

El aula intercultural: la experiencia de docentes colombianos con estudiantes migrantes de Venezuela

Yamileth Palomeque Quiñonez¹

Institución Educativa Ceat General Piero M ariotti

YumboValle, Colombia

Email: estudioyamipalomeque@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8638-7298>

Resumen

La reciente historia de Colombia y Venezuela ha estado marcada por el desplazamiento de un número importante de venezolanos hacia tierra colombiana. El ingreso en los diferentes departamentos de Colombia ha traído como consecuencia leyes, normas y resoluciones que amparan a los migrantes venezolanos al tiempo que se vienen matriculando numerosos grupos de niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas colombianas. Esta realidad ha llevado a interrogarse por la situación de los docentes colombianos frente a la población migrante, a preguntarse si conocen sus normativas y si se encuentran en un ambiente de aceptación o rechazo. En consecuencia, este artículo, como parte de una investigación mayor, se planteó como objetivo analizar las Representaciones Sociales (RS) de los docentes ante la nueva experiencia de trabajar en un aula intercultural. El trabajo se diseñó como una investigación de campo, con un enfoque cualitativo interpretativo y métodos asociativos propios de las RS. Se entrevistaron 11 docentes de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, Yumbo, Valle del Cauca, Colombia. Se desglosaron algunas respuestas con principios básicos de la hermenéutica y la aplicación de técnicas de análisis mediante la herramienta del Atlas.ti. Entre los resultados surgieron una serie de categorías (valores, novedades culturales, incertidumbre, conocimiento de las leyes, despertar y darse cuenta) que señalan el camino. El propósito es llegar a explorar el universo simbólico de los profesores para interpretar sus formas de entender la integración en la diversidad y sus formas de mirar la educación intercultural hacia la inclusión sistémica.

Palabras clave: migración venezolana; aula intercultural; representaciones sociales; inclusión sistémica

¹ 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 de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti. Línea de Investigación: Interculturalidad, Desarrollo Humano, Lenguaje y Pedagogía por Proyectos.

The intercultural classroom: the experience of Colombian teachers with migrant students from Venezuela

Abstract

The recent history of Colombia and Venezuela has been marked by the displacement of a significant number of Venezuelans to Colombian soil. The entry into the different departments of Colombia has resulted in laws, regulations and resolutions that protect Venezuelan migrants while numerous groups of children and adolescents have been enrolling in Colombian educational institutions. This reality has led to questions about the situation of Colombian teachers vis-à-vis the migrant population, to wonder if they know their regulations and if they are in an environment of acceptance or rejection. Consequently, this article, as part of a larger investigation, set out to analyze the Social Representations (SR) of teachers in the face of the new experience of working in an intercultural classroom. The work was designed as a field investigation, with a qualitative interpretative approach and associative methods typical of SR. Eleven teachers from the Ceat General Piero Mariotti Educational Institution, Yumbo, Valle del Cauca, Colombia, were interviewed. Some responses were broken down with basic principles of hermeneutics and the application of analysis techniques using the Atlas.ti tool. Among the results, a series of categories emerged (values, cultural novelties, uncertainty, knowledge of the laws, awakening and realizing) that point the way. The purpose is to get to explore the symbolic universe of teachers to interpret their ways of understanding integration in diversity and their ways of looking at intercultural education towards systemic inclusion.

Keywords: Venezuelan migration; intercultural classroom; social representations; systemic inclusion

Introducción

Los entramados afectivo y relacional que se reproducen en las prácticas sociales generan diferentes concepciones de la realidad y conforman las representaciones sociales de los individuos que interactúan en ambientes tan complejos como los que se vienen entretejiendo en la más reciente década (2013 - 2023), en los planteles escolares de Colombia. La movilización de ingentes poblaciones de migrantes que se han incorporado a los espacios de la escuela colombiana han configurado una nueva realidad social, humana y cultural que se compone de múltiples experiencias, actitudes y lenguajes. Por ello, los docentes de algunas instituciones de educación primaria tienen, ahora, una dinámica distinta con el ingreso, intercambio y exigencias para el correcto tratamiento de los niños, niñas y jóvenes extranjeros.

Entre estos establecimientos se encuentra la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, ubicada en el Valle del Cauca, Municipio Yumbo, Colombia, en donde se reciben gran cantidad de jóvenes venezolanos. Todos los docentes que formamos parte de la entidad también tratamos de comprender los factores que se combinan dentro de esta comunidad formada por estudiantes de distintas nacionalidades y culturas, sobre todo de venezolanos y colombianos. Se tiende a una reflexión constante sobre este conglomerado de situaciones significativas que contribuyen a establecer las representaciones sobre la unión, la equidad y la integración de docentes y estudiantes en medio de esta diversidad propia de los contextos interculturales.

Venezuela y Colombia comparten historia, cultura y una extensa frontera que involucra a los departamentos de Colombia de la Guajira, Cesar, Norte de Santander, Arauca, Boyacá, Vichada y Guainía, lo que abarca un vasto territorio de contacto y de intercambio. A través de estos espacios muchos venezolanos, que manifiestan huir de condiciones inhumanas y persecución política, han atravesado la línea fronteriza por puestos establecidos oficialmente pero también de manera irregular. Al entrar al territorio colombiano, las autoridades, distintas ONG y algunas instituciones públicas y privadas han tenido que atender las necesidades de estos grupos que incursionan en nuestro país, además de reaccionar de forma positiva y comprensiva con la ciudadanía colombiana, ante los cambios que se han visto obligados a experimentar.

Esto significa que frente a la necesidad de construir una sociedad diversa y democrática cuya primera imposición se encuentra en la *Constitución Política de 1991* (Corte Constitucional de la República, 2016) y en la *Ley 115 de Educación* (Ministerio de Educación Nacional, 1994), los docentes laboran dentro de una comunidad multicultural que les lleva a formarse concepciones entre lo cognitivo y lo social-vivencial. Los docentes transitan en escuelas que reclaman la integración para ser asumidas como escenarios interculturales; para apreciar el conocimiento de nuevas formas de comunicación y la comprensión de lo propio y lo extraño, así como la práctica de la compasión y la eficiencia, hasta llegar a construir el éxito educativo. En este devenir se construyen una serie de representaciones sociales sobre la integración de lo diverso en sus aulas de clases, sobre la lucha interna por la que atraviesan y sobre los procesos de subjetivación de cada uno. Igualmente, se observan las contradicciones entre unos y otros docentes y los posibles debates entre las distintas opiniones sobre la nueva experiencia del aula intercultural.

En las vivencias, conversaciones y acercamientos con los docentes de la institución surgen las inquietudes acerca de cómo interpretan esta nueva realidad, cómo juzgan a los nuevos grupos con los que deben trabajar, cómo se sienten dentro de este espacio que deben compartir, cuáles son sus preocupaciones ante las competencias docentes que deben poseer o que piensan les serán exigidas. Frente a todas estas cavilaciones, en principio, se aspira a revelar cuáles son sus construcciones de sentido acerca del contexto y a analizar los modos de entender las relaciones interculturales para interpretar cuáles son sus experiencias de mayor significación.

Para ello se abordó a un grupo de docentes de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, mediante una entrevista semiestructurada, con la intención de obtener información para analizar sus representaciones sociales sobre las maneras de integrarse en medio de la diversidad y cuáles son sus creencias sobre las posibilidades de éxito, fracaso o convivencia exitosa en un aula de clase compuesta por un número importante de migrantes venezolanos. Con la finalidad de entender estos procesos se revisaron algunos fundamentos de la interculturalidad y del contexto educativo intercultural (McLaren, 2005; Walsh, 2009); se anotaron algunos factores de la diversidad cultural (Bastidas Yela, 2021; Giroux, 2003; Pico, 1999) y se examinaron estudios vinculados con las migraciones en las escuelas. Asimismo, fue necesario comprender los métodos de las representaciones sociales, especialmente los de Di Giácomo (1987) y Jodelet (1986; 2000; 2011) como parte de la herencia teórica y metodológica de Moscovici (1979).

Finalmente, para este artículo se formuló como objetivo analizar las representaciones sociales de un grupo de docentes de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti acerca de la integración, la diversidad, el contexto educativo intercultural, sus competencias para trabajar con población intercultural, las diferencias entre los niños, niñas y adolescentes colombianos y venezolanos, la igualdad, la otredad, entre otros.

Referentes teóricos

La escuela colombiana está atravesando un importante reto social, cultural y regional por cuanto, especialmente, en la última década (2013 – 2023) se ha visto impactada por un creciente número de migrantes venezolanos cuya integración e interacción con las comunidades de niños y docentes colombianos ha generado nuevas dinámicas. La presencia de los niños, niñas y jóvenes ha cambiado el rostro de la matrícula –sin que esto implique un juicio de valor negativo- y ha incrementado el porcentaje de estudiantes migrantes en la escuela, al igual que se han incorporado al trabajo, como maestros, muchos profesionales del vecino país.

Desde Venezuela ha llegado un grupo de ciudadanos con capacidad de emprender negocios y de participar en empleos de alto nivel, pero también han ingresado al país una gran cantidad de personas con necesidades básicas que solicitan los empleos más pesados o han pasado a formar parte de la informalidad laboral. Esto se complementa con las solicitudes de matrícula escolar y la presión a los sistemas de salud, cuyo resultado inmediato –y también deseable- es el encargo de las entidades oficiales para atender a estos grupos humanos.

De este modo, se han venido transformando los espacios que, para los colombianos, eran estáticos y para las autoridades locales y regionales y su capacidad de respuesta institucional, el flujo copioso de población que se mantiene, especialmente en las capitales y municipios fronterizos, genera una complicada situación para resolver sus necesidades en materia de educación, salud, servicios públicos, empleo, vivienda. (Martínez Ubárnez, 2021, p. 78)

Todas estas situaciones conminan a revisar los aspectos legales, las visiones de la interculturalidad y el aula intercultural, los antecedentes y teorías sobre las migraciones en la escuela y las nociones sobre representaciones sociales para llegar a entender el proceso en la escuela colombiana.

La situación legal de los migrantes en la escuela colombiana

El creciente número de población desplazada de Venezuela motivó el *Decreto 1288* (Gobierno de Colombia, 2018) con la finalidad de ofrecer a los niños migrantes la certificación de sus estudios mediante la presentación de un examen en donde se demuestren sus conocimientos. Se permite la validación en “preescolar, básica y media hasta grado 10. En el caso de grado 11, el proceso debe realizarse ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) a través del examen dispuesto para tal fin” (Alarcón, 2018, snp). Además, se ha redactado un “Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos” con el propósito de “brindar orientaciones que permitan a las entidades territoriales certificadas en educación, garantizar el acceso de esta población a los establecimientos educativos del país” (Ministerio de Educación, 2018, p. 1).

Un momento importante del tratamiento y atención del estadió de la migración hacia Colombia llegó con el *Decreto Número 542 de 2018* (Presidencia de la República, 2018), mediante el cual “se desarrolla parcialmente el artículo 140 de la Ley 1873 de 2017 y se adoptan medidas para la creación de un registro administrativo de migrantes venezolanos en Colombia que sirva (...) para el diseño de una política integral de atención humanitaria”. Luego, el instrumento es conocido como “Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos en Colombia” (RAMV). El RAMV (Gobierno de Colombia, 2018) estuvo a cargo de la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres con el apoyo de las Personerías Municipales, la Defensoría del Pueblo, alcaldías y gobernaciones, además del SENA y de organizaciones internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

Esto implica que para 2018, antes de la pandemia de COVID-19, ya se adelantaba una gestión de “alto riesgo” en la movilización de migrantes venezolanos hacia Colombia y que ya se organizaban registros para la atención de la población desplazada, incluso con intervención de organismos internacionales. Este acontecer no es de poco impacto psicológico para quienes trabajan en la esfera pública como maestros y personal de salud lo que comienza a movilizar apreciaciones y concepciones que generan una serie de representaciones sobre quienes se encuentran, ahora, en su territorio, exhiben una cultura, un acento y una historia distinta que llevan a crear un espacio novedoso de interacción.

Inclusive, entre los múltiples informes que se han elaborado con el propósito de disponer de datos confiables sobre la población que ingresa y se establece en el territorio colombiano, el DANE (2021) ha examinado el número de nacimientos producto de los partos de mujeres venezolanas, desde 2017 y hasta 2020. El reporte ha evidenciado que el volumen de nacimientos se ha incrementado notablemente: mientras “en 2017 se registraba en el territorio nacional el nacimiento de 1256 niños y niñas de madres procedentes de Venezuela, en 2020pr este número ascendió a los 66.637” (DANE, 2021, p. 11). Lógicamente, el incremento responde a la cantidad de venezolanos que han ingresado al territorio colombiano y que para 2022 se estimaba en 2.48 millones (Cancillería. Gobierno de Colombia, 2022).

Estas estadísticas que reflejan nuevas acciones para el presente y futuro, además de conocer el movimiento y tránsito de migrantes lleva a pensar en cuántos niños, provenientes de estas familias de desplazados venezolanos y aquellos nacidos en el propio suelo colombiano, se incorporarán, prontamente, a las instituciones educativas. Consecuentemente, se piensa en cuáles serán los cambios, aprendizajes y distintas formas de prácticas que asumirán los docentes para integrarlos de manera justa.

Aun cuando para el año 2020, Unicef había determinado que más de 327.000 niños y jóvenes venezolanos estaban fuera del sistema escolar y el problema de la pandemia del COVID-19 agudizó esa situación (Unicef, 2020), luego de la flexibilización por el control de la pandemia y el aumento reciente de las migraciones, muchos de esos miles de niños se han integrado a la escuela colombiana. En las estadísticas se observa que “pasaron de 34.030 en 2018 a 573.846, pese al reto adicional que significó acondicionar los entornos escolares durante y después de la pandemia, y hoy tienen la satisfacción de lograr la meta de que cada pequeño migrante sonría en clase” (Semana, 2022, snp). Esto expone una serie de planteamientos, en el discurso oficial, sobre la satisfacción y el apoyo para todos los migrantes. La campaña “Mi matrícula, mi derecho”, insiste en que los padres de niños venezolanos busquen cupo en todos los colegios y que sus derechos están garantizados, aunque no hayan culminado su estatus migratorio, incluyendo el provecho del Programa de Alimentación Escolar (PAE) (Semana, 2019).

En la matrícula escolar de migrantes venezolanos se ha experimentado un fuerte incremento desde el año 2018 con 34.030 estudiantes; para 2019 había aumentado a 206.013; en 2020 a 364.523; para 2021 ascendió a 489.178, hasta la matrícula de junio 2022 que alcanzó 573.846 (Ministerio de Educación, 2022). Eso resulta en 1.686,3 % de aumento de matrícula, un crecimiento porcentual sin precedentes en la historia de nuestras plazas educativas.

No es posible dejar por fuera de nuestra diligencia a la población en edad escolar y esto supone atender a las leyes que el Estado colombiano está en obligación de cumplir, en especial vinculadas con el derecho a la educación. A la *Constitución política* y la *Ley 115 de Educación*, ya citadas, se suman:

- (a) la *Resolución 5797 de 2017* (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2017), por medio de la cual se crea un Permiso Especial de Permanencia para los venezolanos;
- (b) la *Circular conjunta N° 16* con el Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes

procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos (Ministerio de Educación, 2018);

- (c) el *Decreto 1288 de 2018* (Gobierno de Colombia, 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;
- (d) la *Resolución 3317 de 2018* (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2018), por la cual se implementa un nuevo término para acceder al Permiso Especial de Permanencia (PEP), debido a la situación de orden interno de Venezuela y los apoyos que deben brindarse a la población venezolana;
- (e) la Ruta de Atención para Migrantes Venezolanos que estipula que “los niños, niñas y adolescentes (NNA) procedentes de Venezuela lo único que deben hacer para el acceso a la educación preescolar, básica y media es que el padre de familia del estudiante se acerque a la institución educativa o a la secretaría de educación donde se encuentre para solicitar un cupo. Posteriormente el rector o rectora, tendrán un plazo máximo de 30 días hábiles para incluir a los NNA en el Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros”. (Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, Colombia, 2018, p. 8)
- (f) La *Resolución 04/19* (CIDH, 2019) que promueve la cooperación y coordinación por medio de la cual los Estados deben crear mecanismos para la prevención y eliminación de la migración irregular teniendo en cuenta a perspectiva de género, la realidad demográfica y el mercado laboral;
- (g) la serie de normas y reglamentos apoyadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020; 221) que ha seguido de cerca los numerosos leyes, decretos y resoluciones que van desde la observación de los permisos de permanencia hasta la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo.

Este proceso ha llevado a Colombia, como lo afirma Martínez Ubárnez (2021) a buscar asesoría con países que tienen larga trayectoria en problemas migratorios y con ello se han recibido sugerencias y planes útiles. Pero, las dificultades han sido muchas debido a que no se ha cumplido cabalmente lo que fue pactado en el “Grupo de Lima, para que la migración no se quede toda en Colombia y se distribuya en todos los países de la región, pero muchos países no han cumplido y en muchos de ellos se han endurecido las restricciones” (Martínez Ubárnez, 2021, p. 82). Colombia sigue recibiendo migrantes a diario y la incorporación en las escuelas es un hecho absoluto, por lo que aplicar las leyes y buscar la integración son las respuestas adecuadas para esta experiencia de vida social y educativa de toda la nación.

Condiciones del contexto de investigación

En el Valle del Cauca, municipio Yumbo, la población y matrícula de niños, niñas y adolescentes (NNA) han aumentado significativamente (Sitrep, 2022) por lo que se hace urgente un análisis e interpretación de la concepción de los docentes sobre esta transformación del ambiente intercultural con la finalidad de alcanzar el éxito en medio de la diversidad. Una búsqueda de sentido de estas ideas movilizará la consciencia sobre esas características y culturas diferentes, y llevará a enfocar, ulteriormente, las experiencias de enseñanza y aprendizaje desde otras perspectivas.

En las instituciones educativas del municipio de Yumbo, especialmente en la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, los docentes, luego de varias discusiones académicas, hemos comentado los métodos, sentires, necesidades y hasta la misma formación para ejercer la práctica pedagógica en un contexto de diversidad cultural. Esto ha suscitado charlas sobre las concepciones acerca de las capacidades, cualificación, conocimiento sobre el ambiente multicultural e intercultural, además de valorar las distintas prácticas pedagógicas para interactuar con el enfoque de la interculturalidad.

Lo anterior llevó a reflexionar sobre la complejidad de este espacio diverso culturalmente y cómo se ha modificado la resignificación de las miradas simbólicas de los docentes acerca de su devenir educativo, sus estudiantes y sus propias competencias, por lo que es necesario observar las representaciones sociales sobre su universo pedagógico (Jodelet, 2000; Lemos y Arteaga, 2022; Millán, 2016; Moscovici, 1979). En las aulas de clase de esta institución, los docentes deben hacer conscientes la formas en las cuales perciben, asumen y comprenden la integración de lo diverso. Esta consciencia moviliza una nueva forma de actuar y ordenar sus prácticas pedagógicas, así como plantearse los procesos de inclusión y las particularidades del aula intercultural.

En la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, con sus 56 docentes, las relaciones interpersonales, sociales y académicas demandan revisar las representaciones sociales de los docentes debido a la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes desde Venezuela. Se podrá contribuir con reflexiones sobre la formación de los propios docentes al conocer sus concepciones sobre esta realidad, como una operación que se expanden en todo el país para ampliar los aprendizajes. Desde una perspectiva cognitiva se dice que “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ellis Ormrod, 2005), lo que impacta tanto a los docentes como a los estudiantes con acciones y actividades vivenciales que se enfocan en los procesos interculturales y en la autenticidad y el rigor académico (Subero Tomás y Esteban-Guitart, 2020).

La escuela colombiana, migraciones e integración

En las migraciones existen una serie de características generales que se observan en casi todos los procesos que se operan en distintos grupos y países; es lógico que los sujetos migrantes tengan formas de comportamiento propios, es decir portan las maneras de hacer y sentir de su país de origen. Y muchas veces “algunos inmigrantes [esperan] recrear todas esas prácticas en su nuevo país. Pero ello no es posible sin un importante apoyo gubernamental, que raras veces [...] se proporciona” (Kymlicka, 1996, pág. 114). No obstante, los cambios que se experimentan en los ambientes ejercen presión sobre el grupo migrante hasta llevarles a aceptar cambios y a adaptarse a otras formas de sentir. El equilibrio surgirá desde el apoyo de las esferas oficiales y de los entornos de buena acogida grupal.

La escuela colombiana debe recibir a un grupo de individuos que se enfrentan a la nostalgia, la precariedad económica (en muchos casos) y al duelo de la migración (Achotegui Loizate, 2002; González Calvo, 2005) que se traduce en la pérdida de sus bienes, sus afectos y su tierra. Salir de su país a causa de la violencia, de la persecución política o de la pérdida de la estabilidad económica ha hecho más difícil la migración de los venezolanos. La pobreza y la hiperinflación, sumadas a las expropiaciones, a la caída del ingreso petrolero y la inestabilidad política (García y Restrepo, 2019), sumaron un gran volumen de desplazados de forma violenta. El duelo, entonces, se acrecienta y el recuerdo y la comparación de la tierra nueva con aquella que se ha dejado se convierte en una práctica constante. Esta situación puede cambiar si la recepción es propicia, los jóvenes se sienten más seguros y se integran con mayor celeridad: de esta manera pensarán en su libertad y abandonarán la idea imposible del retorno.

El éxito de los alumnos inmigrantes que se incorporan a la escuela, depende de varios factores según el Migration Policy Group (2015) que van, por una parte, desde el nivel de escolaridad de los padres, el conocimiento del lenguaje, el sistema educativo del país receptor; por la otra, la integración temprana a la educación obligatoria y la permanencia de muchas horas de intercambio en el centro escolar; además, depende de la eliminación de conductas dentro del sistema educativo que reproducen la desigualdad. Sobre el caso, “la mayoría de los estudios concluyen que las escuelas y los sistemas educativos inclusivos tienen más éxito cuando también se enfocan en las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes” (Migration Policy Group, 2015, p. 36). Esa dedicación apunta a la búsqueda de un equilibrio de interacción e integración (Unesco, 2008a), es decir, no se logrará un ambiente armónico con el cambio y adaptación forzada de aquel que se está incorporando o la imposición de estos cambios, sin justificación, al niño o joven que recibe a los migrantes.

En un aula diversa, tanto el estudiante inmigrante como el local deben ser atendidos con la conciencia puesta en la integración. Los niños, niñas y adolescentes que provienen de Venezuela, en este caso, “se encuentran sujetos en un proceso en dónde están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente” (León, 2018, p. 130). Inclusive, ya existen estudios sobre la perspectiva de los estudiantes migrantes de su condición, sus experiencias, sus sentimientos y su sentido de pertenencia, por encima de otros actores escolares (Cobos, Ramírez y Duarte, 2021). Las formas de relación podrían estar condicionadas por obliterar sus prácticas culturales, modificar sus costumbres y sus maneras de actuar. En muchos casos esto significa que la escuela no se hace cargo de adoptar, sumar

y preocuparse por incluir nuevas manifestaciones culturales, plegarse a intercambios de naturaleza diversa o flexibilizarse en sus orientaciones, sino que intenta la estandarización y la uniformidad.

Sobre las dinámicas del aula, Cortés Montero (2020) afirma que los docentes podrían crear un ambiente “en donde el estudiante migrante se sienta acogido en el nuevo espacio al cual se está enfrentando” (p. 46) por lo que recae la responsabilidad de integración en la persona de los educadores. Según la investigadora, las acciones del docente “frente al estudiante migrante pueden marcar un horizonte para los demás estudiantes sobre cómo reaccionar a este nuevo compañero” (Cortés Montero, 2020, p. 46). Las actitudes de los docentes abrirán un camino posible para un aula diversa, intercultural y sobre todo armónica lo que se convierte en un reto para consolidar “el desarrollo de una mayor conciencia del papel que el profesorado juega en la configuración de escenarios educativos más sensibles a la diversidad del alumnado” (Jiménez y Fardella, 2015, p. 237).

Debe tenerse en cuenta, además, que se aspira a una inclusión sistémica, es decir que se respete e incluya a todos, a los más débiles, a los ámbitos oficiales, a quienes comienzan a buscar su aceptación, a los que permanecen con una visión tradicional de la realidad. Es un proceso que requiere del desarrollo en dos niveles (Cabrera, 2009): la capacitación institucional y el nivel subjetivo que implica “un proceso de reflexión e interiorización que combine espacios vivenciales y lúdicos que faciliten desarrollar una nueva forma de pensar ver y proyectarse a partir de asumir el tema de la equidad como un eje importante de actuación” (p. 13). Debe internalizarse, sobre todo en aquellos que se encuentran en su lugar de confort, que la inclusión sistémica acoge a todos los estudiantes que han llegado a Colombia, por razones ajenas a su voluntad. Esto implica que a todos los estudiantes se les debe tratar de tal forma que se sientan miembros de la escuela y que la institución colombiana exprese a cada paso: “tú eres uno de nosotros” (Franke, 2004).

Ya desde el año 2010, se comenzó a sentir de forma importante el impacto en algunos departamentos de Colombia y para 2018 “la secretaría de educación municipal, extendió el plazo hasta finalizar el calendario académico para que los estudiantes venezolanos se adaptaran y así mismo tuvieran la posibilidad de matricularse a los colegios, ya que esta demanda crece exponencialmente” (Posada Haddad, Triana Sánchez y Panizo Cardona, 2019, p. 50). Y no solo se han realizado esos cambios y adaptaciones, sino que han debido incluirse nuevas nóminas y revisar detalladamente el ingreso a los distintos grados debido a los diferentes niveles de estudio de los jóvenes migrantes.

Los investigadores también comprobaron que la solicitud de cupos sigue creciendo aceleradamente lo que supone para el Norte de Santander una modificación del presupuesto debido a la necesidad de incrementar el Programa de Alimentación Escolar, la asistencia social y los beneficios del transporte. La regularización de las estadísticas será un factor positivo para continuar con el apoyo de quienes ingresan por estos municipios del este de Colombia. Sobre ello, se manifiesta que tanto las instituciones como la comunidad han recibido una capacitación especial para atender a los niños, niñas y jóvenes venezolanos como primeros pasos para apoyarlos y hacerlos “partícipes de los diferentes beneficios del sistema educativo, para que de esa manera exista una estabilidad familiar; con el fundamento principal de no atentar [contra] su seguridad” (Posada Haddad, Triana Sánchez y Panizo Cardona, 2019, p. 55).

Al profundizar en los diferentes enfoques y revisiones sobre estos temas, se han reconocido otras indagaciones que han detectado ausencias en las orientaciones a los maestros y a los directivos para poder asumir la difícil tarea de cristalizar un ambiente armónico con la inclusión de los migrantes. Se afirma que “la situación problemática a nivel político ha sido discutida y regulada, pero desde los ámbitos sociales y pedagógicos, aún hay una deuda por parte de organismos oficiales” (Jaramillo Naranjo, 2022, p. 13) lo que incluye gestionar y encauzar la experiencia al interior de las aulas. Sin esta línea de cuidado existe la posibilidad del rechazo, la poca comprensión a lo diferente y la xenofobia, aun sin la plena consciencia del repudio hacia “el otro”.

En ciudades con tanta historia común con los venezolanos como Medellín, por ejemplo, se han reportado tantos nuevos matriculados en las escuelas que se ha alcanzado el segundo lugar luego de Bogotá (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Esto condujo a Jaramillo Naranjo (2022) a interrogarse por las problemáticas de los docentes y directivos de Medellín frente la acogida de los migrantes venezolanos con el fin de entender las realidades “que estas personas han tenido que afrontar dentro y fuera del contexto escolar, lo que abre la puerta a la reflexión sobre formas para hacer que ese espacio que habitan en el aula de clase sea más propicio y cómodo para el desarrollo de todas sus dimensiones” (p. 14). La idea que mueve a muchos docentes es explicarse las relaciones entre lo académico, lo administrativo y lo social-vivencial con los grupos de migrantes, especialmente porque los NNA que provienen de Venezuela desean tener éxito en lo académico, pero se enfrentan a un sistema diferente. La tarea para los docentes es mostrar opciones y, sobre todo, ofrecer un ambiente adecuado, pero esto no puede ser una acción desvinculada del conocimiento de la diversidad cultural, ni de la experiencia que los puede relacionar correctamente con el ambiente intercultural.

La interculturalidad

Esta investigación discurre sobre la definición de cultura como un concepto que se encuentra vinculado estrechamente a la interculturalidad, puesto que diferentes grupos sociales, con orígenes e historias disímiles se encuentran ahora conviviendo en espacios comunes. Es decir, por un lado, se encuentra la cultura como carácter específico del género humano y del otro lado, se encuentran las culturas con sus características propias y variables de cada grupo humano en sí. Desde allí, debemos detenernos en la importancia de examinar cómo se puede avanzar en la materialización del respeto a las diferencias, aceptando todos los aspectos que caracterizan las diversas culturas, con ello se aboga por un modelo de educación que apruebe un enfoque intercultural.

La conciencia cultural propia de la integración de la diversidad cultural (Díaz Romero, 2022) marca los derroteros de la docencia en Colombia. El proceso de recombinación, según Moreno (2022) guía desde la interculturalidad hasta la transculturalidad, vista esta última como un estadio superior de integración. Sus deducciones apuntan a entender lo transcultural como un producto de la era postmoderna hasta luego explicar términos como: aculturación, desculturación, neoculturación y transculturación, para concluir que la transculturalidad es la vía para entender el surgimiento de los fenómenos que ajustan y sincretizan las culturas. Ante estas reflexiones hay que afirmar que los docentes viven sus experiencias interculturales tanto en sus comunidades más cercanas como dentro de nuestras propias instituciones. La diversidad social y la diversidad cultural que, de hecho, se han configurado, se expanden en todos los caminos, y esto llevará a conformar un sistema simbólico

organizado que puede captarse mediante el rastreo, la configuración y la codificación de las nuevas representaciones sociales de los docentes.

Desde que la Unesco (2001 y 2008b) refiere que la “familia humana” tiene una serie de derechos fundamentales que son inalienables, no es posible tolerar ninguna forma de discriminación. Por lo tanto, los organismos oficiales han de orientar a las instituciones sobre el respeto a todos los estudiantes por ser parte de diversos grupos humanos. La finalidad es hacerles comprender que los nuevos conglomerados de inmigrantes deben tratarse con “intercambios equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes” (Walsh, 2009, p. 41).

La misma Unesco (2008b) dictamina que la interculturalidad debe ser una perspectiva consciente expresada en el respeto a la identidad de los estudiantes, en la equidad del trato, el tratamiento para lograr la integración de todos y la eliminación de toda forma de discriminación (p. 245-261). El diálogo será la mejor manera de procurar el aprendizaje y el encuentro, mediante una relación respetuosa llevará a un exitoso proceso de socialización (Berger y Luckmann, 2003) que incluya la complejidad y las probidades de las alianzas en medio de las diferencias. Todo esto se configura en la práctica debido a que la interculturalidad no es una reflexión o una teoría, sino es principalmente una experiencia que no surge de un “ámbito excepcional, (...) sino que (...) la hacemos en nuestro ámbito más común y (...), nuestro mundo de vida cotidiano. Es, pues, una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro” (Fornet-Betancourt, 2002, p. 18).

Si no existe un acopio entre lo cotidiano, lo institucional y los lineamientos del Estado se tratará de asimilar al migrante, así como de imponerle nuevas formas de actuar que eliminen lo que se considera “extraño” en el país receptor. Se intentará un cambio sigiloso, una tachadura de la cultura de quienes deben acogerse a la nueva escuela hasta borrar su “comprensión del mundo y prácticas cotidianas. Esta uniformidad cultural violenta evangeliza [...] del que arriba para inculcar el idioma, las costumbres, los ritos y la religión, para que finalmente se adopte la identidad receptora, provocando una negación cultural” (Brito Rodríguez, Basualto Porra y Urrutia Arroyo, 2020, p. 129).

La situación se torna aún más compleja si no se tiene en cuenta a la ciudadanía que asume al migrante, por cuanto esta se encuentra, también, con una realidad nueva que podría vulnerar sus espacios si no hay una preparación previa. Garrido (2002) asevera que la educación debe reconceptualizar la noción de ser ciudadano para poder entender a quienes son diferentes y provienen de otras culturas, con ello el principal valor aplicado será el respeto por toda persona que se acerque a las aulas con su carga cultural novedosa, diferente y, también, semejante. La escuela debe, en consecuencia, prepararse para cambiar, integrar novedosas prácticas pedagógicas y colocar en primer plano el concepto de inclusión.

Tascón Álvarez (2022) afirma que la interculturalidad en medio de sus tensiones encuentra en los espacios de las instituciones educativas un lugar de avance, por lo que la formación de los docentes debe estar imbuida en la perspectiva intercultural como fundamento para la democracia: “La acción docente en un contexto sistémico de la educación transformadora, que es hacia donde apunta la educación intercultural, también debe propiciar una permanente estrategia para que el acto

educativo implique, [...] el constante concurso de un pensamiento crítico” (Tascón Álvarez, 2022, p. 98). En definitiva, vivir en un espacio intercultural puede propiciar una transformación positiva, no solo para aquellos que deben migrar, sino para el país receptor en un balance de crecimiento y prosperidad.

Las representaciones sociales

Estudiar las Representaciones Sociales (RS) favorece la comprensión de los procesos simbólicos de las interacciones sociales (Casado y Martínez, 2000) con la consciencia que implica involucrar a toda la institución docente y entender sus problemas, necesidades, urgencias y formas de alcanzar el éxito. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones dentro y fuera de la escuela se verán compensados y privilegiados con el conocimiento de estas representaciones. Teniendo en cuenta que las RS no solo son una teoría sino un método de investigación, se aspira que:

- (i) la voz de los docentes se pueda dar a conocer en todas las instancias institucionales;
- (ii) se amplíen la construcción de los significados sobre la interculturalidad en las aulas de la escuela colombiana;
- (iii) con el tiempo se contribuya a la mejora, engrandecimiento y enriquecimiento de los planes curriculares y los proyectos institucionales;
- (iv) a la postre, se compilen una serie de Representaciones Sociales que formen un volumen de referentes simbólicos para ser consultados, estudiados y considerados como un cuerpo de conocimientos.

Existen una serie de trabajos que han adelantado eficientes formas de identificar y analizar las RS, entre ellos deben tenerse en cuenta las tendencias que llevan a vincular las RS con el desempeño de los docentes. Lemos y Arteaga (2022) afirman que es necesario revisar las opiniones, concepciones, sentimientos y emociones que se encuentran presentes y aun forman parte del tejido inconsciente “en la formación docente desde sus prácticas, las cuales condicionan las actitudes facilitadoras u obstaculizadoras para la inclusión educativa” (p. 344). Asimismo, comentan que encuentran falencias en las actuaciones de la institucionalidad, lo que asigna responsabilidades al sistema educativo sobre las carencias que se evidencian en la formación de los docentes.

Las Representaciones Sociales (RS) constituyen una forma de acercarse a las concepciones de los docentes en este espacio intercultural en donde les ha tocado desempeñarse. De allí que sea muy útil tratar de establecer esta forma de observar la realidad y entender las relaciones con las personas y fenómenos que circundan e influyen en los docentes. Y debido a la amplitud del constructo de las Representaciones Sociales observaremos algunas de sus perspectivas y enfoques tanto teóricos como metodológicos.

Las teorías planteadas por Moscovici (1979) sobre las Representaciones Sociales se nutren de las primeras ideas sobre representación de Durkheim quien concebía lo conceptual como el centro del pensamiento humano (p. 28). Sin embargo, Moscovici (1979) agrega, al sistema cognitivo, la visión

subjetiva y las relaciones empíricas de ese concepto con las creencias de los individuos para conformar una concepción propia que los grupos sociales manifiestan sobre alguna idea que les interesa. Pero, la representación va mucho más allá de una opinión y conforma un cuerpo sólido en la psicología de los individuos. No se pueden considerar meros prejuicios o actitudes individuales o de grupos, sino que sus apreciaciones responden a las creencias, experiencias y conceptos sobre esa realidad que el grupo social acepta, valora o difunde.

Sobre el concepto y teoría de las RS se afirma que si una persona emite una expresión que conduzca a consideraciones empequeñecidas o decadentes sobre algún tema “interpretamos su actitud como una toma de posición [...] para que sea posible este juicio negativo” (Moscovici, 1979, p. 33) y así se prepara para un comportamiento contrario a ese tema y muestra a sus interlocutores o entrevistadores una postura de rechazo.

Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. (Moscovici, 1979, p. 33)

Además, debe tenerse en cuenta que en esta investigación 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 posturas frente a esos ambientes con individuos de otras culturas en donde les ha tocado trabajar. Inclusive, Moscovici y Hewstone (1986) plantean que cuando surgen algunos fenómenos sociales, todos los implicados comienzan a hablar sobre estos fenómenos, a tratar de comprenderlos y a observar hasta qué punto les conciernen (p. 680); de tal forma que para llegar a construir unas representaciones sociales de un objeto o situación novedosa acudirán a sus preconcepciones, hasta instaurar las nacientes.

Las representaciones sociales se movilizan luego como símbolos y ofrecen una resignificación interesante de las concepciones que se establecen en las comunidades. Se comienzan a incluir dentro de la vida cotidiana teorías y otros elementos que podrían pertenecer al mundo de las ciencias, por ejemplo, y que los grupos en común interpretan y asumen como parte de su realidad y confeccionan una definición particular. Por esta razón, Jodelet (1986) afirma que las RS “conciernen a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (p. 473).

Con las RS se amplía el enfoque para prestar suma atención sobre las incidencias que “las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento” (Jodelet, 2000, p. 23), especialmente en una comunidad escolar en donde interactúan una gran cantidad de docentes en un contexto intercultural novedoso. Las interrelaciones, inclusiones y condiciones de los migrantes que se integran dentro de este ambiente propician relaciones entre el “contenido y funcionamiento de este conocimiento no solo a interacciones sociales sino también a relaciones entre grupos distintos” (Jodelet, 2000, p. 23). Los docentes se forman nuevas concepciones con el concepto de “ambiente intercultural” y se asumen formas de comprensión propias en cuanto que

ahora se debe vivir en un contexto de diversidad que antes no se había experimentado.

Es así que los docentes se encuentran incluidos en estos nuevos sistemas que es una de las condiciones más importantes de la formación de las RS, por lo que las personas se convierten en parte de esa realidad y se asumen como agentes o depositarios del cambio y de las consecuencias, según lo afirma Moscovici (1979). Las representaciones vienen a ser esa comprensión del universo simbólico de un grupo del que se forma parte, con sus emociones y sus conocimientos o apreciaciones sobre los hechos que les vinculan: “observar una representación social es observar el proceso por el cual un grupo se define, regula y compara con otros” (Di Giacomo, 1987, p. 295). Los docentes se asumirán como sujetos de una nueva escuela en donde deben coexistir, guiar, enseñar, aprender, elaborar y ejecutar procesos educativos en medio de un ambiente intercultural.

Las RS de los docentes, además, se ven modificadas por las apreciaciones que se exhiben a través de los medios masivos de comunicación, revistas informativas, redes sociales que hacen que el individuo tenga un pensamiento particular de la información recibida. De esta manera se articulan las relaciones entre el individuo y la sociedad (Valencia y Elejabarrieta, 2007) hasta modificar, ampliar y experimentar nuevas concepciones de ciertas realidades. En la actualidad, las representaciones sociales funcionan como un proceso metodológico en el estudio de la construcción social de la realidad, además de que las representaciones sociales pueden ser utilizadas por grupos minoritarios para influir en las opiniones y actitudes de la mayoría (Moscovici, 1979).

Hay que tener en cuenta, adicionalmente, que el estudio de las RS ha contribuido con la interpretación de procesos sociales más amplios, como la identidad colectiva, la construcción de significados culturales, las variaciones en las representaciones sobre la educación (Duveen, 2001; Jodelet, 1986; Villarroel, 2007). Desde la perspectiva de Jodelet (1986, p. 479-480), en este estudio se tomaron en cuenta la actividad representativa que los docentes otorgan a su experiencia en la escuela, a la exploración de las prácticas sociales de los actores en la producción de representaciones, a las interacciones entre los grupos, a los cambios que se manifiestan sobre sus creencias y valores compartidos que pueden influir en la toma de decisiones individuales y colectivas frente a una realidad intercultural.

Marco metodológico

Para descubrir las Representaciones Sociales dentro de la escuela, el acercamiento a los docentes ha sido constante y compartido. La investigación se realiza desde un paradigma crítico interpretativo, bajo un enfoque cualitativo hermenéutico (Martínez Miguélez, 2000; 2006; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Se ha buscado la identificación de las realidades, además de la razón para su comportamiento (Martínez Miguélez, 2006, p. 128) que arroja una serie de temas, categorías y afirmaciones provenientes de las interpretaciones de los docentes involucrados. El diseño es propio de la investigación de campo, en donde se pueden vivenciar los “problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y sus factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas” (UPEL, 2016. p. 18).

El trabajo se viene llevando a cabo por etapas hasta llegar a recolectar la mayor cantidad de información y configurar las RS de los docentes en el aula de clase intercultural. El contexto de investigación es la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti y los sujetos involucrados son los 56 docentes que laboran en la Institución. En este caso, se reportan algunos resultados de 11 de los sujetos involucrados que constituyen una unidad de investigación significativa para observar las RS.

Instrumentos y técnicas

La técnica para la recolección de las RS fue la entrevista, aplicada bajo una adaptación de los lineamientos de Millán (2016): (a) se recolectan las RS con una perspectiva asociativa en el sentido de que se aprehenden las formas más espontáneas y menos controladas; (b) lógicamente, se parte de una asociación libre, pero desde algunos términos inductores o categorías previas para poder interrogar a los docentes sobre sus concepciones; (c) con ello se accede a los núcleos estructurales de la expresión de los docentes.

El instrumento aplicado que consiste en una entrevista (se presentan solo las interrogantes que corresponden a los núcleos de RS estudiados en esta etapa, en la tabla 1), fue previamente validado por tres expertos:

- Experto 1: Profesora de Lengua Española, mención Lengua Materna. Magíster en Lingüística. Doctora en Pedagogía del Discurso.
- Experto 2: Doctora en Enseñanza de las Ciencias. Investigadora activa en aprendizaje significativo, laboratorio didáctico de ciencias, análisis químico, naturaleza de la ciencia, currículo.
- Experto 3: Profesor en la especialidad de Historia, Diplomado en Historia Contemporánea de Venezuela, Magister en Gerencia Educacional.

La entrevista fue respondida en algunos casos de forma escrita y otros de manera oral presencial y luego transcrita por la investigadora.

Tabla 1*Entrevista a docentes (Resumida. Se colocan los ítems procesados)*

SECCIÓN I: LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y LA INTEGRACIÓN DE MIGRANTES EN EL AULA
1. ¿Cuáles son sus conocimientos o experiencias sobre la integración de poblaciones migrantes dentro de las escuelas colombianas?
2. ¿Considera que dentro de las asignaturas en su institución educativa deberían incluirse componentes propios de la cultura de los migrantes? Argumente su respuesta.
SECCIÓN II: LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD
3. ¿Cuál es la actitud de los niños, niñas y adolescentes colombianos frente a la inclusión de estudiantes de otras nacionalidades, sobre todo venezolanos?
4. ¿Los estudiantes colombianos proponen y aceptan o rechazan la inclusión de temas o componentes culturales venezolanos? Amplíe su respuesta con información proveniente de sus vivencias.
5. ¿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.
6. ¿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?
7. ¿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
8. ¿De qué manera ha influido en la dinámica escolar de la institución el <i>Decreto 1288</i> que brinda la oportunidad a los niños migrantes de validar sus estudios en Colombia?
9. ¿Cuáles son los aspectos relacionados con la transculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y contexto transcultural según la pedagogía por proyectos implantada en su institución de acuerdo con las normativas?
10. ¿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?

Fuente: elaboración propia

Procesamiento de respuestas

Las respuestas de los docentes, fueron en algunos casos muy breves y en otros se dispusieron a ampliar sus comentarios. Para llegar a comprender toda la información se organizaron una serie de categorías previas y se hizo un ejercicio de sistematización preliminar con el Atlas.ti 7, con 6 entrevistas, con el propósito de elaborar memos de campo, un grupo de subcategorías emergentes y una red hermenéutica como abstracción de algunas respuestas.

Resultados

Se presentan las respuestas de las entrevistas como parte de los resultados. Con ello se busca, entonces, procesar los testimonios de los docentes para encontrar en los datos cualitativos y testimonios un nuevo conocimiento que contribuya a la formación de un aula intercultural, integrada y armónica.

El tema central es la migración y las categorías primarias sobre las que se aspira analizar las RS de los docentes están estrechamente relacionadas unas con las otras. Sobre esto hay dos posibilidades: primero, una visión dialéctica de la aceptación de la armonía en lo diverso y complementario o, segundo, el rechazo a causa del conflicto generado por lo diferente, en el aula intercultural. Estas categorías son:

- i) la integración de migrantes en el aula colombiana;
- ii) la inclusión de componentes culturales propios de los migrantes venezolanos;
- iii) la aceptación o el rechazo de los migrantes por parte de los colombianos;
- iv) la aceptación o el rechazo de la cultura colombiana por parte de los nuevos estudiantes venezolanos;
- v) las vivencias positivas o negativas de docentes en un aula con una población de migrantes venezolanos;
- vi) la responsabilidad de los docentes que emana del conocimiento de las leyes y normativas sobre la integración de los migrantes venezolanos en la escuela colombianas y de la armonía en el aula;
- vii) la inclusión sistémica.

De forma combinada se podrían observar algunas respuestas de los docentes que ofrecen ideas sobre sus RS. Sobre las competencias, capacitación y experiencias vividas en el trabajo con estudiantes migrantes, incluyendo el conocimiento de las leyes y normativas que rigen la actuación de los docentes, pueden observarse variados ejemplos:

“Mis experiencias o conocimiento sobre integración a población migrante se basan en lo empírico que he ido adquiriendo con la experiencia del día a día en el ámbito laboral dentro de las escuelas colombianas”. (Docente M01)

“La experiencia de la integración al aula de los estudiantes inmigrantes tiene varios matices., que van desde quienes tienen la mejor disposición para adaptarse a su nueva realidad y aprender, así mismo quienes asisten, pero no hay interés, acompañamiento y progreso en su

proceso educativo”. (Docente M03)

“La verdad no conozco a profundidad las leyes, pero sé que vivimos en una sociedad democrática y se debe proceder con la aceptación al otro”. (Docente M02)

“Tengo entendido que últimamente hemos tenido más estudiantes que son de Venezuela, hay unos pocos que son de Ecuador también pero más son de Venezuela y no hay una cátedra específica direccionada desde el ministerio de educación para tratar el tema de enseñanza – aprendizaje para esta población”. (Docente M04)

“Desconozco el instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes (...) Tampoco lo conozco yo de decretos muy poco se”. (Docente M05)

“Particularmente no tenía conocimiento sobre normas que se le brindan a la población migrante. (...) Hoy tengo un gran interés en realizar una ruta de mejoramiento para generar la inclusión de saberes multiculturales entre mis estudiantes”. (Docente M06)

Sobre los cambios y adaptaciones que todos han tenido que vivir para incorporar en el aula de clases a los niños, niñas y adolescentes, el testimonio de algunos docentes fueron los siguientes:

“Los principales cambios fueron propender por construir unas normas que amparen a las personas que se encuentren en situación vulnerable por factores políticos y abriendo unos espacios en las leyes colombianas que permitan acoger e incluir a personas de otras nacionalidades dentro del espectro sociopolítico y con esto estar en consonancia con los derechos humanos y las leyes internacionales”. (Docente M01)

“La experiencia de trabajo con los migrantes no afecta la enseñanza, creo que suma el encuentro en el aula de las diversas culturas, ya que las semejanzas o diferencias siempre serán un punto de encuentro para afianzar conceptos, aprender nuevos vocablos, integrar la cultura, potenciar las habilidades blandas, encontrar temas de análisis y discusión, de acuerdos, de aceptación. En el aula diversa debe existir la aceptación y respeto de las diferencias, los estudiantes generalmente asimilan con mayor facilidad y sin tanto prejuicio la diferencia”. (Docente M03)

“Al tener un alto índice de población migrante en el aula se afecta la asignatura porque ellos desconocen muchos términos y conocimientos que tienen los niños colombianos, pero ellos aprenden teniéndoles paciencia; pienso yo que tiene que ser una metodología flexible (...) no se puede tratar de exigir y pedir que tengan el mismo conocimiento de los colombianos (...) me refiero al área propiamente de Historia y Geografía que son las que más se alteran”. (Docente M04)

Otros consideran que la incorporación de tantos niños migrantes es negativa, tanto para la enseñanza de algunas asignaturas como para el desenvolvimiento de la disciplina en el aula:

“A veces puede pasar que sí se entorpece [la enseñanza de la asignatura] porque son diferentes dialectos, culturas y no se puede presenciar como algo positivo en esta combinación entre venezolanos y colombianos, es muy poco el niño venezolano que tenga como esas normas establecidas de colaboración, cooperación, entonces al juntarse con los nuestros que también algunos no las tienen (...) se forma como una bomba, pero no le veo mucho la parte positiva porque casi siempre lo que se aprende son las cosas negativas”. (Docente M05)

“Lo más difícil de trabajar con los migrantes es comprender sus formas de hablar. Algunos son amables y respetuosos, pero otros siempre están a la defensiva”, (Docente M02)

En lo que respecta a las enseñanzas que deberían impartir los docentes, las asignaturas, los contenidos que incluyan temas sobre las culturas de los migrantes, los métodos y estrategias para alcanzar el éxito en un aula intercultural, entre otros, la opinión de algunos docentes fue la siguiente:

“Considero que debemos construir una asignatura donde se muestren los seres humanos como ciudadanos del mundo propiciando en los educandos la formación de valores que trascienda los espacios físicos y nos permitan integrarlos a un mundo (...) cada vez más globalizado”. (Docente M01)

“Cuando el maestro reconoce la necesidad de orientar a los estudiantes hacia el reconocimiento de respeto hacia del otro, los temas de clase pueden integrarse desde diferentes enfoques que permitan la comparación y análisis de un tema desde la visión de la mayoría, es decir de la cultura local, así como desde la visión del inmigrante”. (Docente M03)

“La estrategia que me ayuda a orientar en el aula la enseñanza es desde los valores y las normas porque considero que debemos hacer más amplia y universal la integración intercultural”. (Docente M01)

“Desde Sociales vemos el componente cultural venezolano, intento hacerlo, por ejemplo, cuando vemos geografía del Valle del Cauca o de Colombia intentamos que los chicos venezolanos nos enseñen parte de sus costumbres y de su geografía a la vez que nosotros vamos enseñando costumbre y geografía colombiana, esto lo hago porque en mi grupo de cuarto el 70 % son venezolanos. Ellos nos han compartido costumbres y su himno, también nos han contado mucho sobre Barinas porque varios de los estudiantes, da la casualidad, son de la misma ciudad”. (Docente M04)

“Sería interesante que se realizará una ruta de mejoramiento en el PEI donde se incluya darle importancia al aspecto cultural de la población migrantes; lo cual ayudaría a fortalecer más el vínculo de convivencia escolar – compañerismo – amistad- respeto el uno por el otro”. (Docente M06)

En cuanto a las relaciones de la familia con la escuela, la integración de maestros estudiantes y familiares la expresión de algunos maestros lleva a presumir el tránsito hacia una inclusión sistémica:

“Las familias igual que los estudiantes se integraron fácilmente, siempre hubo diálogo y compartimos en clase, porque los invitaba a las clases, y dialogábamos especialmente de los motivos por los que habían salido de su país, sensibilización y comprensión de la situación por la que los inmigrantes pasaban, del respeto hacia el otro y sus diferencias, de los vocablos que no comprendían de los colombianos como de los venezolanos. Fue un aprendizaje mutuo. La buena relación que han llevado la disfrutaban hasta ahora que están en grado cuarto, los comentarios de la maestra con quien están ahora son positivos”. (Docente M03)

“El ambiente escolar se puede direccionar a tener un aula basada en la normatividad, donde la convivencia sea pacífica. Ayuda mucho que comparten el mismo idioma (español) así algunas palabras tengan diferentes significados. En las actividades que se han tenido, la comunidad educativa (madre- estudiante) han aportado su tiempo, su conocimiento y su actitud para que todo salga bien”. (Docente M06)

Pero también la inclusión se ve alterada por el proceso continuo de las repetidas migraciones de las mismas poblaciones; es decir, los estudiantes se inscriben en la escuela de forma provisional y esto altera las secuencias de las planificaciones:

“Darles la oportunidad a los niños migrantes en la institución ha influido (...) y otra situación que se presenta es (...) que viajan a otros países (...) no permanecen en la institución a veces el año entero escolar o al año siguiente se retiran (...) por ser migrantes están yendo de un lugar a otro, de un país a otro, son pocos los que permanecen, hay poca permanencia de los estudiantes”. (Docente M04)

“El problema de la población migrante es que es flotante, se tiene algunos estudiantes fijos todo el año (dependiendo de la situación socio-económica de la familia). Pero, así mismo, se presentan algunos estudiantes que van y vienen en el año escolar, he aquí las opiniones encontradas sobre la diversidad en el aula de clase”. (Docente M06)

Con respecto a la inclusión de diversos componentes culturales que marcan estos espacios interculturales las respuestas de los docentes fueron disímiles. Algunos dijeron, tajantemente, que no tuvieron que trabajar con información que involucrara las formas de hacer y comprender la realidad política o cotidiana de otras culturas, o que ha sido difícil por las formas de comunicación de algunos grupos; otros docentes explicaron, detalladamente, que sí lo hicieron y que la experiencia fue positiva debido a que se relacionaron con mayor interés por elementos de la cotidianidad de los jóvenes migrantes:

“Con los estudiantes de grado tercero se realizó un trabajo de cooperación en un dialogo de la cultura de los países Colombia y Venezuela. (...) Este trabajo en equipo fue expuesto por

los estudiantes y la participación de los padres venezolanos quienes compartieron platos típicos de la gastronomía venezolana y explicaron cómo se preparan, fue una actividad de fraternidad entre las familias y la expresión de afecto aceptación hacia los migrantes venezolanos, fue una gran experiencia”. (Docente M03)

“Yo creo que el rechazo se da más cuando son groseros cuando utilizan sus palabras un poquito salidas de tono, cuando se vuelven regionalistas que dicen: ‘es que yo digo así, allá no se dice tal cosa’, pero vuelvo y repito de una manera despectiva, entonces allí sí se genera como esa incomodidad que ellos quieren venir a dominar a mandar a imponer su cultura”. (Docente M05)

En lo atinente a la aceptación o rechazo entre colombianos y venezolanos en el aula intercultural se pudieron encontrar algunas respuestas coincidentes:

“He visto como los niños venezolanos venían con mucha timidez, pero poco a poco han podido ir incluyéndose en y participando cada día más solo puedo decir que en algún momento unos niños colombianos utilizaron la palabra “veneco” y se les explico que está palabras era discriminatoria y el por qué”. (Docente M01)

“La experiencia de la integración ha sido de tolerancia, respeto y de intercambio cultural, aunque no deja de presentarse situaciones detonan en la intolerancia por vocablos que usan para la ofensa”. (Docente M03)

“He visto que algunos [docentes] se quejan o no están de acuerdo con tener la población migrante y con tener que atenderlos a ellos entonces no todos están dados a aceptar que haya en el aula está diversidad”. (Docente M04)

“Hay a veces cierto rechazo incluso hasta de los mismos venezolanos porque ellos muchas veces dicen: ‘es que en mi país eso se llama así, en mi país se dice así’, pero lo hacen de una forma despectiva, no están abiertos al cambio, a mejorar, sino que se les ve... como diría uno, ese racismo”. (Docente M05)

“Personalmente, con esta entrevista me estoy dando cuenta de que tengo un aula con muchos estudiantes migrantes”. (Docente M06)

Al indagar acerca de las responsabilidades que pesan sobre los docentes o sobre la escuela existe una situación que debe ser controlada y orientada con mucho tino, con dedicación y conocimiento de las condiciones de un aula intercultural:

“La situación más común ha sido los vocablos ofensivos o vulgares que expresan tanto colombianos como venezolanos, en donde es necesario el diálogo, invitando a la tranquilidad, a la generación de la empatía”. (Docente M03)

“Yo pienso que mucho de lograr el éxito en el aula con estudiantes migrantes y colombianos depende también de la visión que tenga el maestro, por ejemplo yo (...) me preocupo mucho

porque tengan buena relación y respeto y que haya una buena comunicación entre ellos y valorar mucho las raíces y su cultura y tratar de tener paciencia en el aprendizaje de ellos sobre lo de nosotros, sobre el país de Colombia porque mis hijos son migrantes en otro país, entonces eso me mueve mucho a hacerlo; no sé si todo el mundo, sin tener esta motivación, pueden tener esta mirada porque tengo entendido que algunas personas ven la población migrante como un problema. (Docente M04)

En lo que respecta a la responsabilidad de la Institución, la opinión fue la siguiente:

“Es imprescindible que las instituciones den a conocer las leyes y reglamentos para tenerlos claros y poder ayudarnos con todo ese contenido”. (Docente M02)

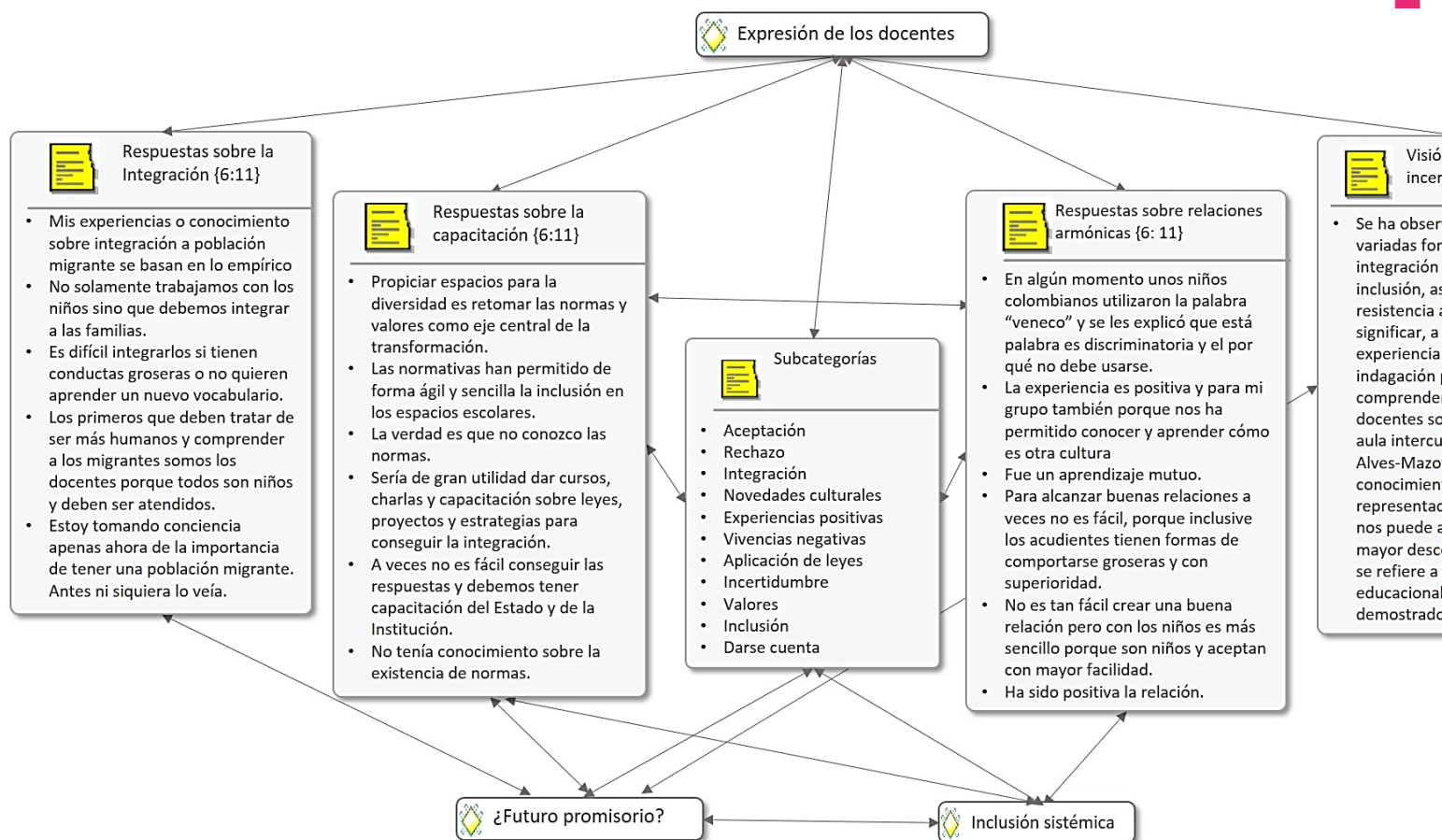
“La institución debe por lo menos cualificar a los docentes para dar a conocer las normativas y las prácticas pedagógicas que mejoren u optimicen una buena atención hacia la población migrante porque (...) no solamente (...) garantizarles el cupo (...) falta cualificación a los docentes. (Docente M04)

“Primero, si existen todas las normativas deberían darlas a conocer bien, empaparnos del tema, pero más que empaparnos es como enamorarnos porque pueden existir y decir que están allí; porque a mí, a modo personal, el tema de las leyes y los decretos como que no me cautivan mucho. ¿Que son importantes? Sí, pero no las tengo bien claras. Entonces, yo creería que si existen deben darlas a conocer (...) [Debe haber] un grupo que trabaje con esta parte”. (Docente M05)

Sobre parte importante de estas respuestas se ha elaborado un memo de campo (figura 1), con el apoyo de la herramienta Atlas.ti, con la finalidad de extraer algunas subcategorías y plantearse la significación de dos categorías mayores: la duda por el futuro y la inclusión sistémica. Surgieron como elementos constantes:

- a) la necesaria aceptación o el deseo de aceptar,
- b) el rechazo subrepticio adjudicado a otros o frontal con la visión negativa de los migrantes,
- c) la descripción de los procesos de integración,
- d) el hecho de que trabajar con migrantes ofrece novedades culturales,
- e) vivir entre migrantes como el camino para lograr experiencias positivas,
- f) los trabajos con los migrantes como vivencias negativas,
- g) la necesidad de la aplicación y el conocimiento de las leyes,
- h) el temor por la incertidumbre,
- i) la necesidad de educar en valores,
- j) participar y vivir el proceso de inclusión,
- k) darse cuenta, percatarse de la llegada e integración de los migrantes y despertar al a una nueva realidad que requiere a los docentes.

Figura 1



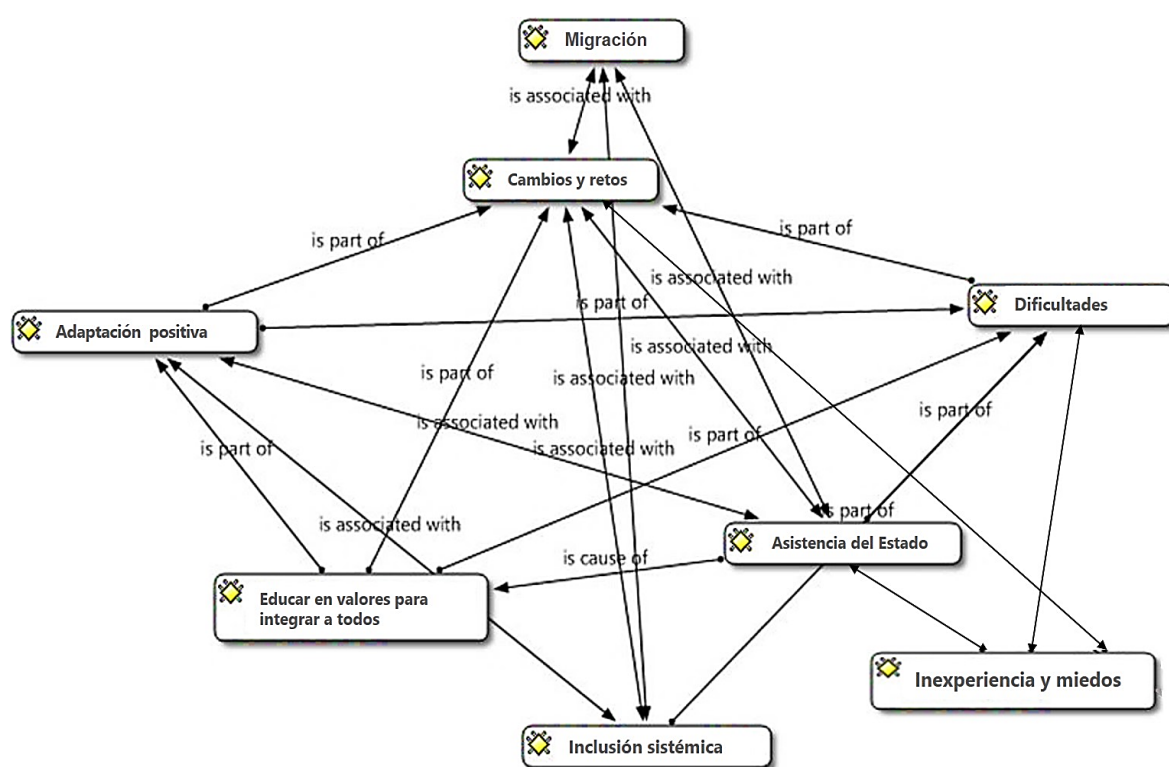
Memo de campo sobre la integración en el aula intercultural

Fuente: elaboración propia

A partir de las respuestas, también se obtienen claras ideas sobre las RS de los docentes. Desde allí se pueden generar otras subcategorías estrechamente relacionadas con las subcategorías que surgen en el memo de campo y que se imbrican en la red semántica sobre la migración como tema central (figura 2):

Figura 2

Red semántica sobre la migración en la escuela



Fuente: elaboración propia

Subcategorías y categorías emergentes

Los cambios dentro del aula y los retos que deben afrontar los docentes se observan en sus maneras de expresar el desconocimiento de estrategias y de normativas, lo que puede convertirse en dificultades para asumir la responsabilidad de la integración como primer paso. Algunos docentes han manifestado inexperiencia, pero otros han expresado que el peso de su experiencia les hace insistir en los valores como primera herramienta, tanto como guía, como formación y modelo de enseñanza. Los valores se han convertido en parte de una categoría emergente interesante que configura las Representaciones Sociales de los docentes. Igualmente, tanto la aceptación como el rechazo y el “darse cuenta” han surgido con estrechos vínculos en dos direcciones: la primera, con el acceso a las novedades culturales

y a las experiencias positivas y, el segundo, con las vivencias negativas y la incertidumbre. Además, de una u otra forma, todos los docentes saben que se encuentran en un proceso de inminente inclusión que permanecerá por mucho tiempo en sus escuelas.

Conclusiones

La interculturalidad requiere de un contacto e intercambio entre culturas de una manera equitativa, lo que se hace patente en una práctica que desencadena una serie de formas de actuar en el seno de la escuela. En este caso no se trata de una interrelación con otras etnias o el descubrimiento de grupos étnicos que incursionan dentro de comunidades colombianas. En esta oportunidad, se trata de grupos culturales desplazados de su país y que deben ser atendidos en las instituciones de Colombia. Esto trae indudablemente, racionalidades distintas, experiencias de formación diferentes –aun cuando exista una historia común- y grupos que buscan adaptarse a nuevas maneras de concebir la realidad.

Sin embargo, no debe caerse en la interpretación esencialista de que todo contacto con personas de otras culturas produce una experiencia intercultural. Al respecto Bastidas Yela (2021) expone que a partir de la realidad que constituye la diversidad “la generación de nuevos conocimientos sí sería una facultad de la interculturalidad, en el sentido de abrir otras perspectivas de reconocimiento del mundo e institucionalizarlas en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (p. 79). La creación de nuevas formas de ver la realidad en las escuelas de Colombia y encaminarse hacia la integración y la inclusión dependen en gran medida de las RS de los docentes y de las propias representaciones que vienen formándose a partir de su herencia social, sus componentes cognitivos y las nuevas experiencias.

Los docentes de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti conforman sus saberes con mecanismos cognoscitivos impelidos por la acción dentro de un aula con una diversidad cultural que, según sus propios testimonios, en muchos casos no conocían. Interpretar esas formas de ver la nueva realidad contribuirá en los procedimientos de inclusión más adecuados, en la forma de analizar y comprender las actuaciones de los maestros y fomentar el espacio armónico para llevar a cabo las prácticas pedagógicas. Tener en cuenta las RS sobre los procesos de migración, la inclusión, la escuela intercultural, la empatía, la educación en valores, el mundo como espacio compartido podría ayudar a crear nuevos conocimientos sobre la educación en la interculturalidad y aspirar a un ambiente transcultural concertado.

Bajo las teorías de Moscovici (1979), Jodelet (1984) y Moliner (1989), principalmente, se observan las RS sobre la integración en el aula intercultural en cada uno de los testimonios. Sus maneras de pensar, concebir y comunicar sus opiniones sobre estos temas dan a conocer al mismo tiempo sus creencias, estereotipos y prejuicios, además de revelar la propia idea de cómo podrían ulteriormente expresarse sobre estos temas. En algunos casos mediante las preguntas que funcionaban como contraste se evidenció, la presencia del discurso que estigmatiza al otro, que se distancia a través del pronombre *ellos*, o simplemente, aun no se han apropiado de un lenguaje de inclusión, aunque tengan todas las mejores intenciones de comprender, aprender y practicar:

“No es que se le vaya a dar toda la importancia a ellos”; “ellos quieren venir a dominar a

mandar a imponer su cultura”; “lo hago con el respeto que tanto ellos como yo nos merecemos”; “uno viendo las necesidades de ellos allí es donde empieza a crecer los intereses de uno”. (Docente M05)

“Ellos estén donde estén en cualquier lugar del mundo, ellos deben seguir conservando sus raíces, entonces yo estoy de acuerdo en que desde las instituciones educativas se implemente la catedra que incluya la parte sociocultural de ellos”. (Docente M04)

Todos los sujetos que se encuentran participando de esta investigación han desplegado de forma espontánea y franca sus concepciones y actitudes negativas o positivas sobre el trabajo en el aula intercultural y las posibilidades de conocer a los migrantes y las leyes que los amparan. Nuestros resultados han mostrado que la mayoría se inclina por una inclusión de todos los estudiantes y que están dispuestos a laborar a favor de su integración armónica junto a sus familias. No obstante, se vienen captando, percibiendo e interpretando en sus RS una serie de intercambios que ubican a los migrantes en algunos casos como individuos que reclaman la atención que los propios colombianos necesitan mientras que también existen los casos de repudio y exclusión.

Asimismo, al contrastar sus discursos sobre sus propias creencias, con sus opiniones sobre lo que creen otros docentes, en la mayoría de los casos se evidencia que “otros docentes no apoyan a los migrantes y tienen actitudes negativas”. Es decir, se hace patente un discurso que expresa: “algunos docentes rechazan a los migrantes mientras yo los acepto. Hay profesores a los que no les gusta tener población migrante, a mí sí me gusta”. Esto lleva a pensar que uno de los objetos de las RS está caracterizado por una contradicción entre lo que se cree de unos y lo que se ve en la práctica, aunque la mayoría dice estar del lado de la inclusión.

Finalmente, al analizar las respuestas de los docentes, las RS sobre la integración de migrantes venezolanos se recogen en (a) los elementos simbólicos que se objetivan en trabajo sostenido; (b) integración que comporta valores; (c) disposición al trabajo que refleja vocación docente; (d) intención de convertir el aula en un espacio armónico intercultural que implica la decisión de llevar a cabo la disposición de las leyes; (e) el aprendizaje mutuo, las experiencias nuevas y el sentido intrínseco de una verdadera educación y (f) la incertidumbre, el miedo a lo desconocido y el temor a la pérdida de los espacios.

Los docentes de la escuela colombiana, que vienen a ser el pulso que mueve y soporta estas circunstancias, deben ser los bastiones que con su experiencia profesional y su dedicación personal cuiden de los niños, niñas y jóvenes migrantes. A causa de este rol que desempeñan los docentes el Estado debe comprometerse en su apoyo, capacitación, gestión, asistencia, generación de recursos y profesionalización. En la medida en que los docentes escuchen, lean, se les impartan talleres y mejoren sus propias condiciones laborales tendrán mayores competencias para trabajar en un contexto intercultural y mejor disposición para entender y vivenciar una inclusión sistémica con el resultado de una relación armónica.

Referencias

- Achotegui Loizate, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Editorial Mayo.
- Alarcón, C. (2020). *Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos*. Ministerio de Educación Nacional. www.mineducacion.gov.co/1759/w3-articleZ402487.html?_noredirect=1:
- Alves-Mazotti, A.J. (1994). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação. *Revista do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, Brasília*, 61, 60-78.
- Bastidas Yela, 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 de San Buenaventura Cali.
- BritoRodríguez, S., Basualto Porra, L. y UrrutiaArroyo, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Revista Perspectivas*, 36, 109-142. DOI: 10.29344/07171714.36.2537.
- Cabrera, M. (2009). *Guía para un proceso de institucionalización del enfoque de género en la gestión de organizaciones*. Sendas, Servicios para un Desarrollo Alternativo del Sur. <http://www.oda-alc.org/documentos/1341931142.pdf>
- Cancillería. Gobierno de Colombia (2022). *El Gobierno nacional y el Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos lanzan el Capítulo Colombia del Plan Regional de Respuesta para Refugiados y Migrantes 2023-2024*. <https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/gobierno-nacional-grupo-interagencial-flujos-migratorios-mixtos-lanzan-capitulo>
- Casado, E. y Martínez, C. (2000). Contenido, estructura y anclaje de la representación social de la interacción pedagógica. En E. Casado y S. Calonge. *Representaciones Sociales y Educación* (pp. 73-94). Universidad Central de Venezuela
- CIDH. (2019). *Resolución 04/19. Corte Interamericana de los Derechos humanos*. <https://reliefweb.int/report/world/resoluci-n-0419-principios-interamericanos-sobre-los-derechos-humanos-de-todas-las>
- Cobos, L., Ramírez, E. y Duarte, W. (2021). *Escuela y migración desde las voces de los estudiantes migrantes de la Institución Educativa Puerto Santander*. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Simón Bolívar, Barranquilla y Cúcuta.
- Corte Constitucional de la República (2016). *Constitución Política de 1991*. Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura.
- Cortés Montero, A. (2020). *La escuela frente a la migración infantil venezolana: un reto hacia la educación intercultural*. [Trabajo de grado] Pontificia Universidad Javeriana.

- DANE. (2021). *Caracterización de la fecundidad en mujeres procedentes de Venezuela con nacidos vivos en Colombia. N° 10*. Informes de Estadística Sociodemográfica Aplicada. Gobierno de Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/2021-12-22-caracterizacion-fecundidad-en-mujeres-procedentes-de-venezuela.pdf>
- Di Giácomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez, *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social* (pp. 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>.
- Duveen, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. En S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York University Press.
- Franke, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Alma Lepik.
- García, M. y Restrepo, J. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16(32), 63-82. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5000>
- Garrido, O. (2002). Del multiculturalismo a la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). *Investigación y Desarrollo*. 10, 170-187
- Gobierno de Colombia. (2018). *Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos. RAMV. ABC RAMV*. <https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/SitePages/inicio.aspx>
- Gobierno de Colombia. Presidencia de la República. (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. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87780>
- González Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, 7, 77-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391745>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación - Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.ebooks7-24.com:443/?il=6443>.
- ICBF. (2020). *ICBF pasó de atender 763 niños, niñas y adolescentes venezolanos en 2013 a más de 101 mil en 2020*. <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-paso-de-atender-763-ninos-ninas-y-adolescentes-venezolanos-en-2013-mas-de-101-mil-en>

- ICBF. (2021). *Menores de edad venezolanos se beneficiarán con Estatuto de Protección Temporal para Migrantes Venezolanos*. <https://www.icbf.gov.co/noticias/menores-de-edad-venezolanos-se-beneficiaran-con-estatuto-de-proteccion-temporal-para>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015.) Diversidad y rol de la escuela. Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (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 D. Jodelet y A. Guerrero (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>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Lemos, K. y Arteaga, M. (2022). Educación inclusiva en contextos rurales afrochocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales. *Línea imaginaria*, 8(1) 329-347. https://upel.edu.ve/ojs/index.php/linea_imaginaria/article/view/479/434
- León, I. (2018). De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México. *Voces de la educación*, 3(5). 127-135. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/98>
- Martínez Miguélez, M. (2000). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Martínez Ubáñez, S. (2021). Capacidad institucional y respuesta del Estado colombiano al reto migratorio. *Línea Imaginaria*, 6(11), 68-84.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. IV edición. Siglo XXI Editores.
- Migration Policy Group. (2015). *Migrant Integration Policy Index. 2015*. Barcelona Center for International Affairs.
- Millán, Z. (2016). *Necesidades y aspiraciones del adulto mayor: Desafíos actuales para la educación en Venezuela*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de la Educación*. Ministerio de Educación

Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Acciones realizadas frente a la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes en Colombia*. Gobierno Nacional. <https://eis.Unesco.org/sites/default/files/2-3-forero-atencion-nna-migrantes.pdf>.

Ministerio de Educación. (2018). Circular conjunta N° 16. Migración Colombia. Gobierno de Colombia. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b1071d54.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Estadísticas de matrícula de educación en Colombia*. Gobierno de Colombia. Mineducación.

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2017). *Resolución 5797 de 2017*. Diario Oficial No. 50.307, por medio de la cual se crea un Permiso Especial de Permanencia. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion_minrelaciones_5797_2017.htm

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2018). *Resolución 3317 de 2018*. Diario Oficial No. 50.813, por la cual se implementa un nuevo término para acceder al Permiso Especial de Permanencia (PEP) establecido mediante Resolución número 10677, 18 12 2018. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion_uaemc_3317_2018.htm.

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41(387), 759-762. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1988_num_41_387_12946

Moreno, L. (2022). *Trata de personas a la luz de la educación transcultural*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/176>

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. 2da. Edición. Editorial Huemul.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, (Ed.), Rosenbaum, D. (Trad), *Psicología Social*. Vol. 2, (pp. 679-710). Paidós.

Pico, J. (1999). *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Alianza Editorial.

Posada Haddad, M., Triana Sánchez, M. y Panizo Cardona, C. (2019). Impacto de la crisis migratoria venezolana en los colegios públicos el municipio de Cúcuta. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 4(7), 43-60. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/673>

Semana. (2019). *Mineducación insiste: niños venezolanos pueden estudiar en Colombia*. Proyecto Migración Venezuela. <https://migravenezuela.com/web/articulo/migrantes-edad-escolar-pueden-ir-a-clases-en-colombia/834>

Semana. (2022). *Colombia ya les brindó cupos escolares a 573 mil estudiantes venezolanos*. Proyecto

- Migración Venezuela. <https://migravenezuela.com/web/articulo/colombia-ya-les-brindo-cupos-escolares-a-573-mil-estudiantes-venezolanos/3275>.
- Sitrep. (2022). *Reporte situacional local*. GIFMM Valle del Cauca. R4V. https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-08/Sitrep_local_trimestral_2022_enero_marzo_2022_Valle_del_Cauca_25072022.pdf
- Subero Tomás, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213–236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Tascón Álvarez, C. A. (2022). *Prácticas discursivas para el pensamiento crítico y analítico. Formación sociohumanística en Educación Media, a través del texto argumentativo* [Tesis de doctorado]. Universidad de San Buenaventura Cali.
- Unesco. (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaraciones. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Unesco. (2008a). La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. 48 Conferencia Internacional de Educación. Unesco. Unicef. (2020). *Impacto del flujo migratorio de NNA en el sistema educativo colombiano - Respuesta actual y recomendaciones*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/75761.pdf>
- Unesco. (2008b). Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. Documentación Social. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, La mediación: caja de herramientas ante el conflicto social*, 148, 231-261. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178446>
- Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, Colombia. (05 de 04 de 2018). *Ruta de atención para migrantes venezolanos en Colombia*. <http://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/SiteAssets/SitePages/Documentos/>
- Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (coordinadoras), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, (pp. 89-136). Universidad de Guadalajara.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya – Yala.