con imágenes de símbolos culturales, migración, personajes históricos, etc.

Tres en raya, Triki o Gato: juego sencillo que puede tematizarse con íconos de las dos culturas o usarlo como excusa para hablar de estrategias y convivencia.





Escalera: en cada casilla se agregan preguntas o retos sobre cultura, migración, diversidad y/o derechos.



La ruleta: puede adaptarse culturalmente con categorías como gastronomía, costumbres, lenguaje, historia migratoria, etc.



Cartas de identidad cultural: juego tipo "UNO" o "cartas Pokémon", donde cada carta representa una costumbre, comida, región o personaje de los dos países.

3. El arte:

Se constituye como una entrada significativa para la interculturalidad en los espacios escolares al facilitar el diálogo entre culturas, promover la expresión de identidades diversas y fomentar la construcción de saberes compartidos. Esta perspectiva se sustenta en aportes teóricos clave que integran el arte como herramienta pedagógica transformadora, Philipp Altmann (2020) propone que el arte establece sus propios criterios estéticos interculturales, permitiendo superar barreras lingüísticas y simbólicas. Las diversas manifestaciones artísticas generan códigos comunes donde convergen tradiciones visuales, sonoras y corporales de diferentes culturas, sin subordinar unas a otras. Por ello resulta relevante traer al aula artistas del panorama latinoamericano que fomenten el reconocimiento de otras artes, tendencias y perspectivas.

El desarrollo de una conciencia crítica en la interculturalidad permite develar desigualdades (Freire, 1970), y es a partir del acto creativo que se puede '*leer el mundo*' desde múltiples cosmovisiones y ancestralidades, facilitando procesos de decolonización del conocimiento en las aulas (Walsh, 2009). Una práctica artística pertinente para fomentar el diálogo y la reflexión intercultural es el teatro del oprimido de Augusto Boal, pues ofrece herramientas para deconstruir estereotipos culturales mediante técnicas como el teatro-foro. Esta metodología, aplicada en la escuela permite lo siguiente a los y las estudiantes (Ver tabla 6):

Tabla 6*Funciones interculturales del teatro del oprimido en la escuela*

<i>Función intercultural</i>	<i>Ejemplo práctico</i>
Identificar conflictos culturales	Dramatización de situaciones de discriminación
Proponer soluciones colectivas	Creación colectiva de finales alternativos
Empoderamiento identitario	Representación de mitos y tradiciones propias

Nota. Elaboración propia

Así mismo, el arte permite *“la construcción de espacios simbólicos compartidos”* (Nieves y Llerena, 2025, p. 267), donde se negocian significados, se reconstruyen identidades y se expresan conflictos desde un lugar sensible, estético y crítico. En contextos escolares culturalmente diversos, el arte se convierte en una herramienta pedagógica transformadora que posibilita a los y las estudiantes explorar sus raíces, compartir sus historias de vida y fortalecer su autoestima. A través de técnicas como el muralismo colaborativo, el grafiti, la escritura colectiva o la música intercultural —que puede integrar instrumentos, lenguas y ritmos de distintas tradiciones— se generan experiencias de aprendizaje que favorecen el reconocimiento.

Por ejemplo, un mural elaborado por estudiantes que represente los paisajes o símbolos culturales de los países y regiones de origen de cada uno permite activar procesos de reconocimiento mutuo. El uso del rap como forma de expresión escrita y oral permite trabajar temas como la migración, el racismo o la diversidad lingüística desde la pedagogía. En la música, se pueden integrar tambores afrovenezolanos, maracas, arpa llanera, gaitas o cumbia como formas de intercambio cultural sonoro.

4. *Los talleres:*

Pues si yo fuera profe haría como charlas sobre la integración de todos, también pondría videos, y con talleres compararía lo que es de acá y lo que es de allá. Me parece genial eso para aprender cosas diferentes (Estudiante colombiana, comunicación personal, 2023)

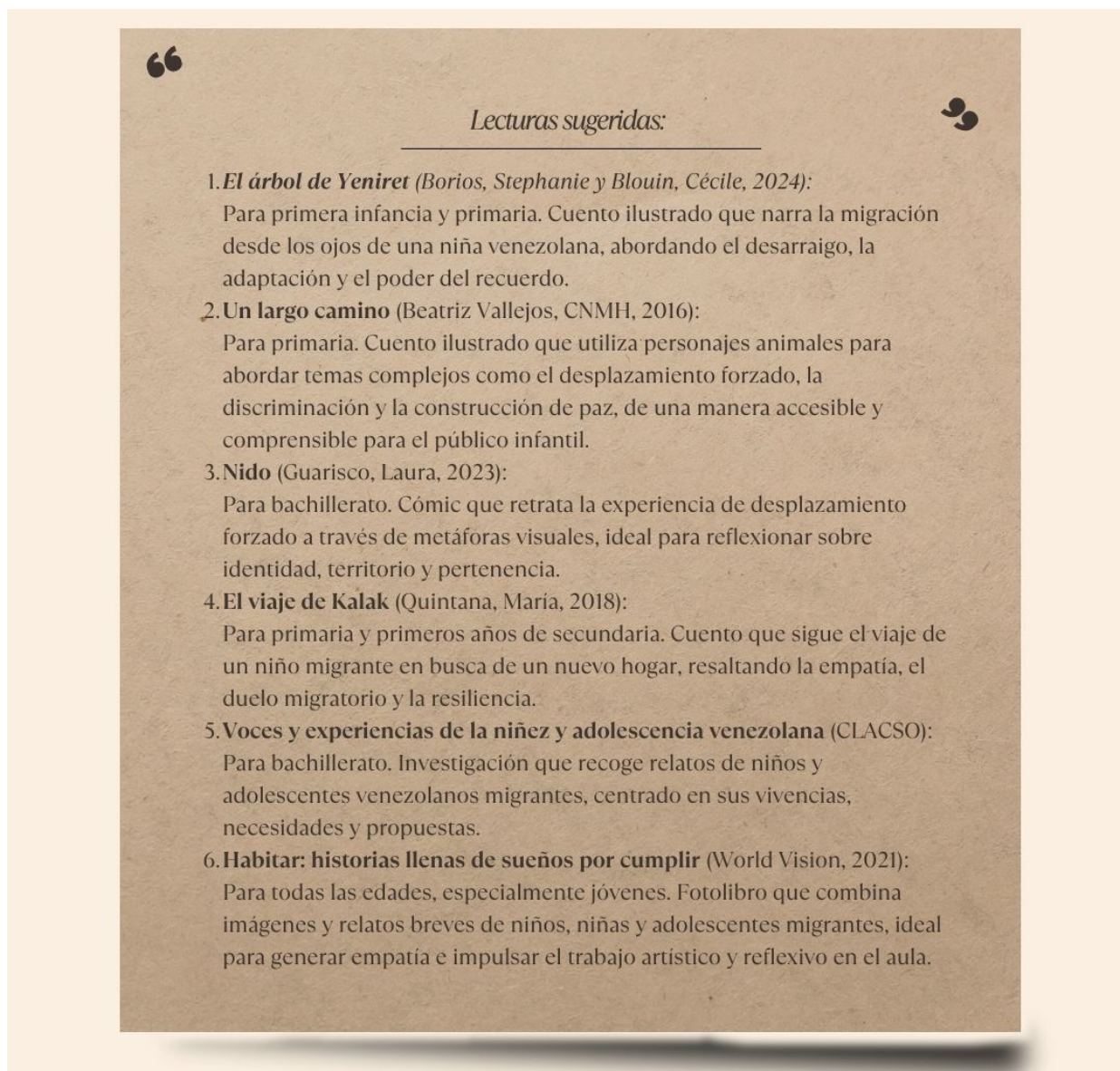
Los talleres son una de las entradas más comunes y efectivas para abordar la diversidad cultural en el aula porque permiten tratar temáticas complejas como la migración, la frontera, la xenofobia, las culturas y la diferencia de manera integral y participativa. En la IED República Bolivariana de Venezuela estos venían estructurados en *guías de trabajo* para organizar los contenidos y temáticas a abordar.

Según los postulados de Alfonso Torres (2007), el taller como una práctica educativa de educación popular, se caracteriza por ser un espacio colectivo, dialógico y participativo donde se construye conocimiento a partir de la realidad y los saberes de los educandos. Este no es solo un espacio de transmisión de información, sino un proceso activo que promueve la reflexión crítica, la organización y la participación con una intencionalidad política emancipadora.

Estos espacios combinan múltiples recursos -lecturas, videos, dinámicas, charlas- que facilitan la reflexión crítica, el diálogo y la expresión, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento (Torres, Educación popular: Trayectoria y actualidad, 2007) y la búsqueda de una sociedad más justa. Por esta vía, se recopilan a continuación algunos recursos literarios y audiovisuales que serían útiles para trabajar la migración y la diversidad cultural en las aulas con niños, niñas y jóvenes:

Figura 2

Lecturas sugeridas para abordar la migración, discriminación y diversidad cultural



Nota. Elaboración propia

Figura 23

Material audiovisual sugerido para abordar la migración, discriminación y diversidad cultural

Material audiovisual sugerido:

1. **Lejos de casa: Éxodo venezolano** (2020):
Secundaria y adultos. Esta película aborda los desafíos y obstáculos que enfrentan los migrantes venezolanos en su travesía .
2. **Migrante** (2019):
Primaria en adelante. Cortometraje animado que presenta testimonios reales de migrantes latinoamericanos.
3. **Migración: Historias en pequeñas voces** (2021):
Secundaria y adultos. Especial de Radio Nacional de Colombia que recoge testimonios de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en Colombia.
4. **Revolució 304** (2025):
Secundaria y adultos. Documental que explora el racismo, la inmigración y la identidad, centrándose en las experiencias de jóvenes racializados, incluyendo al futbolista Lamine Yamal.
5. **Mariposas negras** (2024):
Secundaria y adultos. Película de animación inspirada en historias reales de tres mujeres de África, el Caribe y Asia que se ven obligadas a migrar debido al cambio climático.

Nota. Elaboración propia

5. *Encuentros interculturales:*

Tal como lo propone la docente fundadora del proyecto *Chamitos*, los encuentros interculturales son estrategias pedagógicas significativas para el reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto escolar, *“hacer salidas pedagógicas y tener encuentros interculturales con otros colegios sería pertinente para conocer lo que hay afuera”* (Docente de DPS, comunicación personal, 2023). Estas experiencias permiten ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes, favoreciendo una educación sensible al contexto y crítica socialmente.

Este tipo de encuentros puede establecerse con comunidades indígenas, colectivos de personas migrantes, otras instituciones educativas, organizaciones artísticas, culturales o sociales, entre otros actores territoriales. En todos los casos, se busca generar espacios de interacción que posibiliten el contacto con otras realidades, formas de vida y sistemas de sentido. En este marco, el reconocimiento de la diferencia se convierte en una experiencia formativa que, como señalan Castillo y Guido (2015), permite comprender la diversidad como normalidad, y no como una excepción o un obstáculo.

De manera complementaria, las muestras interculturales organizadas dentro del entorno escolar también constituyen escenarios valiosos para el ejercicio del reconocimiento cultural, estas muestras, que pueden tener formato de feria o festival, permiten visibilizar la pluralidad de culturas presentes en la comunidad educativa, a través de la gastronomía, la música, la danza, los relatos orales y las expresiones artísticas propias de distintas culturas; promoviendo la construcción de redes entre estudiantes, familias y docentes. Estos espacios fortalecen los lazos de pertenencia y convivencia, a la par que permiten resignificar el aula como un lugar de encuentro y aprendizaje mutuo, en coherencia con lo que señala Walsh (2007) como interculturalidad crítica, que implica la construcción de espacios de diálogo y reconocimiento de las diferencias, donde se promueva la transformación social y educativa.

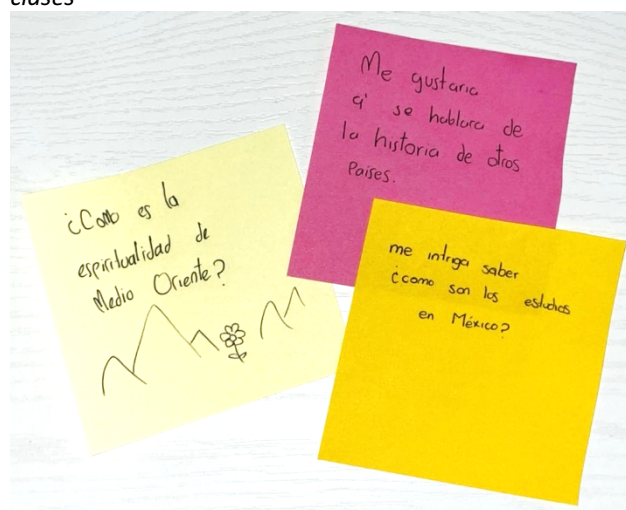
6. *Integración de contenidos plurales:*

Desde la voz de las y los estudiantes, surge la propuesta de replantear y diversificar los contenidos abordados en las áreas de historia, religión y en general las ciencias sociales, pues

manifiestan que estos contenidos, en su mayoría, se centran exclusivamente en la historia y la cultura colombianas, lo cual comprenden dado el contexto nacional en el que se sitúan, sin embargo, proponen que se incluyan perspectivas y narrativas de otros países, especialmente de aquellos que tienen representación en el aula, como Venezuela, así como de otros territorios que puedan generar interés y curiosidad en el estudiantado, en miras de ampliar horizontes de comprensión histórica y cultural.

Este tipo de iniciativas ya ha comenzado a implementarse en las dos instituciones educativas participantes en esta investigación, donde se han empezado a trabajar contenidos relacionados con la historia compartida entre Colombia y Venezuela, así como con las particularidades del fenómeno migratorio venezolano. No obstante, cabe preguntarse si este abordaje es suficiente o se requiere una

Figura 24
Intereses de los estudiantes migrantes respecto a las clases



revisión y actualización profunda del currículo que, como afirma Bárcena (1993), responda de manera pertinente a la diversidad cultural del aula desde una perspectiva crítica y transformadora.

Una propuesta concreta para avanzar en este sentido es el uso de herramientas de integración teórica y conceptual recopilando historias comunes, incluyendo el análisis comparativo de procesos históricos, creencias religiosas, costumbres sociales, prácticas culturales y conocimientos tradicionales de diferentes grupos sociales, formulando preguntas que promuevan el pensamiento crítico y el diálogo intercultural como por ejemplo: “¿y esto cómo sería en otra comunidad?” o “¿qué paralelos podemos establecer con otros contextos como Venezuela?”

7. Apuestas medioambientales:

Desde lo medioambiental, se abre una vía significativa para abordar la diferencia cultural en el contexto escolar, articulando saberes ambientales con procesos educativos interculturales. Esta perspectiva puede abordarse desde múltiples frentes, tales como la promoción del reciclaje y la reutilización, la implementación de huertas escolares, la protección de zonas verdes o el estudio de la biodiversidad y su relación con los movimientos migratorios; comprendiendo las interacciones entre la cultura y el territorio (Leff, 2004), así como favoreciendo el desarrollo de valores como el cuidado, la responsabilidad y el respeto por la vida.

Por ejemplo, los proyectos de reciclaje pueden vincularse con experiencias migratorias cuando se consideran las prácticas cotidianas de manejo de residuos en los países de origen de los estudiantes, comparar estas prácticas ofrece una oportunidad para visibilizar la diversidad cultural en las formas de relación con la naturaleza, así como para cuestionar los modelos de consumo y desecho que predominan en distintos contextos socioculturales (Gudynas, 2011). Además, vincular estas prácticas con la inmigración venezolana permite reconocer cómo las comunidades migrantes adaptan sus saberes ambientales a los nuevos territorios, generando conocimientos híbridos, y cómo -en algunos casos- las familias migrantes se han vinculado al reciclaje como actividad económica en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Asimismo, la creación de jardines y huertas escolares constituye una herramienta pedagógica potente que puede ser utilizada para explorar la diversidad de semillas y frutos nativos, así como las prácticas agrícolas propias de distintas regiones. Esto permite fortalecer los vínculos con la tierra y los ciclos naturales, así como explorar preguntas como: *¿Qué frutos o semillas son comunes en Venezuela y no en Colombia, o viceversa?, ¿Cuáles semillas germinan en clima frío y cuales en templado o cálido? ¿Qué alimentos son netamente locales (pertenecen a una sola región del país)?* Abriendo espacio para el intercambio de saberes campesinos, ancestrales y populares, valorando la agricultura como patrimonio cultural (Toledo, 2009).

Estas reflexiones también se aterrizan en experiencias concretas de aula, donde la docente de DPS en la IED República Bolivariana de Venezuela relata que trabaja con sus estudiantes siembra de jardines verticales, articulando, mediante el recurso de la metáfora, contenidos de historia, ciencias y cultura. En su relato permite comprender cómo el proceso de siembra va más allá de poner la semilla en la tierra, pues vincula espiritualidad, creencias, cosmovisión y reflexiones, haciendo de esto un acto profundamente político y pedagógico:

la metodología del jardín, de las nuevas raíces es chévere porque los chicos aprenden, eso se hace con base en un Baobab ¿sabes que es el Baobab? es un árbol africano que tiene una raíz corta y ramas parecidas a la raíz pero de tronco gordo, entonces almacena muchísima agua y es un árbol considerado tradición y mágico dentro de la espiritualidad africana, entonces cuando los bebés nacían allá antes de que fueran esclavizados, los papás sembraban la placenta de los niños en el árbol como un mecanismo de generar arraigo, y cuándo fueron colonizados y esclavizados por los portugueses, los holandeses y demás, no tenían Baobab y llegaron a América sin Baobab porque es un árbol que se da solamente en África, entonces tuvieron que llegar acá a volver a sembrar y la leyenda dice que lo sembraban en los árboles de Ceiba porque era lo más parecido al Baobab; es ese trabajo aquí con los chicos, usted ya no está en su tierra ya no está en su región o si está aquí en Bogotá pues que bien, pero vamos a volver a sembrar y ahí en ese jardín están los papelitos de los niños que anotaron sus sueños. Eran dos preguntas, ¿Cuál es el sueño que vas a sembrar? y ¿cuáles son los valores de tu familia que quieres sembrar en este país o en la nueva tierra que te acoge? y el cuidado de la tierra no porque te está alimentando solamente, sino que hay que cuidar la tierra que te acoge porque te recibió, es como generarles esa cuestión de pertenencia para que después no sean capaces de atracar a otro niño colombiano, yo sé que si es

compañero mío no lo voy a hacer porque estudiamos juntos. (Docente de DPS, comunicación personal, 2023)

Por otro lado, en el contexto contemporáneo, la migración por causas climáticas ha cobrado relevancia ante el impacto creciente del cambio climático, fenómenos como la desertificación, la subida del nivel del mar o la pérdida de tierras cultivables están obligando a millones de personas a desplazarse, particularmente en regiones como el sur de África, el sudeste asiático o Centroamérica (OIM, 2022). Hablarlo en el aula permite fomentar la conciencia planetaria y desarrollar competencias investigativas a partir de preguntas como: ¿Qué relación tienen las migraciones africanas con el cambio climático? o ¿Cómo afecta la crisis ambiental global los movimientos poblacionales? (se puede vincular con la película *Mariposas Negras* (2024) referenciada en el material audiovisual sugerido).

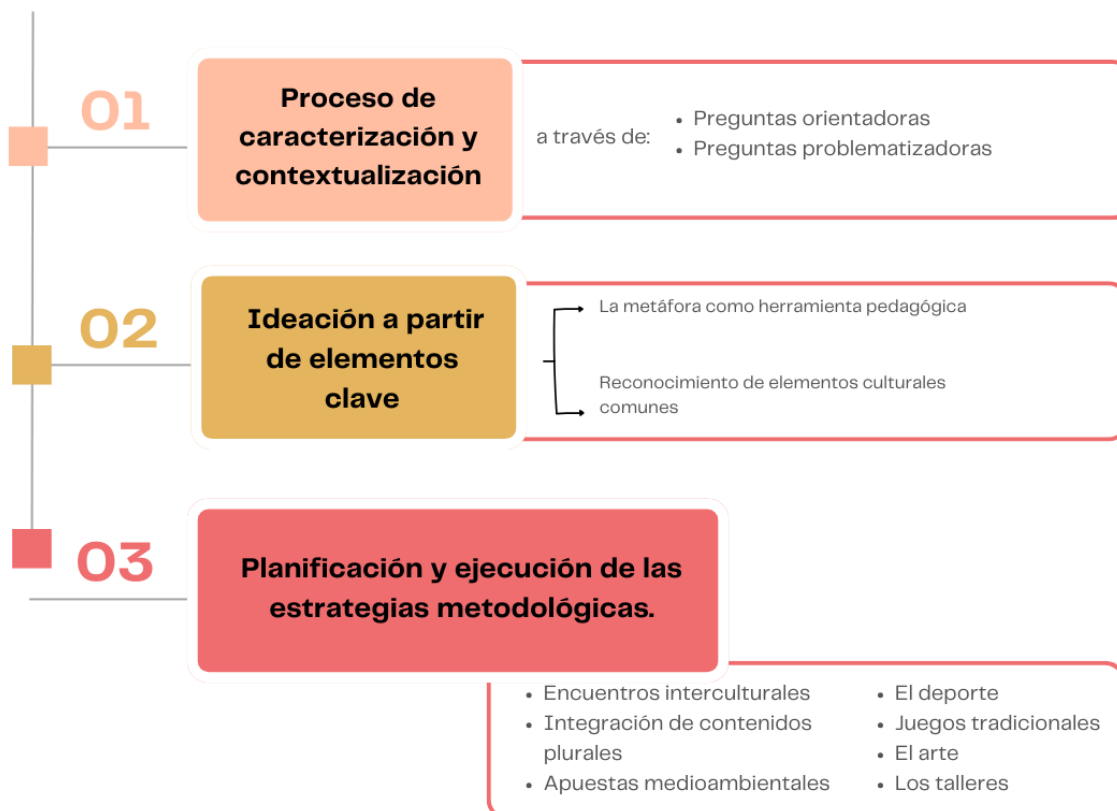
Estas estrategias de entrada a la interculturalidad permiten avanzar significativamente en los procesos de integración de niñas, niños y jóvenes migrantes en la escuela. Más allá de garantizar el acceso físico a la educación, estas propuestas apuntan a construir entornos de aprendizaje que sean cultural y pedagógicamente pertinentes, abriendo paso a dinámicas de aceptabilidad y adaptabilidad, tal como lo plantea el modelo de las "4A" del derecho a la educación propuesto por Katarina Tomaševski (2001), contribuyendo a fortalecer la permanencia escolar, entendida no solo como la asistencia continua, sino como la participación activa, el sentido de pertenencia y el bienestar emocional del estudiantado migrante.

Asimismo, estas estrategias apuntan a mejorar la convivencia escolar, al promover relaciones de respeto y empatía entre pares, y contribuyen a la reducción de la xenofobia, mediante el conocimiento mutuo, el reconocimiento de la otredad y la construcción de narrativas compartidas. En este sentido, la escuela se fortalece como un escenario que reconoce, valora y dialoga con las trayectorias vitales de estudiantes provenientes de distintos contextos culturales.

Todo lo anterior se esquematiza en el siguiente gráfico (ver figura 25):

Figura 3
Elementos clave de la propuesta intercultural

PROPUESTA INTERCULTURAL



Nota. Elaboración propia

Conclusiones

La llegada de las y los jóvenes migrantes venezolanos a las escuelas distritales ha estado cargada de significados y sentires, generando un reacomodamiento profundo en las dinámicas escolares, revelando tanto las fisuras del sistema educativo como las posibilidades de transformación. Este fenómeno ha invitado a repensar la escuela desde la posibilidad y como un lugar vivo, permeable a las realidades sociales, culturales y políticas que atraviesan los cuerpos que la habitan.

A partir del proceso de caracterización, se evidenció que los y las jóvenes migrantes participantes provienen, en su mayoría, de familias que han experimentado procesos de fragmentación como consecuencia de la diáspora venezolana. Esta situación ha generado un fuerte impacto emocional, manifestado principalmente en sentimientos de tristeza y desarraigo derivados de la separación familiar. Muchos de estos jóvenes han pasado de vivir en entornos con redes familiares extensas a residir únicamente con el núcleo familiar inmediato o con un pariente cercano, lo que altera las dinámicas de acompañamiento cotidiano.

Las condiciones de vida de muchas familias migrantes reflejan vulnerabilidad social, estrechamente vinculada a la difícil situación económica que enfrentan. El acceso a empleos dignos se ve limitado por múltiples barreras estructurales, entre ellas la exigencia de documentos de regularización migratoria y la convalidación de títulos profesionales, trámites que en muchos casos son inaccesibles o prolongados, a ello se suman los estigmas, estereotipos y prácticas de discriminación que profundizan la exclusión laboral. Como resultado, muchas personas migrantes terminan desempeñándose en el sector informal o en ocupaciones que no corresponden a su perfil profesional, sin garantías contractuales ni acceso a prestaciones sociales, lo cual perpetúa ciclos de precarización y desigualdad.

Adicionalmente, las familias migrantes enfrentan múltiples barreras para acceder a servicios esenciales, el acceso al sistema de salud se ve obstaculizado por la falta de afiliación al régimen de seguridad social, así como por los trámites administrativos asociados al estatus migratorio. Del mismo

modo, arrendar una vivienda representa un desafío considerable, por la xenofobia y las representaciones sociales que circulan de las y los migrantes, lo que los expone a situaciones de hacinamiento o informalidad habitacional. En el ámbito educativo, aunque normativamente se reconoce el derecho a la educación sin discriminación, en la práctica persisten dificultades para la inscripción y permanencia escolar de niños, niñas y jóvenes migrantes, especialmente cuando no cuentan con certificados académicos previos, registros civiles o acompañamiento psicosocial adecuado.

La llegada masiva de población migrante venezolana a Colombia ha significado un punto de inflexión en la dinámica social, institucional y, de manera particular, en el ámbito educativo. La escuela, como espacio de encuentro y socialización, se ha visto interpelada por la necesidad de responder a nuevas realidades que trascienden lo meramente académico, enfrentando el reto de garantizar el derecho fundamental a la educación en condiciones de equidad y dignidad para todos los sujetos que la habitan, promoviendo procesos inclusivos y transformadores que respondan a la diversidad del contexto actual.

El fenómeno migratorio venezolano, caracterizado por su magnitud y complejidad, ha evidenciado tanto las limitaciones estructurales del sistema educativo colombiano como su capacidad de adaptación ante situaciones de emergencia. Durante el periodo de mayor recepción migratoria (2017-2019), se hicieron visibles diversas deficiencias en términos de cobertura, integración y permanencia escolar. No obstante, la implementación de políticas públicas orientadas a ampliar la cobertura y facilitar los procesos de integración escolar ha demostrado una apertura significativa, mediante los CONPES 3950 de 2018 y 4100 de 2022, y las circulares N° 45 de 2015 y N° 16 de 2018 se han establecido rutas claras de matrícula para niños, niñas y jóvenes migrantes, así como garantías que buscan no solo ofrecer y asegurar el acceso, sino también promover la permanencia en el sistema educativo mediante el transporte escolar y el programa de alimentación PAE.

Sin embargo, persisten desafíos en la construcción de una inclusión verdaderamente integral, es necesario avanzar hacia el fortalecimiento de políticas públicas que, además de garantizar la disponibilidad y el acceso, consideren la adaptabilidad educativa para responder a las necesidades cambiantes del contexto migratorio específico. Asimismo, resulta fundamental que las políticas educativas aseguren la aceptabilidad en términos de calidad, pertinencia y adecuación cultural, siguiendo los planteamientos de Tomaševski (2001). En este sentido, se requiere la promoción de estrategias que reconozcan la agencia y el protagonismo de los sujetos migrantes, generando condiciones que favorezcan su participación activa y el ejercicio pleno de la ciudadanía en el ámbito escolar.

La experiencia colombiana frente al fenómeno migratorio venezolano pone en evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos educativos más flexibles, inclusivos y sensibles a las dinámicas sociales contemporáneas. En particular, a nivel institucional, la presencia de población migrante venezolana ha contribuido a enriquecer el concepto de inclusión presente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), ampliando su alcance a las poblaciones migrantes. Aunque no todas las instituciones reformularon sus PEI de manera integral para responder al nuevo contexto migratorio, sí se evidenciaron avances en términos de reconocimiento de la pluralidad cultural y de la necesidad de adaptarse a realidades diversas.

Sin embargo, persisten importantes desafíos. No se evidencian de forma explícita enfoques de recepción en los PEI, lo que limita la capacidad de las instituciones para responder de manera estructurada y coherente a la presencia de estudiantes migrantes. Esto revela la necesidad de impulsar transformaciones normativas institucionales más profundas, así como de establecer líneas de acción claras que orienten la integración y permitan enfrentar fenómenos como la xenofobia desde un mismo lenguaje institucional. Resulta urgente definir marcos ético-políticos en los proyectos educativos que

orienten la creación e implementación de protocolos, estrategias pedagógicas y rutas de recepción a población migrante.

La integración de niños, niñas y jóvenes migrantes en las aulas ha generado transformaciones significativas tanto en los procesos pedagógicos como en la configuración de las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. La presencia de fenómenos como la xenofobia y la discriminación, que ya forman parte de la realidad social y se reproducen en los contextos escolares, invita a replantear las formas de relacionamiento y a reflexionar sobre cómo la escuela y sus actores pueden contribuir a la superación de discursos estereotipantes, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la valoración de la diversidad.

En este contexto, el papel de las y los docentes adquiere una relevancia central, ya que son ellos y ellas quienes median las experiencias de integración y pueden, a través de sus prácticas y actitudes, facilitar o dificultar la construcción de ambientes escolares interculturales. Por ello, la formación docente en temas de interculturalidad, derechos humanos y gestión de la diversidad se configura como una condición indispensable para avanzar hacia una escuela más justa y equitativa.

No obstante, los hallazgos de la investigación evidencian que la presencia de estudiantes venezolanos y venezolanas ha favorecido el intercambio de saberes, así como procesos de resignificación cultural y apertura hacia nuevas formas de habitar la escuela. Las experiencias de acogida y reconocimiento de la cultura venezolana, aunque aún incipientes, han contribuido a la construcción de entornos escolares más respetuosos de la diferencia y más receptivos frente a las particularidades de los sujetos migrantes. Este proceso ha generado transformaciones significativas en las identidades juveniles, promoviendo actitudes más flexibles y una mayor disposición al encuentro intercultural, al permitirles a los y las estudiantes convivir, comprender y aprender de otras culturas.

Estas dinámicas han impactado tanto en el plano práctico como en el académico. Se ha evidenciado una circulación de saberes cotidianos —como modos de vida, costumbres, tácticas de

supervivencia e incluso recetas culinarias— que enriquecen las relaciones escolares y comunitarias. Asimismo, en el ámbito pedagógico, algunos docentes han comenzado a integrar contenidos relacionados con Venezuela, ya sea mediante ejercicios comparativos, enfoques regionales o actividades integradoras que amplían la mirada de las y los estudiantes, enriqueciendo el aprendizaje colectivo desde una perspectiva intercultural.

Las apuestas interculturales, como el proyecto Chamitos y las prácticas de docentes aperturistas, enfrentan la realidad social actual promoviendo la transformación de relaciones discriminatorias en vínculos fundamentados en el respeto, el reconocimiento y la valoración de la diferencia cultural a través de estrategias pedagógicas como el debate, los talleres, la música, los juegos, entre otras. Estas iniciativas no buscan negar la existencia del conflicto, sino más bien establecer espacios dialógicos para su abordaje y tramitación.

En este sentido, se reconoce que los procesos migratorios han irrumpido para transformar profundamente las dinámicas escolares, modificando las formas de relacionamiento y comunicación dentro de la escuela. La incorporación de nuevas palabras, modismos y expresiones provenientes de las culturas migrantes ha dado lugar a formas híbridas de comunicación, a un tercer espacio cultural (Bhabha, 1994), que integra elementos tanto de aquí como de allá, generando una transformación en las relaciones y la comunicación dentro de la escuela, que hace que las prácticas pedagógicas y comunitarias se reescriban desde una perspectiva intercultural y plural.

Las y los jóvenes migrantes venezolanos también han introducido nuevas conversaciones y saberes propios de sus culturas en las escuelas, los cuales interpelan la construcción del conocimiento en el aula y cuestionan la jerarquización tradicional de las epistemologías en el sistema educativo. No obstante, estas realidades no siempre son conscientes ni reconocidas en todos los espacios educativos, dado que no todos los docentes reflexionan críticamente sobre sus prácticas pedagógicas. La apertura

hacia conocimientos que trascienden los lineamientos curriculares oficiales depende en gran medida de la visión ético-política de cada maestro o maestra.

Aunque las aulas se ven interpeladas por nuevas preguntas y saberes, son todavía pocas las que se abren efectivamente a estas epistemologías diversas y apuestan por lo que Boaventura de Sousa (2008;2010) denomina *justicia epistémica y ecología de saberes*, promoviendo la exploración de nuevas formas de enseñar y aprender, que valoren la pluralidad de conocimientos desde las orillas.

La llegada de la migración a las aulas ha impulsado además, a algunos docentes a formarse y a generar espacios de encuentro que transforman prácticas pedagógicas previamente consideradas inmutables. En este proceso, se han cocreado espacios diversos, como el proyecto Chamitos, que se destaca por su enfoque intercultural y su impacto significativo en la comunidad escolar.

Chamitos es un proyecto intercultural, que se constituye como espacio de reconocimiento para niños, niñas y jóvenes migrantes. Esta experiencia, cargada de sentido, ha permitido a los docentes ampliar sus conocimientos y fortalecer su formación, ha facilitado que los estudiantes conozcan otras culturas y ha promovido un diálogo abierto y contundente sobre la discriminación y la xenofobia, contribuyendo a su reducción significativa en el entorno escolar. Además, esta iniciativa invita a otras instituciones educativas a plantear horizontes posibles y funciona como un modelo replicable para la implementación de acciones interculturales en diversos colegios.

La presencia migrante en las aulas si bien no ha traído por primera vez conceptos como diversidad, cultura o interculturalidad a la conversa educativa —estos han sido bandera de lucha y reflexión de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros colectivos históricamente excluidos—, sí ha resignificado su uso al introducir nuevas formas de comprender la diferencia, esta vez marcadas por trayectorias transnacionales y experiencias de movilidad humana. Desde esta perspectiva, la migración ha revitalizado el debate sobre el reconocimiento de otras culturas y otros saberes, cobrando sentido

hablar de una interculturalidad crítica (Walsh, 2007), que no se conforma con celebrar la diversidad, sino que la problematiza y la vincula con relaciones de poder.

Por ello, en este trabajo se destina un apartado específico a recoger los sueños educativos interculturales expresados tanto por docentes como por estudiantes, reconociendo que, aunque se han dado transformaciones valiosas, la interculturalidad sigue siendo un proyecto inacabado, en construcción constante, que debe alimentarse de la experiencia cotidiana y proyectarse como horizonte ético y político para transformar la escuela y, desde allí, la sociedad.

Como punto de partida en esta propuesta se destaca la necesidad de levantar información pertinente mediante procesos de caracterización y contextualización en las aulas, teniendo como base preguntas orientadoras o problematizadoras que permitan un acercamiento a las realidades diversas de las y los estudiantes, y reconocer los saberes previos y las trayectorias de vida de cada uno de ellos y ellas. Este enfoque busca desplazar la mirada homogénea y deficitaria que a veces acompaña a la migración, para situarse en una perspectiva de diálogo horizontal entre culturas.

Dentro de las estrategias señaladas, se ratifica el valor de recursos pedagógicos simbólicos como la metáfora, la cual posibilita la construcción de sentido compartido y la apertura a nuevas formas de entender el mundo desde la pluralidad. También se subraya la importancia de identificar elementos culturales comunes entre Colombia y Venezuela, no como una forma de borrar las diferencias, sino como una plataforma de encuentro desde lo que nos une, permitiendo así tender puentes interculturales que fortalezcan la cohesión y el respeto mutuo en los entornos escolares.

Finalmente, se recopilan diversas estrategias metodológicas útiles para materializar la interculturalidad en el aula, siempre bajo el principio del reconocimiento, evitando pensar que las metodologías por sí solas transformarán la realidad. Estas estrategias son, pero no se limitan a: el deporte y los juegos tradicionales, las expresiones artísticas, los talleres participativos, los encuentros interculturales, la integración de contenidos curriculares plurales y las apuestas medioambientales.

Todas estas acciones buscan promover un aprendizaje significativo, situado y con sentido, que fomente la empatía, el diálogo y la corresponsabilidad en la construcción de una escuela más justa y plural.

Referencias

- ACNUR. (2011). *Manual de Reasentamiento*. <https://www.acnur.org/5c7da2604.pdf>
- ACNUR. (2023). ACNUR apoyó un estudio acerca del cubrimiento periodístico sobre las personas refugiadas y migrantes de Venezuela en Colombia. <https://www.acnur.org/noticias/avisos/acnur-apoyo-un-estudio-acerca-del-cubrimiento-periodistico-sobre-las-personas>
- Aguilar, H. A. (2016). Temor y Otredad. Pensar lo Extraño bajo la Mirada de Castoriadis. *Reflexiones Marginales*, 33 (Pensar con Cornelius Castoriadis).
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Plan de Desarrollo Distrital 2020 - 2024: Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2022). Amigos de 4 patas: proyecto estudiantil que ha rescatado a más de 500 animales. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/proyecto-escolar-del-colegio-delia-que-rescata-perros-y-gatos-en-suba>
- Alegre, M. (2011). Educación e Inmigración ¿Un binomio problemático? En J. Garcia, y S. Carrasco, *Población Inmigrante y Escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 339-366). Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Alfonso, Y., y Moreno, A. (2021). *Experiencia de migración de niñas y niños venezolanos “voces y relatos”*. Universidad Distrital de Colombia.
- Altmann, P. (2020). Arte e interculturalidad, o : ¿puede el arte ser intercultural? En J. Rendón, *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 60-75). Arte Ediciones Ensayo.
- Aranda, V. (2017). Desde las representaciones xenófobas en estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Diálogos Educativos*, 10 (19), 3-18.
<https://doi.org/http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1092>

Arráez, J. P., y Rueda, J. (30 de septiembre de 2024). Inicia año escolar en Venezuela con crisis en el sector educativo: bajos salarios y falta de docentes. *Local10*.

<https://www.local10.com/espanol/2024/09/30/inicia-ano-escolar-en-venezuela-con-crisis-en-sector-educativo-bajos-salarios-y-falta-de-docentes/>

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. LA

GACETA OFICIAL. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220131130620.pdf>

Bárcena, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la Educación*, 5, 59-85.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.

Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.

Bautista, D., y Lopez, F. (2020). *Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal IED*. CINDE-Universidad Pedagógica Nacional.

Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., y Tipton, S. (1989). *Hábitos del Corazón*. Alianza Editorial.

Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu editores.

<https://doi.org/ISBN: 9789505180097>

Bhabha, H. K. (1994). *El Lugar de la Cultura*. (C. Aira, Trad.) Routledge.

Blasco, J., y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Club Universitario.

Campos, F., y Arevalos, E. (2014). El flujo migratorio en México: Un análisis histórico a partir de indicadores socioeconómicos. *Revista Cimexus*, 9(2), 71-90.

Cancillería de Colombia. (s.f.). Frontera Terrestre Colombia - Venezuela:

<https://www.cancilleria.gov.co/politica/venezuela>

- Carr, W. (1987). What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La Interculturalidad: ¿Principio o Fin de la Utopía? *Revista Colombiana de Educación*(69), 17-44.
- Castoriadis, C. (1997). *Un Mundo Fragmentado*. Altamira.
- Catalano, B. (2024). Acerca de. <https://brunocatalano.com>
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Checa, F. (2002). *Las migraciones a debate: de las teorías a las prácticas sociales*. Icaria.
- Collier, P. (2013). *Exodo: inmigrantes, emigrantes y países*. Madrid: Penguin.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 7 y 10: Reconocimiento de la diversidad cultural y étnica*. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Contrapunto. (2023). Horario mosaico, una consecuencia de los bajos salarios de los maestros que podría seguir en el año escolar 2024 - 2025. *Contrapunto*.
<https://contrapunto.com/nacional/educacion/horario-mosaico-una-consecuencia-de-los-bajos-salarios-de-los-maestros-que-podria-seguir-en-el-ano-escolar-2024-2025/>
- Cortizo, J. (1993). Tipología de las Migraciones Internacionales. *Polígonos*, 1(3), 9-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18002/pol.v0i3.1247>
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, 86-102.
- Davila, A. M. (2003). *Hacia un Management Humanista desde la educación a distancia: intersubjetividad y desarrollo de cualidades humanas [Tesis doctoral]*. Université de Montréal.

- De Génova, N., Mezzadra, S., y Pickles, J. (2015). New Keywords: Migration and Borders. *Cultural Studies*, 29(1), 55-87.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- de Sousa Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Visión Arauca 2032: Una mirada al futuro del departamento*. <https://doi.org/https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/3-VISION%20ARAUCA.pdf>
- Dettmer, J., y Reyna, A. (2014). El análisis de redes sociales y su aplicación al campo de las Ciencias Sociales. *Ponencia presentada en el IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Heredia, Costa Rica: Memoria Académica Universidad Nacional de la Plata.
- DIE. (2017). *[PEP] Proyecto Educativo del Programa*. Doctorado Interinstitucional en Educación: <https://doctorado.upn.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/AA-PEP-Doctorado-Interinstitucional-Educacion.pdf>
- Dietz, G., y Mateos, L. (2010). Entre saberes, entre haceres, entre poderes: hacia un diálogo intercultural entre comunidades indígenas y universidad intercultural en Veracruz. En F. Villalba, y J. (. Villatoro, *Educación intercultural bilingüe: actas del Primer Congreso sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural* (pp. 5-15). Prácticas en Educación.
- DILE Suba. (2018). *Historia y Transformaciones Urbanas de Suba*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación.
- Domenech, E. (2008). *La ciudadanía de la política migratoria en la región sudamericana: vicisitudes de la agenda global*. Buenos Aires, Argentina: Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias. CLACSO.

- Domenech, E., y Boito, M. E. (2019). Luchas migrantes en Sudamérica: reflexiones críticas desde la mirada de la autonomía de las migraciones. En B. Cordero, S. Mezzadra, y A. Varela, *América Latina en movimiento. Migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos* (pp. 159-190). Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Traficantes de sueños y Tinta Limón.
- Drexler, J. (2017). *Movimiento* [Grabado por J. Drexler]. Madrid, España.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- El Diario. (2024). Alertaron que el horario mosaico en las escuelas representa un retroceso para Venezuela. <https://eldiario.com/2024/07/22/horario-mosaico-en-escuelas-representa-un-retroceso-venezuela/>
- El Diario. (2025). #TeExplicamos | ¿Qué es el horario mosaico en Venezuela y por qué los docentes están en contra de su eliminación? <https://eldiario.com/2025/03/02/horario-mosaico-venezuela-docentes-contra-su-eliminacion/>
- El Tiempo. (2024). En seis años, los estudiantes migrantes venezolanos en Colombia pasaron de ser 34.000 a más de 600.000: ¿En qué ciudades se concentran? <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-seis-anos-los-estudiantes-migrantes-venezolanos-en-colombia-pasaron-de-ser-34-000-a-mas-de-600-000-3401252>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fleuri, R. M. (2006). Intercultura y Educación. *Revista Astrolabio, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba*.
<https://doi.org/http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada*, 3(5), 61-80.

- France 24. (2021). La alcaldesa de Bogotá levanta críticas por relacionar a migrantes venezolanos con la inseguridad. *France 24*. <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210313-bogota-alcaldesa-migrantes-venezolanos-xenofobia>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FundaRedes. (2024). *Consulta Pública Educativa 2023-2024*.
- García, M., y Restrepo, J. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 32(16), 63-82.
- Garzón, J. (2021). *Migración en el contexto escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12209/13522>
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Sterling Publishing Company.
- Gissi, N., Ghio, G., y Silva, C. (2019). Diáspora, integración social y arraigo de migrantes en Santiago de Chile: imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 61-88.
- Gobernación de Arauca. (2016). *Resolución 2471*. Secretaría de Educación.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Gómez, A. (2015). *Historia y evolución de la localidad de Los Mártires*. Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. Bogotá.
- Granda, I., y Loaiza, J. (2021). La Niñez Migrante y su Acogida en la Escuela: Investigaciones Latinoamericanas. *Cuadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Guardián, A. (2007). *El Paradigma Educativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Guío, L., y Torres, V. (2023). La migración internacional venezolana a Colombia: Una variable en el sistema educativo. *Horizontes Pedagógicos*, 25 (1), 63-70.

<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/25106>

Gutierrez, N., y Medina, N. (2021). *Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación*. Universidad Libre de Colombia.

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hernández, J. A. (2018). Crisis en Venezuela, consecuencia de su dependencia al petróleo. UNAM Global.

<https://www.youtube.com/watch?v=MVYWm0mRxiM&t=87s>

Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. Siglo XXI.

IED Delia Zapata Olivella. (2019). *Proyecto Educativo Institucional 2019 - 2024*. Bogotá.

IED República Bolivariana de Venezuela. (2021). PEI. *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.

Infobae. (2024a). Alcaldía de Bogotá reveló que más del 50% de migrantes venezolanos trabaja en la

informalidad en la capital. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/colombia/2024/08/07/alcaldia-de-bogota-revelo-que-mas-del-50-de-migrantes-venezolanos-trabaja-en-la-informalidad-en-la-capital/>

Infobae. (2024b). La crisis económica en Venezuela arrastra al sector educativo y deja a tres millones de

alumnos fuera de las aulas. <https://www.infobae.com/venezuela/2024/11/01/la-crisis-economica-en-venezuela-arrastra-al-sector-educativo-y-deja-a-tres-millones-de-alumnos-fuera-de-las-aulas/>

Infobae. (2024c). Tras varios años, las escuelas públicas de Venezuela volvieron a tener clases de lunes a

viernes. <https://www.infobae.com/venezuela/2024/11/20/tras-varios-anos-las-escuelas-publicas-de-venezuela-volvieron-a-tener-clases-de-lunes-a-viernes/>

- Izaola, A., y Zubero, I. (2015). La Cuestión del Otro: Forasteros, Extranjeros, Extraños y Monstruos. *Papers. Revista de Sociología*, 100(1), 105-129.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/papers.649>
- Jerena, E. (2021). Semiósfera Urbana, Vida Cotidiana y Otredad: Narrativas de Migrantes Venezolanos en Bogotá. *Vida Cotidian, Memoria y Agencia*.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- López, E., Juárez, L., y Veytia, M. (2019). Esquema tipológico de las migraciones y desplazamientos forzados. *Estudios Fronterizos*, 20. <https://doi.org/https://doi.org/10.21670/ref.1907028>
- Lopez, S., Rodriguez, C., Aristizabal, L., Barriga, y Laura. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*(16), 10-26.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, E. (1998). Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte. En G. Malgesini, *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 189-264). Icaria / Fundación Hogar del Empleado (Madrid).
- Mayorga, D., y Roncancio, A. (2016). La desterritorialización del espacio en la economía clásica. *Criterio Libre*, 14(25), 87-103.
- McLaren, P. (2012). *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (3ra ed. ed.). (M. Cole, Ed.) Londres y Nueva York: Routledge.
<https://doi.org/ISBN: 9780415584173>
- McLaren, P., y Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor.
- [MEN] Ministerio de Educación Nacional. (2015). Circular No. 45. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Colombia Aprende.

www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue

MEN. (2018a). Guía del sistema educativo de Colombia. En A. d. Pacífico, *Sistemas Educativos del Mundo*.

MEN. (2018b). Circular conjunta No. 16. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

MEN. (2022). *Nota Técnica: Estrategias del Sistema Educativo Colombiano para la Atención de la Población Estudiantil en Contextos de Movilidad Humana y Migración: Una Mirada al Caso Migratorio Venezolano*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2023). *Circular 038*.

Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía. *Nueva Sociedad* (237), 159-178.

Migración Colombia (2024). Informe de migrantes venezolanos(as) en Colombia. Febrero de 2024.

Observatorio de migraciones, Migrantes y Movilidad Humana

<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia-en-febrero>

Montaña, V. (2016). Etnogénesis, desindigenización y campesinismos: Apuntes para una reflexión teórica del cambio cultural y las relaciones interculturales del pasado. *Revista Colombiana de Antropología*, 63-90.

Nieves, A. d., y Llerena, F. (2025). Consideraciones para una educación artística intercultural. *Sinergia Académica*, 8(1), 252-274.

Observatorio de Desarrollo Económico . (2017). *Encuesta Multipropósito DANE*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

OCDE. (2016). *Educación en Colombia*. Revisiones de políticas nacionales de educación:

<https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>

OIM. (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra.

- OIM. (2019). *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario de la OIM sobre la Migración*. Suiza.
- OIM. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. <https://worldmigrationreport.iom.int/>
- OIT. (2020). *Proteger a los trabajadores migrantes durante la pandemia del COVID-19*.
- Ortíz, K. (2020). *Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pecaut, D. (1999). El tiempo y la subjetividad en un contexto de terror: el caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*(35), 13-28.
- Pérez Ruiz, M. L. (2009). La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones. En M. (. Lisboa, *La comunidad a debate* (pp. 87-100). México: El Colegio de Michoacán.
- Pérez, D. (2013). *EL BARRIO SANTA FE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ, Y EL CAMBIO EN LOS PATRONES DE USO*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez-Agote, A. (1994). Modelo fenomenológico-genético para el análisis comparativo de la dimensión política de las identidades colectivas en el estado de las autonomías. *VV.AA: Nationalisms in Europe. Past and Present, Actas de Congreso*, 307-323.
- Pinto, L., Baracaldo, P., y Aliaga, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto*, 28(1), 199-223.
- Posada, M., Triana, M., y Panizo, C. (2019). Impacto de la crisis migratoria venezolana en los colegios públicos del municipio de Cucuta. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 4(7), 43-60.
- Quintero, M., Almanza, K., Diaz, I. (2023). Gestión y políticas públicas del estado colombiano para la integración de la migración. El caso de la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(102), 514-526. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.5>
- R4V. (2024). *Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela*. Refugiados y Migrantes de Venezuela: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

- Ramírez, J., y Ospina, M. (2021). La política migratoria en Colombia y Ecuador: decisiones y respuestas a la migración venezolana. En L. Nejamkis, L. Conti, y M. Aksakal, *(Re) pensando el vínculo entre migración y crisis. Perspectivas desde América Latina y Europa* (pp. 31-56). CALAS-CLACSO.
- Restrepo, J., Castro, Y., Bedoya, H., y Lopez, S. (2019). Aproximación al proceso migratorio de las familias venezolanas al área metropolitana del valle de Aburrá, Colombia: motivaciones, dinámicas familiares y relaciones de género. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 2(11), 59-79.
- Rodríguez, S. (2020). *Historia de las instituciones educativas distritales en Bogotá*.
- Rodríguez, Y., y Barragan, A. (2019). *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rubio, J., y Pérez, E. (2020). Procesos De adaptación Social De Estudiantes Adolescentes Migrantes Venezolanos a través De La inclusión académica al Sistema Educativo Colombiano en básica Secundaria. *Delectus*, 3(1), 83-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.36996/delectus.v3i1.34>.
- Salgado, J. (2003). Discriminación, Racismo y Xenofobia. *Conferencia Regional "Globalización, Migración y Derechos Humanos"*. Quito, Ecuador: Programa Andino de Derechos Humanos PADH.
- Sarro, N. (2008). *La complejidad de los fenómenos migratorios y su incidencia sobre la subjetividad del migrante*. Universidad de Belgrano. Facultad de Humanidades.
- SDP. (2018). Resolución 0795 de 2018: Por medio de la cual se modifica parcialmente la reglamentación del Plan Director del Parque Zonal Fontanar del Río PZ84 ubicado en la localidad de Suba, y se dictan otras disposiciones. *Secretaría Distrital de Planeación*.
- Secretaría de Educación. (2019). *Educación Bogotá*. Desarrollo Integral de la Media: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/desarrollo-integral-de-la-media
- Secretaría de Integración Social. (2023). *Lectura Integral de Realidades*. Bogotá: Boletín.

- [SDP] Secretaría Distrital de Planeación. (2018). *Monografía 2017 Diagnóstico de los Principales Aspectos Territoriales, de Infraestructura, Demográficos y Socioeconómicos*. Bogotá: Secretaría de Planeación.
- SDP. (2024). *Boletín. Caracterización de la población migrante en Bogotá*. Bogotá.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las Diferencias*. Noveduc.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tomaševski, K. (2001). Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable. *Right to Education Primers*(3).
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de UNAD.
- Torres, A. (2007). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Urbano, N., Díaz, C., y Leal, L. M. (2024). Escuelas colombianas, a renovarse para recibir a niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. *Revista Divulgación Científica. Universidad del Rosario*(7), 38-43. https://doi.org/10.12804/dvcn_10336.42349_num7
- Valdés, R., Lopez, V., y Jimenez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 2(22), 187-211.
- Victoria, W., y Ramirez, N. (2020). La Migración Venezolana y la Educación en la Frontera del Departamento Arauca - Colombia. *Línea Imaginaria*, 2-24.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walton, J. (1992). Making the theoretical case. En C. Ragin, y H. Becker, *What is a case. Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 121-137). Cambridge University Press.

Yampey, N. (1982). *Migración y trans - culturación: enfoque psicosocial y psicoanalítico*. Buenos Aires: Galerna.