



# REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES COLOMBIANOS SOBRE AULA INTERCULTURAL Y PEDAGOGÍA POR PROYECTOS CON ESTUDIANTES VENEZOLANOS

 Yamileth Palomeque Quiñonez<sup>1</sup>

[estudioyamipalomeque@gmail.com](mailto:estudioyamipalomeque@gmail.com)

Universidad Metropolitana de Educación,  
Ciencia y Tecnología  
Panamá

 Carlos Eduardo Pérez Corredor<sup>2</sup>

[carloset2371@gmail.com](mailto:carloset2371@gmail.com)

Universidad Metropolitana de Educación,  
Ciencia y Tecnología  
Panamá

Recibido: 13/01/2025

Aprobado: 18/02/2025

## RESUMEN

Las migraciones de población venezolana han traído como consecuencia numerosos grupos de niños, niñas y adolescentes que se han incorporado a la escuela colombiana. Para explorar esa realidad, se emprendió una investigación bajo un paradigma interpretativo y crítico, con el fin de analizar las representaciones sociales de los docentes colombianos que laboran en instituciones con estudiantes venezolanos. El enfoque fue cualitativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico, para darle significado a la subjetividad de los 152 participantes del municipio Yumbo, Valle del Cauca, a quienes se les aplicó una entrevista. De estos, se seleccionaron 69 informantes clave para procesar sus respuestas sobre las prácticas pedagógicas en aulas caracterizadas por la interculturalidad. En este artículo, se reportan algunos de los resultados en una de las unidades semánticas, que exponen las representaciones sociales sobre tres conceptos fundamentales: aula intercultural, pedagogía por proyectos y éxito educativo, vinculados con retos, aceptación, rechazo y necesidad de capacitación.

**Palabras clave:** representaciones sociales; migración forzada; pedagogía por proyectos; escuela colombiana; interculturalidad.

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF COLOMBIAN TEACHERS ON INTERCULTURAL CLASSROOM AND PEDAGOGY BY PROJECTS WITH VENEZUELAN STUDENTS

### ABSTRACT

The migration of the Venezuelan population has resulted in numerous groups of children and teens joining the Colombian school system. In order to explore this fact, a research was undertaken under an interpretative and critical paradigm, to analyze the social interpretation of Colombian teachers working in institutions that host Venezuelan students. This research portrays a qualitative-based focus, with a phenomenological-hermeneutic design, to provide interpretation to the subjectivity of the 152 participants from the Yumbo municipality, Valle del Cauca, who were interviewed. From this population group, 69 key subjects were selected for their responses to be processed in relation to pedagogical practices in classrooms characterized by interculturalism. In this article, some of the results are reported in one of the semantic units, which showcase the social representations on three fundamental concepts: intercultural classrooms, project-based pedagogy and educational success linked to challenges, acceptance, rejection and the need for training.

**Keywords:** social representations; forced migration; project-based pedagogy; colombian school; interculturality.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, Universidad de Santo Tomás. Especialista en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Educación: Desarrollo Humano (Universidad de San Buenaventura). Doctoranda en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad UMECIT, Panamá. Docente Coordinadora de la Institución Educativa Titán. **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0001-8638-7298>. **Universidad de Adscripción:** Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

<sup>2</sup> Psicólogo (Universidad Konrad Lorenz, Bogotá). Magíster en Estudios Latinoamericanos y PhD en Ciencias Sociales, (Universidad de Barcelona, España). Investigador con prácticas en ambientes bilingües y multiculturales, con interés y experiencia en el tema de la migración forzada. **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-9640-4083>. **Universidad de Adscripción:** Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

---

## Introducción

Colombia y Venezuela, países afectados por el desplazamiento de un elevado número de migrantes venezolanos hacia tierra colombiana, asisten al surgimiento de fenómenos sociales como el intercambio cultural, la adaptación, integración, inclusión, exclusión, incertidumbre y el fracaso o éxito escolar. La inscripción de numerosos grupos de niños, niñas y adolescentes venezolanos, en diferentes instituciones educativas colombianas, alcanza cifras que obligan a prestar especial atención a este fenómeno, como lo revela una nota de prensa en la cual se informa que “en un lapso de apenas cinco años -entre 2018 y 2023- el número de estudiantes de origen venezolano en colegios de Colombia pasó de 34.030 a 622.043. Es decir, un aumento del 1.727 %.” (González Penagos, 2023, p. 1).

Consecuentemente, las inquietudes, concepciones, ideas, juicios y nuevas destrezas, que surgen y se manifiestan en los docentes de algunas instituciones, han llevado a formular interrogantes sobre la situación y la posición de dichos docentes frente a la población migrante procedente de Venezuela. Al mismo tiempo, se hace necesario abordar tanto el estudio de las situaciones que plantean las diferentes culturas que coexisten en las aulas, como la flexibilidad curricular y el éxito educativo. Ante la problemática planteada, emerge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de tres instituciones públicas del municipio de Yumbo, sobre la interculturalidad y la mediación de la pedagogía por proyectos en ambientes escolares compuestos por niños, niñas y jóvenes colombianos y migrantes venezolanos?

Con base en lo planteado, esta investigación se propone como objetivo analizar las representaciones sociales de los docentes de tres instituciones públicas del municipio de Yumbo (Valle del Cauca), acerca de la interculturalidad y la mediación de la pedagogía por proyectos, en ambientes escolares compuestos por niños, niñas y adolescentes colombianos, conjuntamente con escolares migrantes venezolanos, para conformar nuevas significaciones sobre la diversidad y el éxito educativo. Entre las instituciones objeto de la investigación, se encuentran dos localizadas en áreas urbanas, la Ceat General Piero Mariotti, que arroja bajos resultados en las pruebas Saber, y la IE José María Córdoba que, por el contrario, presenta alta calidad académica. Por otro lado, en el área rural se estudió la Institución Rosa Zárate de Peña, en la que se evidencia bajo rendimiento escolar. De esta forma, se llega a caracterizar las representaciones sociales de los docentes acerca de la integración de lo diverso en sus aulas de clases. Con ello, se aspira a revelar la construcción de sentido acerca del espacio intercultural que han asumido, a fin de analizar los modos de entender las relaciones de culturas para alcanzar el éxito educativo.

Destaca dentro del estudio que, por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la labor pedagógica se convierte en un “eje generador de ideas y un importante instrumento del proceso de aprendizaje. Esta actividad lucha contra los medios artificiales utilizados en la enseñanza para aproximar la escuela lo más posible a la realidad” (Paymal, 2008, p. 242). Se entiende que el proyecto debe aceptar y afianzar la diversidad cultural, lo que impone trabajar con temas, estrategias, tareas, actividades y técnicas de la transdisciplinariedad (Zebadúa Carbonell, 2011). Luego, se hace necesario tratar de develar, analizar e interpretar las representaciones sociales de los docentes que viven esta realidad.

---

Es muy importante analizar, interpretar y producir un conjunto de saberes, derivados de las representaciones sociales de los docentes en estos contextos, pues se abre la posibilidad de coadyuvar a la formación de ambientes interculturales, con proyección hacia la transculturalidad y a la superación socioeducativa, en escuelas que trabajan con la pedagogía por proyectos. Estas acciones contribuyen a dar cumplimiento a lo estipulado en la *Ley 115*, en su artículo 109, en el que se establece como un deber “formar un educador de la más alta calidad científica y ética” (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

A partir de este tipo de estudio se hace patente la necesidad de replantearse ideas vinculadas con los conceptos de ciudadanía, democracia y derechos humanos, que hacen que los grupos en sociedad tomen consciencia sobre el empoderamiento en los territorios, contribuyendo a la equidad y a la justicia social. Los docentes se encuentran en ese camino saturado de nuevas vivencias y en un contexto escolar que llama a reorganizarse estructural y subjetivamente. Un paso sustancial es develar sus creencias, ideas y concepciones sobre su ambiente intercultural.

### **Antecedentes y teorías**

Entre los antecedentes es de interés citar el trabajo de Hidalgo Hernández (2005), en el que efectúa un rastreo documental por términos como cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, para determinar sus avances. Esta autora plantea que la transculturalidad es un término relativamente nuevo y que se dirige al sincretismo de varias culturas, lo que significa su alejamiento del etnocentrismo y se acerca más a la diversidad cultural. Igualmente, Díaz Romero (2022) presenta una metodología transcultural que puede rescatarse para establecer la relación con la pedagogía por proyectos, entre otras conexiones. En dicho estudio se argumenta a favor de la interculturalidad, debido a que se considera estrechamente relacionada con el concepto de conciencia cultural, por la integración de la diversidad cultural y la diversidad lingüística.

En general, estas investigaciones discurren acerca de la gran complejidad, en cuanto a sus características, que revisten los movimientos de personas a otros países, procesos que afectan la convivencia entre los grupos humanos que llegan y los grupos humanos que los reciben. A ello se suma que las estructuras políticas a la hora de afrontar nueva población son deficientes y no establecen un diálogo intercultural, lo que genera caos, desigualdad, persecución, intolerancia, criminalización y exclusión de la educación.

Como parte del marco referencial en el que se inserta el problema de las representaciones sociales, específicamente referidas a los relatos migratorios, resultan provechosos los estudios psicoanalíticos. Esto es válido independientemente de los factores que incidan para que las personas se vean forzadas a desplazarse de sus países de origen. Muchos de las causas suelen ser de índole económica y política, como lo especifica Vargas Ribas (2018), aunque se prevé que en el futuro inmediato hasta los impactos del cambio climático con seguridad pasará a ser una de las causas más relevantes (Altamirano Rua, 2024).

En cualquier caso, el migrante forzado puede considerarse una víctima de circunstancias adversas, sobre las que no tiene control, por lo que la aludida técnica de investigación psicológica puede aportar elementos que ayuden a entender y aliviar las tensiones o traumas que afectan a las personas migrantes. “El discurso en torno a las víctimas ordena hoy una gran

---

parte de las migraciones en el mundo (...) la propuesta del psicoanálisis, como discurso, es proponer una manera de salir de la alienación”, tal como lo señala Cote (2024, p. 143).

Una investigación realizada por Lacomba-Vázquez y Cloquell-Lozano (2017), aborda dos experiencias promovidas desde España en Colombia y Ecuador, a partir de la perspectiva de la coherencia de las políticas de desarrollo. Se trabajan las implicaciones del vínculo entre migración y desarrollo, así como su creciente importancia en los debates académicos y su inserción en el ámbito de las políticas de los Estados, tanto de aquellos de origen como los de recepción de migrantes y refugiados.

En Argentina, centrado en el ámbito docente con la incorporación del elemento interculturalidad, Kleidermacher y Lanzetta (2019) publicaron un artículo dedicado a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano, a partir del análisis de las representaciones sociales sobre la población de origen boliviano en Buenos Aires, desde 2015 hasta 2018. En el trabajo se analizaron las relaciones interculturales que se articulan en las escuelas de educación media, administradas por el Estado. Para tal propósito, las investigadoras aplicaron un cuestionario estructurado, integrado por preguntas tanto abiertas como cerradas, además de escalogramas. Este proceso permitió analizar las representaciones sociales que generan los alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 16 años, asistentes a dichas escuelas, respecto a las diversas nacionalidades migrantes, los vínculos que se producen en el aula y con el rol de la escuela en el tratamiento de la discriminación y la migración.

Con otro punto de vista, enfocado en el análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva sociológica, Buratowich et al. (2019) indagaron sobre cómo “se articulan los discursos provenientes de las neurociencias educativas con los modos en que se gestiona la interculturalidad en la escuela” (p.185). En la investigación se plantea la hipótesis de que las representaciones sociales elaboradas por los integrantes del ámbito educativo sobre la presencia y el desempeño escolar de niños y niñas migrantes se ven influenciadas “por el auge de los discursos normalizadores de las neurociencias educacionales que se instauran como nuevas modalidades de gestión, disciplinamiento y control social de la diversidad (migratoria) en la institución escolar, coadyuvando en la reproducción de procesos de exclusión” (Buratowich et al., 2019, p. 185).

En el caso de las escuelas públicas, la problemática de los estudiantes migrantes fue abordada por Castillo et al. (2018). En este trabajo se analiza el proceso de escolarización de los niños migrantes, sobre la base de las interrelaciones observadas entre los alumnos, con el objeto de proporcionar elementos que fortalezcan la dinámica inclusiva del sistema escolar chileno. Entre sus conclusiones, los autores denotan que las instituciones escolares chilenas “no tienen políticas específicas que organicen y estructuren lo que, muchas de ellas, intentan hacer en respuesta a la inclusión de la educación migratoria y a la interacción de colaboración entre los diferentes actores en el aula y las escuelas” (Castillo et al., 2018, p. 18).

Igualmente, desarrollada en Chile, la investigación de Aravena Kenigs et al. (2019) aborda el estudio de la inclusión de estudiantes migrantes en la región de la Araucanía, desde el punto de vista de las representaciones de los directivos escolares. Se aplicó un cuestionario a 79 directivos escolares. Una conclusión derivada de este estudio, indica que “las representaciones de los líderes escolares respecto al proceso de inclusión del estudiantado migrante pueden condicionar fuertemente las oportunidades de aprendizaje de estos niños, niñas y jóvenes”. En

---

una sólida conclusión, estos investigadores destacan la conveniencia de “identificar oportunamente las necesidades formativas del profesorado en materia de inclusión, de modo de acompañar su desarrollo profesional al interior de la escuela” (p. 66).

Referida a la problemática tocante a migrantes colombianos y venezolanos en Ecuador, la investigación de Andrade Moncayo (2019) parte del “concepto de representaciones mediáticas entendidas como una forma de representación masiva y cómo estas generan una interpretación en el receptor” (p. 79). En el trabajo se destacan las emociones, creencias y acciones de vida de los refugiados y se analizan la aceptación y el rechazo al migrante y al refugiado, según los hechos de vida recogidos por la prensa, así como el papel de los migrantes en el Ecuador y cómo lo perciben tanto los ecuatorianos como los migrantes. Entre las conclusiones, se resalta el hecho de que las noticias acerca de la migración muestran apreciaciones variadas pero vehementes sobre la población venezolana (Andrade Moncayo, 2019, p. 95).

Sobre el tema de las representaciones y prácticas de los docentes en relación con la interculturalidad y la educación intercultural, Santos et al. (2012) se plantearon como propósitos diseñar, implementar y evaluar un proyecto conjunto sobre educación intercultural en la ciudad de Aveiro (Portugal), en escuelas primarias, con niños entre 6 y 10 años. En el trabajo se describen y comparan las representaciones de interculturalidad y prácticas de educación intercultural de un grupo de personas cuyas labores estaban vinculadas con instituciones educativas, durante todo un año académico, en el cual participaron en el diseño y organización de un proyecto conjunto sobre educación intercultural. Se destaca que la participación en el proyecto contribuyó positivamente al cambio de mentalidades y actitudes, no solo dentro del grupo de sujetos involucrados en la investigación, sino también del público objetivo, estudiantes y otros miembros de la comunidad. Las investigadoras concluyen que el proyecto podría ser una propuesta viable para introducir la educación intercultural en los programas de estudio, a fin de promover el desarrollo de competencias interculturales no solamente entre docentes y estudiantes, sino en todos los miembros de la comunidad educativa.

Según Sorkos y Hajisoteriou (2020), es igualmente necesaria la formulación de políticas que debe contemplar el desarrollo profesional de los docentes, a fin de que adquieran conocimientos sobre los cambios demográficos, la migración, el equilibrio entre la unidad y la diversidad y las competencias culturales e interculturales. Todos los guiones culturales les permitirán desarrollar habilidades específicas para una enseñanza intercultural e inclusiva sostenible.

En materia educativa, entendida como factor preventivo y mitigador de las consecuencias que acarrearán las migraciones forzadas, Gallego et al. (2023) se plantearon como “comprender los imaginarios y representaciones construidos por los maestros sobre el fenómeno de la migración y su relación con la educación (p. 216). La investigación se efectuó en el municipio de Yarumal (Antioquia, Colombia). Entre los hallazgos, reportan que los maestros conciben “el fenómeno migratorio como una oportunidad para el encuentro de culturas, para generar espacios educativos que contribuyan a la generación de nuevas perspectivas y retos que sin duda fortalecen aspectos académicos y comportamentales que se gestan en el aula” (p. 227). Se subraya la importancia de una educación que no responda exclusivamente al currículo asignado e instituido, sino que además esté atenta “a las complejidades del contexto migratorio, fomente la inclusión y celebre la diversidad cultural” (Gallego et al., 2023, p. 227). Finalmente, se resalta

---

la importancia del acompañamiento a los estudiantes migrantes y sus familias, a fin de reducir al mínimo los índices de deserción escolar. Esta meta requiere la implementación de políticas educativas sensibles a la migración y de estrategias para apoyar la integración de los estudiantes migrantes al sistema educativo colombiano (Gallego et al., 2023, p. 228).

Debemos comentar, por último, un trabajo referido específicamente al ámbito local, por cuanto se trata del espacio en el que se desarrolla esta investigación. Cataño Rodríguez (2022) aborda el análisis situacional de la migración venezolana en el Municipio de Yumbo, en relación con el Estatuto temporal especial migrante expedido por el Estado colombiano para el período 2020-2021. Si bien no se centra concretamente en las representaciones sociales de los docentes, se considera relevante puesto que aborda aspectos relacionados con la migración venezolana en el municipio, a la vez que entre sus hallazgos reporta la falta de instrumentación de políticas públicas estructuradas, tanto a nivel departamental como municipal, tendientes a la atención de los migrantes. En el cierre, se les reconoce valores relacionados con el trabajo y la buena convivencia, situación que, obviamente, afecta también las acciones educativas mediadas por los proyectos.

### **Sobre los conceptos fundamentales**

El estudio partió de la revisión de los conceptos fundamentales de interculturalidad (Giroux y McLaren, 1992; McLaren, 1993; 2005); diversidad cultural (Bastidas, 2021; Giroux, 2003; Pico, 1999); pedagogía por proyectos (Arias Sandoval, 2017; Galeana, 2006; Kilpatrick, 1918; López et al. 2015; Unesco, 2006); representaciones sociales (Di Giácomo, 1987; Jodelet, 1986; 2000; 2011; Moscovici, 1979) y éxito educativo (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021), entre otros.

La teoría de las representaciones sociales, formulada por primera vez por Serge Moscovici (1984), ha influido en investigadores de diversas disciplinas. Las representaciones sociales tratan de procesos de creación de significado colectivo, que dan lugar a cogniciones comunes, las que a su vez producen vínculos sociales que unen a las sociedades, organizaciones y grupos. Se centra en fenómenos que quedan sujetos a debate, sentimientos fuertes, conflictos y luchas ideológicas, y cambia el pensamiento colectivo en la sociedad. Al darle cierto espacio al individuo, la teoría de las representaciones sociales evita el determinismo y se abre a procesos de transformación. Pero, aun así, el individuo es principalmente moldeado y formado por estructuras sociales. Con el calificativo de social, Moscovici (1984) busca enfatizar cómo surgen las representaciones a través de la interacción social y la comunicación entre individuos y grupos.

Como lo señala Marková (2003), las representaciones sociales pueden incluso considerarse como “pensamientos en movimiento” (p. 121), que se desarrollan a través de la comunicación. Las concepciones de una persona, con base en su sentido común y no en simples tradiciones o mitos de los grupos, se expresan sobre todos los elementos que le rodean, bien sea sobre su trabajo, los objetos, las personas, los movimientos políticos, entre muchos otros. Como sostiene Jodelet (1986), las representaciones sociales son las maneras como hacemos aprehensión de los acontecimientos de la vida y de las personas de nuestro entorno. Eso permite que el ser humano haga una lectura de su contexto desde sus vivencias, conocimientos, expectativas e historia.

---

En la sociedad actual se encuentran abundantes ejemplos sobre cambios rápidos producto de las relaciones e influencias de los grupos. Por ejemplo, las representaciones se modifican y alternan, con las nuevas tecnologías de la comunicación, la biotecnología, riesgos ambientales, mercado global, terrorismo y violencia, así como las migraciones (Quintero Torres et al. 2023; Ruiz Ríos y Sánchez Aristizábal, 2023).

Las representaciones sociales tratan sobre diferentes tipos de cogniciones colectivas, sentido común o sistemas de pensamiento de sociedades o grupos de personas. Siempre están relacionadas con lo social, con objetos culturales o simbólicos: son representaciones de algo (Höijer, 2011). Según este mismo autor, no deben verse como patrones de pensamiento lógicos y coherentes; por el contrario, pueden estar constituidas por fragmentos de pensamiento e ideas contradictorias. Son complejas y holísticas. Pueden ser teorías, redes de ideas, metáforas e imágenes que incluyen emociones, actitudes y juicios. Además, están integradas en prácticas comunicativas, como los diálogos, debates, discursos mediáticos y/o científicos (Marková, 2003).

A los efectos de esta investigación, debe tenerse en cuenta que los docentes han expresado sus ideas sobre los contextos interculturales en donde se encuentran enseñando y que no es fácil configurar estas ideas, opiniones y sentires, así como sus posiciones frente a esos ambientes con individuos de otras culturas, con los que les ha tocado trabajar. Debe recordarse que uno de los objetivos de la interculturalidad es promover la comunicación entre diferentes culturas y facilitar su integración en una sociedad determinada. De este modo, permite prevenir la discriminación y fomentar la participación en la cohesión social. Esto es posible gracias al diálogo intercultural, al respeto mutuo y el deseo de proteger todas las identidades culturales implicadas. Por tanto, no se trata en modo alguno de imponer una cultura, sino de lograr el establecimiento de valores comunes (Wan, 2015). La interculturalidad valora la diversidad de identidades, ya sean culturales, religiosas, étnicas, etc. Pero, también toma en consideración la cultura dominante del país de acogida, para que la integración de migrantes no se produzca de forma invasiva. Todos los sujetos involucrados deben poder beneficiarse de los mismos derechos fundamentales.

Para desempeñarse adecuadamente bajo tales condiciones, el método conocido como pedagogía por proyectos es uno de los más recomendables. Fue dado a conocer e impulsado por el pedagogo William H. Kilpatrick (1871-1965), quien fuera discípulo y sucesor del filósofo, psicólogo y reformador educativo estadounidense John Dewey (Beyer, 1997).

En lo referido a la pedagogía por proyectos como propuesta metodológica para una escuela inclusiva e intercultural, los investigadores González Monteagudo y León Sánchez (2020) aseveran que el aprendizaje por proyectos implica una “buena forma de trabajo colaborativo con el alumnado, pues el grupo interactúa de forma autónoma y comparte ideas e intereses en el trabajo de la diversidad” (p. 30). Se evidencia que para trabajar con esta población migrante dentro de las escuelas y alcanzar el éxito es necesario tener en cuenta la interculturalidad, las representaciones sociales y la pedagogía por proyectos.

---

## Metodología y procedimientos

La investigación educativa dedicada a los grupos humanos proporciona información, datos, testimonios y nuevos recursos para entender y mejorar las prácticas pedagógicas, las relaciones sociales y el futuro en sociedad de los estudiantes y docentes. En la búsqueda de develar los significados de las intenciones, vivencias y subjetividades de los docentes, en el contexto particular de una escuela colombiana signada por las migraciones, se examinaron las representaciones sociales de los docentes sobre esa realidad en su propio ámbito de trabajo. Desde allí se pudo observar la necesidad de la integración de lo diverso en el aula de clases, se llegó a interpretar la construcción de sentido acerca del espacio intercultural y se logró analizar las relaciones interpersonales en ese contexto marcado por la diversidad.

La investigación se realizó desde un paradigma interpretativo y crítico, bajo un enfoque cualitativo hermenéutico (Martínez Miguélez, 2011; Myers, 1997). Se documentó la realidad compuesta por las visiones subjetivas de los participantes y las concepciones propias para llevar a cabo el análisis. Se incluyeron, además, un acercamiento al pensamiento y práctica pedagógica de los docentes y una recolección de sus apreciaciones de la realidad intercultural, hasta ofrecer una visión del trabajo diario con inmigrantes. Por tal razón, “el conocimiento de la realidad se [indagó] siguiendo las construcciones sociales como el lenguaje, la conciencia, los significados compartidos, documentos, herramientas y otros artefactos” (Myers, 1997, p. 4).

Con el paradigma interpretativo se llevó a cabo una acción sistemática de investigación hermenéutica en la revisión de las manifestaciones originales de los participantes. Pérez Serrano (2004) estima que este paradigma es una alternativa que surge para atender “las diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (p. 26). De acuerdo con su objetivo la investigación es interpretativa, desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico realizado en el campo (Ángel-Pérez, 2011; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Iriarte-Pupo, 2020; Sandoval, 2002). Consecuentemente, ha sido imprescindible ir y volver sobre el conocimiento que tenemos del espacio compartido con los estudiantes migrantes, en su relación con los condiscípulos colombianos, todo ello vinculado con la visión que tienen los colegas sobre esta situación en las distintas instituciones de Yumbo.

Se asumió una epistemología cercana al construccionismo de Seymour Papert, del que Schwandt (2000) explica que es la base del paradigma interpretativo, por cuanto se comienza a admitir que los seres humanos construyen su propio conocimiento. La herencia cultural, la educación y el contexto llevan a elaborar los conceptos, modelos y representaciones que dan sentido a la realidad circundante. Schwandt (2000) asevera que, para dar sentido al conocimiento, de manera constante, comprobamos y adecuamos su naturaleza a partir de nuevas experiencias.

Los procedimientos metodológicos de esta investigación responden a las directrices de las RRSS de Jodelet (2000) y Moscovici (1979) por cuanto se considera a los seres humanos como agentes del cambio y de los efectos que este acarrea. Por ello se estudian las Representaciones Sociales de los docentes y cómo interpretan su realidad, interactúan con sus semejantes en medio de un ámbito común, como parte de un grupo social ya conformado. La actuación de estos docentes será, por ende, producto de los significados que cada uno asigna a la realidad vivida (Blumer, 1982; Jodelet, 2000).

---

La proposición natural y lógica es que todos los docentes –sujetos de esta investigación– han sido impactados por el trabajo en aula con un ingente número de migrantes; estos docentes experimentan cambios, contingencias y nuevas formas de interrelacionarse con su entorno educativo.

### **Categorización**

Las categorías primarias surgieron de las lecturas teóricas, la revisión y análisis de los antecedentes y, sobre todo, de la experiencia vivida en el aula diversa e intercultural. Las respuestas surgieron de tres formas de observar la realidad: una visión dialéctica, comprometida con una relación armónica entre diversos, que se hizo patente en la aceptación de elementos desconocidos; el rechazo a causa del conflicto por la convivencia con lo diferente en el aula; y las respuestas que demuestran un celo de sospecha, acompañado con duda y desconocimiento, que revelaron una incertidumbre pasiva/ activa.

Las macrocategorías que guiaron la exploración fueron: Diversidad cultural (DC), Contexto intercultural (CI), Pedagogía por proyectos (PPP), Migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos (MV), Inclusión escolar (IE) y Éxito educativo (EE). Estas corresponden a una primera clasificación de ordenadores de los “campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas” (Galeano Marín, 2004, p. 38) que han orientado todo el conglomerado de conceptos, constructos, clasificaciones de las categorías y subcategorías posteriores. A partir de una prueba piloto (Palomeque Quiñonez, 2023) realizada con una población similar, emergieron otras categorías que permitieron seguir avanzando hacia la consolidación de una investigación más amplia.

### **Sujetos de investigación y recolección de datos**

Para analizar las representaciones sociales de los docentes sobre la interculturalidad y la mediación de la pedagogía por proyectos, en ambientes escolares compuestos por niños, niñas y adolescentes colombianos y migrantes venezolanos se abordaron docentes de tres instituciones públicas del municipio de Yumbo: Ceat General Piero Mariotti, José María Córdoba y Rosa Zárate de Peña (zona rural). Los participantes fueron los 152 docentes que laboran en las tres instituciones (el universo total).

Se utilizó la técnica de la entrevista (Creswell y Poth, 2017; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Sandoval, 2002) aplicada a través de plataformas digitales, de forma tradicional, por vía telefónica, entre otros acercamientos (ver tabla 1).

Se recurrió a los lineamientos de Martínez-Salgado (2012) y de Seale y Silverman (1997) en el procedimiento para la selección de la unidad de análisis que indican una elección de personas con las características requeridas para representar al resto de la población. Los procesos de inclusión y exclusión derivados de esa aproximación fueron:

- i. Se incluyeron a todos los docentes que están en propiedad o contratados, siempre y cuando tuviesen el compromiso de permanecer en la institución.
- ii. Se incluyó a todo el personal directivo.

- iii. Fueron excluidas para su análisis aquellas entrevistas en las que los docentes respondieron menos del 50% de las preguntas.
- iv. Se excluyeron los docentes que no tienen estudiantes migrantes en sus salones de clase.

En total se procesaron las entrevistas de todos los involucrados y se encontraron sesenta y nueve (69) respuestas completas de docentes de aula y directivos, todos identificados con códigos alfa numéricos. El instrumento fue validado por tres expertos, a partir de un instrumento de validación construido *ad hoc* que revisaba tanto el lenguaje como el contenido en cada una de las secciones. Para la recolección de la información se utilizó el enfoque procesual (Banchs, 2000; Spink, 1994) que requiere de un abordaje hermenéutico, análisis de producciones con diferentes instrumentos y triangulación.

La entrevista fue una técnica clave para obtener información directa y detallada sobre el tema de las relaciones con migrantes en el aula de clases y para recopilar testimonios y prácticas de los docentes que se han involucrado intensamente en el tema de nuestro estudio. De las respuestas a la entrevista, se ofrece una muestra interesante en este reporte de investigación.

Debe recordarse que se partió de criterios de confidencialidad, normativa ética y la aplicación de procesos (Mertz y Schildmann, 2018; Villalta et al., 2022). Además, se presentó y discutió con los sujetos participantes un consentimiento informado que firmaron al comienzo de la investigación. Con ello se atendió a la normativa colombiana de la *Ley 1581* de 2012 y el *Decreto 1377* de 2013, que expresan el derecho constitucional que tienen todas las personas a conocer, suprimir, actualizar y rectificar todo tipo de datos personales recolectados, almacenados o que hayan sido objeto de tratamiento en bases de datos en las entidades del públicas y privadas.

## Tabla 1

### *Entrevista a docentes*

**Título:** Representaciones sociales de los docentes sobre la integración en la diversidad, la pedagogía por proyectos, las normativas y el éxito educativo en un contexto intercultural

**Descripción.** La presente entrevista tiene el propósito de recabar información para analizar las representaciones sociales de los docentes de las Instituciones Educativas Ceat General Piero Mariotti, José María Córdoba, Rosa Zárate de Peña acerca de la diversidad, en un contexto educativo intercultural sujeto a la implementación de la pedagogía por proyectos para conformar nuevas significaciones sobre el éxito educativo en ambientes escolares compuestos por niños, niñas y jóvenes colombianos y migrantes venezolanos. Asimismo, se desea obtener información relativa al conocimiento de las normativas sobre migración, las prácticas en la pedagogía por proyectos y las actitudes y aptitudes de los docentes en su contexto laboral. La información aquí consignada será utilizada solo con fines académicos. Los datos personales se solicitan, exclusivamente, para identificación interna del proyecto y cualquier referencia a la información consignada se hará con códigos alfanuméricos.

Datos: Nombre, título, años de prestación de servicio, grado, disciplina o área.

Instrucciones

---

## SECCIÓN I: LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y LA INTEGRACIÓN DE MIGRANTES EN EL AULA

---

1. ¿Tuvo alguna formación sobre la pedagogía por proyectos dentro del pénsum académico de su universidad o en algún curso o taller adicional? Especifique.
2. ¿Cuáles son sus conocimientos o experiencias sobre la integración de poblaciones migrantes dentro de las escuelas colombianas?
3. ¿Orienta alguna asignatura en donde se vea obligado a trabajar componentes culturales de Venezuela o de otro país de América Latina? Si su respuesta es afirmativa, especifique cuál es esa asignatura y cuáles son los temas a tratar.
4. ¿Considera que dentro de las asignaturas en su institución educativa deberían incluirse componentes propios de la cultura de los migrantes? Argumente su respuesta.
5. ¿Cuáles son los métodos, estrategias, materiales (cartillas, libros, manuales, etc.) escritos y/o audiovisuales propios de la pedagogía por proyectos que le ayudan a orientar la enseñanza en un aula caracterizada por la presencia de amplios grupos de migrantes?
6. ¿Podría recomendar a otros docentes algunos métodos, materiales y evaluaciones de utilidad para integrar a todos los estudiantes en un aula caracterizada por la diversidad? Si su respuesta es positiva, por favor, amplíe su respuesta.

---

## SECCIÓN II: LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD

---

7. En promedio, ¿cuántos estudiantes tiene por clase y cuántos de ellos son nacidos en un país diferente de Colombia?
8. ¿Cree usted que, dentro de esta comunidad de estudiantes de distintas nacionalidades y culturas, sobre todo de venezolanos y colombianos, se está conformando un ambiente con características particulares que puede conducir al éxito o que entorpece el aprendizaje? Razone su respuesta.
9. ¿Cuál es la actitud de los niños, niñas y adolescentes colombianos frente a la inclusión de estudiantes de otras nacionalidades, sobre todo venezolanos?
10. ¿Los estudiantes colombianos proponen y aceptan o rechazan la inclusión de temas o componentes culturales venezolanos? Amplíe la información de ser su respuesta positiva o negativa.
11. ¿Los estudiantes venezolanos rechazan la inclusión de temas o componentes culturales colombianos? Amplíe su respuesta con información proveniente de sus vivencias.
12. Describa algunas formas de participación de los niños, niñas y adolescentes venezolanos en su aula de clase que genere algún rechazo o aprobación por parte de los estudiantes o docentes colombianos.
13. ¿Considera que los docentes tienen opiniones divididas en cuanto a su apreciación sobre el aula diversa y la necesidad de conocer y utilizar componentes de otras culturas debido a la población de estudiantes migrantes? ¿Cómo se siente usted mismo con este contexto multicultural? Argumente su respuesta.
14. ¿Cuál es su opinión, su experiencia o sus vivencias acerca de trabajar con una alta población de migrantes en su aula de clase? ¿Afecta la enseñanza de su asignatura?
15. ¿Sus vivencias en la labor con poblaciones migrantes le ha generado a usted nuevos intereses y mejoras en su especialidad? Por favor, amplíe su comentario.

---

### SECCIÓN III: SOBRE LAS NORMATIVAS

---

16. ¿Conoce usted la imposición del articulado de la *Constitución Política de 1991* y de la *Ley 115 de Educación* sobre la necesidad de construir una sociedad diversa y democrática?
  17. ¿De qué manera ha influido en la dinámica escolar de la institución el *Decreto 1288* que brinda la oportunidad a los niños migrantes de validar sus estudios en Colombia? Argumente su respuesta.
  18. ¿Cuáles son los cambios que ha generado en la institución el *Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos* del Ministerio de Educación (2018) cuyo propósito fundamental es “garantizar el acceso de esta población a los establecimientos educativos del país”?
  19. ¿Cuáles son los aspectos relacionados con la interculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y contexto intercultural según la pedagogía por proyectos implantada en su institución de acuerdo con las normativas?
  20. ¿Cuáles considera que deben ser las acciones de las autoridades institucionales para dar a conocer las normativas y prácticas pedagógicas sobre la integración de los niños, niñas y adolescentes migrantes en el contexto escolar de las instituciones educativas?
- 

### Resultados

Para llegar a comprender toda la información se revisó la teoría, se estudiaron las categorías y se sistematizaron las respuestas de todas las entrevistas con el Atlas.ti (Sabariego-Puig et al., 2014), de las que se presenta una de las unidades semánticas. De allí surgieron nuevas categorías que conformaron redes hermenéuticas como abstracciones de algunas respuestas para, posteriormente, interpretar sus significados como representaciones sociales acerca de la diversidad, el éxito educativo, el conocimiento de las normativas sobre migración, la pedagogía por proyectos y las actitudes y aptitudes de los docentes en un contexto educativo intercultural compuesto por niños, niñas y jóvenes colombianos y migrantes venezolanos.

En principio, cuando se indagó acerca del promedio de estudiantes por clase y cuántos son nacidos en un país diferente de Colombia, algunos docentes (se coloca para identificarlos el código alfa numérico y las siglas de la institución a la que pertenecen los docentes) dijeron:

“Por clase 35 en promedio, alrededor del 65 por ciento en algunos grados, en otros el 30 por ciento”. (D14M2-IECGPM)

“Tengo 1 venezolano”. (D1M6-IERZP)

“Por clase 25 y la mitad del grupo es de otros lugares”. (D12M8-IEJMC)

“Se encuentran matriculados 300 niños venezolanos”. (D14M4-IECGPM)

La mayoría expresó sobre sí mismos que son tolerantes y que aprecian la variedad de estudiantes de otros países, especialmente de Venezuela:

“Son estudiantes que se motivan por aprender y avanzar, su aceptación en el aula es buena”. (D4H2-IECGPM)

---

“En el caso de mi aula, participan por igual, ya que nace del interés de cada niño, además los roles en clase tienen un sistema de rotación para que haya igualdad de participación para todos”. (D14M4-IECGPM)

“No hay ningún tipo de rechazo”. (D1M6-IERZP)

A pesar de ello, se encuentra en algunos de los participantes un sesgo que se nota en el marcado uso del artículo “ellos”:

“Ellos hablan fuerte y rápido, algunos niños dicen no entenderles. La mayoría son muy conversadores y alegres”. (D7M7-IECGPM)

“En algunos momentos me sentí mal, por situaciones de irrespeto de alguno de ellos”. (D28M1-IECGPM)

Otras respuestas evidencian contradicciones, al confrontar con las preguntas de contraste. Casi todos manifiestan que son comprensivos y que aceptan a los migrantes venezolanos, no obstante, cuando se interrogó acerca de las opiniones divididas de los docentes sobre el aula con migrantes, algunas respuestas fueron:

“Sí hay opiniones divididas, pero en realidad desde allí es que se necesita trabajar. Los maestros debemos unificar criterios”. (D12M8-IEJMC)

“Sí, los docentes tienen opiniones divididas. Algunos valoran la diversidad cultural en el aula y la ven como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje, mientras que otros pueden sentirse reticentes o abrumados por la adaptación a diferentes realidades. En mi caso, considero que un contexto multicultural es una gran oportunidad para aprender de otras culturas y desarrollar habilidades de empatía y respeto. Sin embargo, también es un reto porque requiere esfuerzo para integrar a todos los estudiantes de manera equitativa”. (D18M3-IECGPM)

“Sí, las opiniones son divididas pues algunos no le dan importancia y creen que están invadiendo. Me siento impotente por el rechazo, la injusticia y la falta de flexibilidad, por eso es bueno trabajar la temática sobre diversidad para hacer conciencia para la comunidad educativa”. (D15M5-IECGPM)

Sobre la opinión acerca de trabajar con una alta población de migrantes en su aula de clase y si esta condición afecta la enseñanza, las opiniones fueron desiguales:

“Todoooooo un reto y gran aprendizaje”. (D28M1-IECGPM)

“Adaptaría la enseñanza a las condiciones del contexto del aula con gran número de migrantes con ajustes razonables al plan de estudio y a la atención a la diversidad, compartiría las anécdotas, estrategias y resultados de los aprendizajes emergentes en cada espacio de diálogos docentes con una narrativa propia de la experiencia vivida en el aula” (D7H1-IEJMC)

“No afecta ya que los chicos se adaptan fácilmente” (D1M6-IERZP)

---

“Algunos estudiantes venezolanos pueden ser muy participativos y solidarios, lo que suele ser apreciado por los docentes colombianos. Sin embargo, su falta de adaptación a ciertas normas de conducta, el uso de modismos venezolanos o un estilo de aprendizaje diferente pueden generar rechazo entre los docentes y compañeros colombianos” (D18M3- IECGPM)

“El rechazo de los docentes es más predominante, se expresan de manera despectiva: "esos venezolanos"; “lo otro es que ellos hablan fuerte autoritario y eso no es bien visto”. (D15M5- IECGPM)

Sobre si se está conformando un ambiente con características particulares que puede conducir al éxito o que entorpece el aprendizaje, los docentes respondieron que los problemas son variados:

“Hay 2 situaciones particulares que pueden entorpecer el aprendizaje: 1. Los estudiantes que llegan de Venezuela (...) a 3er grado no saben leer ni escribir en su mayoría. 2. La falta de apoyo de los padres de familia venezolanos: se observa falta de compromiso por los procesos de sus hijos y en muchas ocasiones falta de respeto de aquellos para con los docentes, tema delicado ya que, al ellos ser el referente de autoridad, sus hijos pierden el respeto por los docentes”. (D14M4-IECGPM).

Otros docentes, contradictoriamente, dijeron que esa situación: “No me afecta la enseñanza pues tengo poca población migrante”; pero al mismo tiempo opinaron que la presencia de inmigrantes “puede entorpecer pues somos diferentes culturas y pues cada uno tiene sentido de pertenencia por su nación” (D1M8-JMC).

Sobre pedagogía por proyectos, fue muy interesante encontrar que algunos docentes dijeron que no se trabaja con ABP en su institución, aun cuando compañeros suyos declararon que sí existen los proyectos institucionales:

“Durante varios años en semana cultural, trabajamos temáticas como pueblos de mi país, culturas del continente americano, países latinos, entre otros donde conocemos y destacamos diferentes países”. (D7M7-IECGPM)

“Aunque conozco un poco sobre ABP, en la institución no se trabaja con esta metodología”. (D14M4-IECGPM)

La pedagogía por proyectos se rescata dentro de las concepciones docentes como una técnica, un apoyo y una estrategia para afrontar un aula con muchos niños migrantes:

“Mediante el proyecto ‘Conozco mis regiones’ se promociona su inclusión y diversidad al participar de las actividades que implican hablar de su país”. (D7H1-JMC)

“En los proyectos culturales que desarrolla la institución, se viene abordando la cultura venezolana integrando su riqueza cultural en nuestras actividades”. (D14M2-IECGPM).

---

## Hallazgos e interpretaciones

Tal como se evidenció en la revisión de la literatura, se pudieron observar visiones encontradas que mostraron la preocupación por el choque a causa de la diversidad, pero también el deseo y el propósito de la integración entre las culturas (Aravena Kenigs et al., 2019; Castillo et al., 2018; Gallego et al., 2023, entre otros ya mencionados). Las interpretaciones y relaciones entre las representaciones sociales se han sistematizado en la figura 1. Allí se nota que existen algunas concepciones contrapuestas sobre los estudiantes migrantes que se incorporan a las aulas de clase. Se recogen opiniones positivas y negativas, sobre sus formas de expresión, sus acentos, las variedades lingüísticas en el idioma, su aspecto físico, entre otros. Es interesante observar que algunas veces los mismos docentes que afirman tener absoluta aceptación, también expresan algunas ideas muy críticas sobre los migrantes venezolanos, pero todos apuntan hacia la búsqueda del éxito educativo.

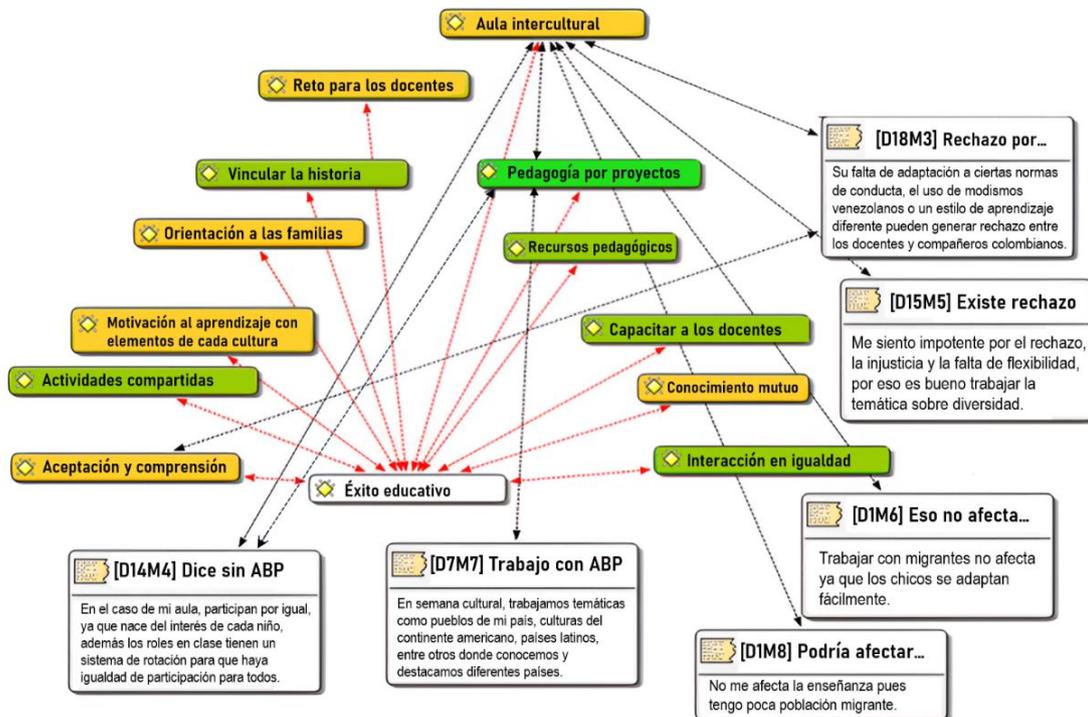
Las representaciones sociales de los docentes relacionan estrechamente el aula intercultural (color dorado) con el conocimiento mutuo, el reto para los docentes, la motivación al aprendizaje con elementos de cada cultura, la aceptación y la comprensión, además de la orientación a las familias (D12M8-IEJMC opina: “[Sería necesaria la] visita a las escuelas de las familias para escuchar testimonios de lo que han vivido”). Las relaciones dentro del aula intercultural impulsan a los docentes a enfrentar problemas de injusticia social, tanto para los jóvenes migrantes del país receptor como para sí mismos, por lo que se vuelven individuos empáticos. Pero también se desatan ideas de rechazo, sobre todo por el desafío de enfrentar experiencias nuevas, aunque no lo manifiesten conscientemente.

Todo esto, en armonía, propicia el éxito educativo (color blanco, al centro). Ello, a su vez, está en estrecha dependencia con las concepciones sobre la pedagogía por proyectos (color verde) que se expresan en cómo vincular la historia, importancia de actividades compartidas, requerimientos de recursos pedagógicos, la interacción en igualdad, además de la necesidad de capacitar a los docentes en ABP. Adicionalmente, algunos docentes expresaron que “el principal método es vernos todos como humanos, hermanos sin tener esa barrera de decir siempre: ‘es que no son de nuestro territorio’. Es la visión de inclusión que tengamos lo que nos permite lograr atender toda esa diversidad” (D14M2-IECGPM). Se refieren, así mismo, sobre el hecho de que la interacción en igualdad es una tarea que deben proponerse los docentes, al subjetivarse cada uno como individuo abierto, flexible y conocedor de otras culturas en sus vínculos entre proyectos.

Las dificultades en variadas oportunidades se originan de la falta de preparación por parte del Estado, para trabajar con personas de culturas diversas. Especialmente, muchos de los docentes explican que deben conocer a profundidad las leyes y reglamentos, además de estar dedicados al estudio y preparación en información sobre la pedagogía por proyectos, ya que esta es una herramienta para el éxito en el aula diversa.

**Figura 1**

*Algunas relaciones entre el aula intercultural, la pedagogía por proyectos y el éxito educativo*



## Conclusiones

En numerosas investigaciones sobre aulas interculturales se ha encontrado que las representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas de los docentes manifiestan gran complejidad debido a la cantidad de variables y factores que intervienen en el devenir personal de cada uno: sociales, emocionales, culturales, ideológicos, educativos, etc. Los migrantes llegan con condiciones sociales y humanas diferentes al lugar de acogida por lo que siempre requieren de protección del Estado y comprensión de los receptores, además de disposición para adaptarse, cambiar y comprender el nuevo ámbito.

Con este acercamiento al grupo seleccionado se pudo analizar las representaciones sociales de los docentes de tres instituciones públicas del municipio de Yumbo, sobre la interculturalidad y la mediación de la pedagogía por proyectos, en ambientes escolares compuestos por niños, niñas y adolescentes colombianos y migrantes venezolanos, para explorar la diversidad y el éxito educativo. Lógicamente, se observaron presiones sobre el grupo receptor por cuanto los propios nacionales se sienten vulnerables ante la presencia de grupos “distintos” que transitan en lo que consideran sus espacios. En este punto se intensifica la tarea de los docentes, de la escuela y del Estado para impedir discriminación o destrucción de la armonía de uno u otro grupo.

---

En algunas respuestas (D18M3, D15M5) se observaron tanto la incertidumbre como el rechazo a la diferencia cultural que se representa como “una otredad amenazante y contaminadora. También se articula como la construcción del otro que constituye un peligro a la supuesta cultura nacional” (Brito et al., 2020, p. 111). Es decir, la segregación está acompañada del miedo a un cierto tipo de ocupación. La mayoría de ellos declara, además, que son *otros* quienes segregan, maltratan o son inflexibles y afirman que en su aula no hay discriminación hacia los migrantes porque los chicos siempre se adaptan con facilidad. Igualmente, aseveran que la metodología por proyectos brinda las posibilidades de una participación amplia, debido a que se mencionan las diversas culturas, las experiencias, anécdotas y vivencias que en un espacio como “La semana cultural”, por ejemplo, sirve para integrar a todos y transversalizar las áreas.

Es así que la mayoría de los docentes mostraron su sentir personal en concordancia con hacerse conscientes de la integración como nuevo fenómeno social en su país, por lo que entienden que es inevitable un espacio intercultural. El *Decreto 1288* (Presidencia de la República, 2018) y el *Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos* (Ministerio de Educación, 2018) reglamentan sobre una situación crítica, lo que impele a los docentes a conocer el contexto y a practicar nuevas conductas en un aula diversa.

Finalmente, se observa que no es fácil llegar a un equilibrio en tan breve tiempo, por el exceso de tareas que los docentes deben cumplir: conocer el nuevo grupo que llega a su país, convivir con nuevas costumbres, documentarse sobre el contenido de leyes y reglamentos, investigar sobre las características e historia del país de origen de los nuevos estudiantes, aprender nuevas estrategias, métodos y técnicas y cumplir con lineamientos curriculares, entre otras labores. Aun así, los docentes apuestan por el éxito educativo y hasta se inclinan por el “desarrollo de un plan de acción que haga seguimiento a las normativas pedagógicas y al progreso de las mismas, para realizar los ajustes necesarios. Acciones de participación. Consejo estudiantil que incluya participantes venezolanos” (D16M9). Se espera, entonces, de las instituciones el apoyo y capacitación de los docentes, la gestión de recursos, así como la amplitud de perspectivas para concientizar, acoger e integrar a los migrantes en un aula diversa y exitosa.

### **Implicaciones pedagógicas**

Para trabajar desde el aula intercultural es primordial tomar en cuenta la construcción de las subjetividades tanto del estudiante inmigrante como del local. Las dos poblaciones deben ser atendidas con la conciencia puesta en la integración. Las necesidades de los grupos que llegan, así como las del grupo receptor, se ven impactadas, por lo que la escuela, que viene a ser el recinto por excelencia de la transferencia de vínculos, recibe el primer movimiento innovador en la conversión de aula diversa. Benhabib (2005) afirma que “el deber moral de ayudar y ofrecer refugio que impone el derecho universal de hospitalidad es imperfecto, es decir, no hay una total simetría entre el derecho de unos y el correspondiente deber de otros” (p. 32).

---

El aula colombiana se ha convertido en un espacio diverso, sobre todo desde 2019 con la creación del proyecto de Pedagogía y Protección para la Niñez Refugiada y Migrante con Enfoque Mixto (PPN), promovido por la ACNUR (Romero y Pita, 2023). Con este proyecto se asume y legitima el aula diversa en donde se pueda enseñar en un ambiente que promueva la inclusión y asegure la continuidad de los estudios de niñas, niños y adolescentes refugiados, migrantes y retornados.

A tales efectos, la Pedagogía por Proyectos es una apuesta dinámica de educación, puesto que docentes y estudiantes enseñan y aprenden al unísono, y tienen las posibilidades de evaluar su propio crecimiento. El contexto es fundamental; el ambiente, la cultura de los participantes y la historia personal son factores intervinientes. Su enfoque constructivista estimula la vida cooperativa y la educación colaborativa para el crecimiento conjunto (González Basurto, 2010).

Las estrategias de trabajo en la Pedagogía por Proyectos respaldan la consolidación de una escuela democrática (García-Vera, 2012). Los proyectos organizados para incluir a todos en un logro interdisciplinario, propician relaciones más estrechas y una comunicación más fluida. Igualmente, la Pedagogía por Proyectos aleja el temor a equivocarse, a utilizar vocablos o expresiones desconocidos, ya que se ofrece amplitud desde el comienzo. Los métodos de la Pedagogía por Proyectos en la escuela intercultural se diseñan para compartir intereses de poblaciones diversas (González Monteagudo y León Sánchez, 2020) y lograr la capacitación de los profesores. Tanto el estudiante colombiano, como el venezolano no deben estar sometidos a ser receptáculos pasivos y estancos, por lo que pueden actuar en conjunto y esto propicia un conocimiento y comprensión de las herencias culturales de cada uno.

Existen múltiples factores que promueven esa inclusión, entre los que se suman la adaptación, el conocimiento de lo novedoso, la fuerza y la confianza que es “un aspecto fundamental para facilitar estas relaciones sociales, para lo cual será importante reconocer el aporte que implica el fenómeno migratorio en el aumento de la diversidad y riqueza cultural, así como de los factores que potencian la economía” (Aliaga-Sáez, 2020, p. 239).

Sin embargo, es preciso tener conciencia respecto a que alcanzar este tipo de cualidades sociales puede resultar un tránsito largo y penoso, particularmente en sociedades que no se plantean asumir un espacio diverso. En ese sentido, el presente artículo aspira constituir una contribución al logro de dichos ideales pedagógicos, al tiempo que ofrece pruebas sobre la complejidad de las representaciones sociales de los docentes en la práctica pedagógica dentro de un aula intercultural.

## Referencias

- Aliaga-Sáez, F. (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: comprensión, adaptación e inclusión. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11). <https://www.redalyc.org/journal/6558/655869548010/655869548010.pdf>
- Altamirano Rúa, T.A. (2024). *Refugiados ambientales: cambio climático y migración forzada*. Fondo Editorial de la PUCP. Amorrortu.

- 
- Andrade Moncayo, D. (2021). Discurso y refugio: Análisis de representaciones de los migrantes venezolanos en la prensa ecuatoriana en 2019. *#PerDebate*, 5(1), 72-99. <https://doi.org/10.18272/pd.v5i1.2310>
- Ángel-Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Aravena Kenigs, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. [https://www.researchgate.net/publication/285299738\\_Aproximaciones\\_Procesuales\\_y\\_Estructurales\\_al\\_estudio\\_de\\_las\\_Representaciones\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales)
- Bastidas, E. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes de música de Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Cali en el proceso de enseñanza de las músicas tradicionales* [Tesis de doctorado]. Universidad San Buenaventura, Cali.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.
- Beyer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Prospects*, 27, 468-485. <https://doi.org/10.1007/BF02736644>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Brito, S., Basualto, L. y Urrutia, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Revista Perspectivas*, 36, 109-142. DOI: [10.29344/07171714.36.2537](https://doi.org/10.29344/07171714.36.2537)
- Buratovich, P. L., González, A. P. y Tavernelli, R. P. (2019). Representaciones sociales docentes y neurociencias educativas: posibles vínculos para el caso argentino en torno al aula intercultural. *Autoctonía: de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 185-200. <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.121>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. [http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575content/uploads/cultura\\_multiculturalidad.pdf](http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf)

- 
- Cataño Rodríguez, R. (2022). *Análisis situacional de la migración venezolana en el Municipio de Yumbo Valle del Cauca en relación al Estatuto temporal especial migrante expedido por el Estado Colombiano período 2020-2021*. [Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/54624/3/rcatanor.pdf>
- Cote, A. (2024). Las migraciones y el psicoanálisis. En C. Mesa (Comp.), *Incidencias políticas del psicoanálisis en el mundo contemporáneo* (132 a 157). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Creswell, J. y Poth, Ch. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Cuesta Moreno, O. y Moreno Mosquera, E.M. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), e1010-e1010. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Di Giácomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social* (p. 295-316). Fundamentos.
- Díaz Romero, N. (2022). El aprendizaje interactivo de lenguas a través del enfoque transcultural, AILET. *Riaices*, 4(1), 49-54. <https://doi.org/10.17811/ria.4.1.2022.49-54>
- Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/244/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Galeano Marín, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Gallego, A.M., Arroyave, L.M., Peláez, O.A. y Correa, D.A. (2023). Entre la tierra prometida y el desarraigo: migración y educación en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 216-229. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41249>
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. AMORRORTU.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1992). Writing from the margins: geographies of identity, pedagogy, and power. *Journal of Education*, 174 (1), 7-31. [https://digitalcommons.chapman.edu/education\\_articles/128/](https://digitalcommons.chapman.edu/education_articles/128/)

- 
- González Basurto, T. O. (2010). *Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes*. Consejo de Transformación Educativa. <https://transformacion-educativa.com/afiliate-al-cte/>
- González Monteagudo, J. y León Sánchez, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1(1), 23-34. <https://hdl.handle.net/11441/97076>
- González Penagos, J. (2023) (El Colombiano, diciembre 21). *Estudiantes venezolanos en Colombia: de 34.000 a 622.000 en 5 años, ¿cómo atenderlos?* <https://www.elcolombiano.com/colombia/estudiantes-venezolanos-de-34000-a-622000-en-5-anos-CF23371892>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *UTE Teaching and Technology. Universitas Tarraconensis*, (1), 73-85. [https://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura\\_multiculturalidad.pdf](https://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf)
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32(2), 3-16. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37454>
- Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-322. doi: [10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722](https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722)
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici (Ed.), Rosenbaum, D. (Trad), *Psicología Social*. Vol. 2. (pp. 469-506). Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D. y Guerrero, A. (Coord.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. (Presentación). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación - Serie indagaciones*, 21, 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. Teacher College Press.
- Kleidermacher, G. y Lanzetta, D. (2019). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano, a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviano en Buenos Aires (2015-2018). *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 132-158. DOI: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.135>

- 
- Lacomba-Vázquez, J. y Cloquell-Lozano, A. (2017). Políticas de desarrollo en el contexto de la migración. Coherencias y contradicciones en el caso de dos programas de codesarrollo de España en Colombia y Ecuador. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 6(1), 50-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5989590>
- López, A., Ugalde, A., Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20125>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.
- Martínez Miguélez, M. (2011). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. *Opción*, 27(65), 45-80. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31021901003.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Colectiva*, 17(3), p. 613-614. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- McLaren, P. (1993). Multiculturalism and the postmodern critique: towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*, 7(1), 117-144.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Mertz, M. y Schildmann, J. (2018). Beyond integrating social sciences: Reflecting on the place of life sciences in empirical bioethics methodologies. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 21(2), 207-214. DOI: [10.1007/s11019-017-9792-z](https://doi.org/10.1007/s11019-017-9792-z)
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de la Educación*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación. (2018). *Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*. MEN. Gobierno de Colombia.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R.M. Farr and S. Moscovici (Edit.) *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *MISQ Discovery*, 21(2), 1-19. <https://www.researchgate.net/publication/220260372>  
[Qualitative Research in Information Systems](#)
-

- 
- Palomeque Quiñones, Y. (2023). El aula intercultural: la experiencia de docentes colombianos con estudiantes migrantes de Venezuela. *Línea Imaginaria*, 2(16), 162-193. DOI: <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i16.2234>
- Paymal, N. (2008). *Pedagogía 3000. Guía práctica para padres, docentes y uno mismo*. Editorial Brujas.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pico, J. (1999). *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Alianza Editorial.
- Presidencia de la República. Gobierno de Colombia. (2018). Decreto 1288 de 2018. Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos. Gobierno de Colombia.
- Quintero Torres, F. A., Nieto Bravo, J. A., Placencia Tapia, M. M. y Carrera Herrera, X. P. (2023). *Representaciones sociales de la interculturalidad desde las narrativas de estudiantes de programas posgraduales en maestría Ecuador-Colombia*. Banco de Proyectos y Programas de Investigación e Innovación 2023. <https://publicaciones.iberu.edu.co/index.php/ProInv23/catalog/book/2577>
- Romero, J. y Pita, A. (2023). *Escuelas en Colombia se convierten en espacios de integración para jóvenes refugiados y desplazados*. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/historias/escuelas-en-colombia-se-convierten-en-espacios-de-integracion-para-jovenes>
- Ruiz Ríos, L. y Sánchez Aristizábal, L. (2023). *Representaciones sociales sobre agroecología que tienen integrantes del colectivo Agrario Abya Yala ubicado en el Ecobarrio la Perseverancia durante el periodo 2022-2 y 2023-1* [tesis de grado]. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/6808>
- Sabariago-Puig, M., Vilà-Baños, R. y Sandín-Esteban, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Santos, M., Araújo, Sá, M. H. y Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education: Representations and practices of a group of educational partners. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(2), 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.05>
- Seale, C., y Silverman, D. (1997). Ensuring rigour in qualitative research. *European Journal of Public Health*, 7(4), 379-384. <https://doi.org/10.1093/eurpub/7.4.379>

- Sorkos, G. y Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Spink, M. (1994). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. En S. Jovchelovitch, y P. Guareschi (Orgs), *Textos em Representações Sociais*, (pp. 117-145). Vozes.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (2ª ed.), (pp. 189-214). Sage Publications.
- Unesco. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Unesco.
- Vargas Ribas, C. (2018). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. *Pensamiento propio*, 47, 91-128. <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2018/09/009-Vargas.pdf>
- Villalta, M., Garrido, A. y Martín, J. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 54, pp. 145-167, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.54.2022.33739>
- Wan, C. (2015). Understanding cultural identification through intersubjective cultural representation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 1267–1272. <https://doi.org/10.1177/0022022115610213>
- Zebadúa Carbonell, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i1.60>