

Fortalezas y barreras en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes  
migrantes venezolanos desde las voces de docentes de la Institución Educativa Distrital San

Pedro Claver de Bogotá D.C.



Angie Lorena Sánchez López

Pontificia Universidad Javeriana

Maestría en Educación

Línea de investigación: Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

Bogotá D.C.

2023

Fortalezas y barreras en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes  
migrantes venezolanos desde las voces de docentes de la Institución Educativa Distrital San

Pedro Claver de Bogotá D.C.



Angie Lorena Sánchez López

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Tutora

Luisa Fernanda Fonseca Herrera

Pontificia Universidad Javeriana

Maestría en Educación

Línea de investigación: Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

Bogotá D.C.

2023

## **Nota de Advertencia**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

## **Agradecimientos**

*Agradezco a mi madre por su apoyo incondicional  
en todos mis años de estudio*

*A César Quiroga, por acompañarme y aportar en  
cada etapa de esta investigación*

*Y por último, a todos los docentes que compartieron sus valiosas miradas  
y experiencias sobre educación inclusiva en este trabajo*

## Resumen

La crisis migratoria que se vive en Colombia a causa del aumento del flujo migratorio proveniente de Venezuela exigió que el Estado garantizara el derecho a la educación de los niños y niñas venezolanas que llegaban al territorio y abrió el camino para poner en práctica el enfoque de educación inclusiva. A partir de este contexto, este trabajo de investigación buscó caracterizar las fortalezas y barreras que encuentran los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. Este estudio se realizó bajo un enfoque hermenéutico- interpretativo y correspondió a un estudio de caso. Se recolectó la información a partir de una entrevista semiestructurada y se analizó la información a través de análisis temático. Los resultados revelan que las principales fortalezas consisten en la valoración del enfoque de educación inclusiva que lleva a que se realicen algunas estrategias que le apuntan a este enfoque; por otro lado, las barreras que se destacan son la baja capacidad institucional, la ausencia de lineamientos y orientación por parte de la Secretaría de Educación, poca formación sobre educación inclusiva y la creencia de que los estudiantes migrantes no son una población diferencial.

**Palabras clave:** *educación inclusiva, inclusión social, migración, estudiantes migrantes*

## **Abstract**

The migratory crisis that Colombia is experiencing due to the increase in the migratory flow from Venezuela demanded that the government guarantee the right to education of Venezuelan children who arrived in the territory and paved the way to put into practice the inclusive education approach. Therefore, this research work sought to characterize the strengths and barriers encountered by the teachers of the IED San Pedro Claver from Bogotá in the materialization of the inclusive education of Venezuelan migrant students. This study was carried out under a hermeneutic-interpretive approach and corresponded to a case study. The information was collected from a semi-structured interview and the information was analyzed through thematic analysis. The results reveal that the main strengths are related to the openness towards the inclusive education approach that leads to the implementation of some inclusive strategies; On the other hand, the barriers that stand out are low institutional capacity, the absence of guidelines from the Ministry of Education, poor training on inclusive education and the belief that migrant students are not a differential population.

**Key words:** *inclusive education, social inclusion, migration, migrant students*

## Tabla de contenido

Planteamiento del problema.....	10
Antecedentes.....	16
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos .....	21
Justificación .....	21
Marco teórico.....	25
MIGRACIÓN, CRISIS MIGRATORIA E INMIGRACIÓN VENEZOLANA EN COLOMBIA .....	25
INTERCULTURALIDAD: UNA OPORTUNIDAD PARA EL ENCUENTRO CULTURAL .....	31
INCLUSIÓN SOCIAL: PARTICIPACIÓN DE TODOS EN LA SOCIEDAD. ....	34
EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA APUESTA EDUCATIVA POR LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	36
EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA DIVERSIDAD COMO UN ELEMENTO QUE ENRIQUECE LO EDUCATIVO .....	38
EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y REGLAMENTACIONES COLOMBIANAS.....	43
Metodología .....	46
DISEÑO METODOLÓGICO .....	47
POBLACIÓN PARTICIPANTE .....	48
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	49
PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y LA SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	51
Resultados y análisis.....	54
CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	57
GESTIÓN EDUCATIVA .....	64
EQUIPO DOCENTE .....	72
CURRÍCULO .....	83
EVALUACIÓN.....	88
APOYOS Y AMBIENTES PEDAGÓGICOS.....	95
Discusión .....	121
RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DE POLÍTICA PÚBLICA.....	134
Conclusiones.....	137
Referencias bibliográficas.....	140
Anexo A.....	149

## **Introducción**

Colombia viene atravesando desde el 2015 una crisis migratoria que se agudizó en el 2018 cuando las cifras de inmigrantes venezolanos en el territorio se duplicaron. Este acontecimiento exigió al Estado garantizar los derechos fundamentales de la población migrante venezolana que llegaba con condiciones de vulnerabilidad al país. De esta forma, el gobierno expidió distintos decretos y lineamientos como el CONPES 3950 y el CONPES 4100 que buscaron reglamentar las medidas para garantizar el acceso de la población migrante venezolana a los derechos fundamentales, entre ellos la educación. Especialmente, la circular 016 del 2018 se encargó de establecer la ruta de atención educativa de niños y niñas migrantes venezolanos. Ahora bien, la educación inclusiva se convirtió en el enfoque educativo apropiado para permitir la participación e inclusión de estos estudiantes migrantes en los colegios, pues este promueve la valoración de la diversidad y la participación de todas las personas en el espacio educativo (Parra, 2011). Así mismo, desde el Ministerio de Educación se viene trabajando en adoptar el enfoque de educación inclusiva lo cual se puede observar en distintas publicaciones como los lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural en el 2013 y los lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en educación en el 2021.

Por otro lado, la revisión de la literatura permitió evidenciar que gran parte de los trabajos realizados respecto a educación inclusiva se dirigen a población con discapacidad y, por otro lado, lo relacionado con población migrante ha sido escasamente estudiado a nivel hispanoamericano y nacional. Bajo este contexto, resultó valioso indagar por las fortalezas y barreras que encuentran los docentes para llevar a la práctica la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos a partir del análisis de sus imaginarios, conocimientos y prácticas. Esto permitió comprender la realidad educativa que se vive en la IED San Pedro

Claver respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, en específico desde las voces de algunos docentes, quienes han sido los principales actores que lideran e implementan estos procesos. Bajo este contexto, surgió la pregunta de investigación *¿qué fortalezas y barreras encuentran los docentes de la IED San Pedro Claver en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos?*

El trabajo dio respuesta a esta pregunta por medio de un estudio de caso que recolectó información de docentes pertenecientes a la IED San Pedro Claver en Bogotá a través de una entrevista semiestructurada la cual recogió sus voces y experiencias sobre el tema y permitió una comprensión del fenómeno en el marco de un enfoque cualitativo. De esta forma, se realizó un análisis temático y se llevó a cabo la triangulación de la información encontrada en los antecedentes y en el marco teórico que possibilitó, por un lado, comprender las fortalezas y barreras de la educación inclusiva de estudiantes migrantes en la IED San Pedro Claver y por el otro, proponer recomendaciones pedagógicas y de política pública.

Los resultados encontrados evidencian que en el colegio existen distintas fortalezas y barreras que impactan en la educación inclusiva de estudiantes migrantes. Las fortalezas consisten en la apertura e interés de algunos docentes hacia la diversidad, la existencia de un programa de inclusión y el avance que se ha realizado desde el MEN para garantizar el acceso a la educación de estudiantes migrantes venezolanos facilitando los trámites y la certificación de esta población. Por otro lado, las principales barreras corresponden a la baja capacidad institucional, la poca formación en educación inclusiva y las barreras actitudinales de algunos docentes, especialmente la creencia de que esta población no necesita de un enfoque diferencial, lo que lleva a que las prácticas pedagógicas, el currículo y la evaluación no se ajusten a las necesidades educativas particulares de los estudiantes migrantes venezolanos.

**Palabras clave:** educación inclusiva, inclusión social, migración, estudiantes migrantes

### **Planteamiento del problema**

Desde el 2015 Colombia ha visto cambios drásticos en sus flujos migratorios gracias a la llegada masiva de migrantes venezolanos, quienes huyendo de la crisis social y política que se presentaba tuvieron que abandonar su país de origen. En el 2018 el número de migrantes se duplicó, pasando de 403.702 a 1.174.743. Esta cifra sigue en aumento, con 2.466.588 de inmigrantes venezolanos en el país para el 2022 según comunicados de Migración Colombia.<sup>1</sup> Estos flujos han representado una crisis migratoria de tal magnitud que ha sido considerada por la Organización Internacional para las Migraciones como “una de las mayores crisis de desplazamiento y migración del mundo” (2022, p.101) con 5,6 millones de venezolanos a junio de 2021 que han migrado hacia diferentes partes del mundo. Colombia es el país que más refugiados ha acogido a nivel mundial con más de 1,7 millones y en este contexto ha tenido que generar políticas como la Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela contenida en el CONPES 3950 <sup>2</sup>del 2018 con el objetivo de atender la crisis y garantizar los derechos humanos de esta población.<sup>3</sup>

Respecto a la situación educativa que viven los migrantes venezolanos, según datos de Migración Colombia, más de 497.000 se encuentran en edad escolar y para el 2019, el Observatorio Colombiano de Migración desde Venezuela afirma que se han registrado 211.437 estudiantes venezolanos que se han matriculado para los niveles de educación preescolar, básica y media en el país. También, es de resaltar que el 20% de la población migrante venezolana se

---

<sup>1</sup> Autoridad Migratoria Colombiana que se encarga de ejercer la vigilancia y el control migratorio de personas nacionales y extranjeras.

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Política Económica y Social.

<sup>3</sup> Esta estrategia tiene como objetivo general “atender a la población migrante desde Venezuela en el mediano plazo y fortalecer la institucionalidad para su atención”. (p.82)

concentra en Bogotá (Migración Colombia, 2022) , especialmente en las localidades de Kennedy, Suba, Bosa, Engativá, Fontibón y Ciudad Bolívar (Personería Distrital de Bogotá, 2020).

En este contexto, desde el MEN se han realizado algunas estrategias para garantizar el acceso educativo de la población migrante. Por ejemplo, la Ruta para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela fue creada por el Ministerio de Educación y Migración Colombia a través de la Circular Conjunta 016 de 2018 buscando garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. En esta se contemplan nueve pasos que forman parte del proceso de matrícula en los establecimientos educativos colombianos para la población migrante venezolana y abarca desde la solicitud de cupos por parte de la familia hasta la revisión de documentación, y otros procesos.

Como resultado de este contexto migratorio y la necesidad de garantizar el derecho fundamental a la educación de la población migrante es valioso optar por un enfoque educativo que se dirija a fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en la sociedad colombiana, que garantice una educación con equidad y calidad y que incluya un enfoque diferencial que tenga en cuenta la historia de vida de los migrantes y la identidad cultural arraigada a su país de origen. Para esto, la educación inclusiva se convierte en algo clave que da respuesta a esta necesidad pues esta aborda lo educativo desde una mirada que pone en el centro la diversidad humana. Parra (2010) define esta educación como “las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad” (p. 82). Esta tiene como propósito que la diferencia sea vista como un factor enriquecedor en las aulas de clase, valorando así las diversas formas de vivir y pensar el mundo. Sobre lo anterior, Parra (2010) afirma que la educación inclusiva

constituye “un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje” (pág.143) También, pretende garantizar los derechos de las personas que históricamente han sido marginadas por su etnia, nacionalidad, capacidad económica, orientación sexual, discapacidad, etc. (UNESCO, 2005)

De esta forma, desde los Estados y organizaciones internacionales se han gestado esfuerzos para alcanzar este objetivo a través de acuerdos internacionales, decretos y políticas públicas. A nivel internacional, varios países del mundo se comprometieron a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a través del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible contenido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta Agenda 2030 fue creada en el 2015 por Naciones Unidas y reúne el compromiso de todos los Estados miembros de la organización (incluyendo a Colombia) en temas de salud, pobreza, medio ambiente, trabajo, entre otros. Estos compromisos orientan las políticas y acciones de cada país para lograr cambios importantes en los problemas definidos como los más relevantes, esperando lograr sus metas para el 2030 (CEPAL, 2018).

Así mismo, en Colombia a través de los artículos 44 y 67 de la Constitución Política de 1991 se establece el derecho fundamental de la educación para todas los niños, niñas y adolescentes y el artículo 100 enfatiza que los extranjeros deben disfrutar de los mismos derechos que los nacionales.

En este sentido, se evidencia que en el país se han hecho esfuerzos por la educación inclusiva a través de distintas regulaciones y políticas, dentro de las cuales se destacan los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural que buscan promover acciones y estrategias para fortalecer un enfoque diferencial en Instituciones de Educación Superior, creados por el MEN en el 2013 y los Lineamientos de política para la Inclusión y la

Equidad en Educación, publicados por el MEN en el 2021, los cuales plantean acciones dirigidas a promover trayectorias educativas completas en el marco de la inclusión y la equidad. Respecto a la población migrante, es posible observar la creación del CONPES 3950 del 2018, el cual estableció las estrategias para la atención educativa de migrantes venezolanos.

A pesar de que en el país se realizan esfuerzos por garantizar una educación incluyente, equitativa y de calidad; la educación inclusiva de los niños y niñas migrantes venezolanos presenta varias barreras que impiden la materialización de este enfoque. Según un informe realizado por Dejusticia y Unicef (2020), los principales retos que afrontan los migrantes venezolanos en su acceso a las instituciones educativas colombianas se relacionan con trámites y documentación que les son exigidos para su matrícula, validación, graduación, y presentación de pruebas de Estado. En segundo lugar, se mencionan barreras respecto a los procesos de aprendizaje e inclusión relacionadas a las prácticas pedagógicas. En tercer lugar, otro obstáculo identificado es la poca inclusión social que reciben por parte de la comunidad académica. También, se resaltan las barreras relacionadas a la falta de formación para atender las necesidades de los estudiantes migrantes venezolanos debido a que los docentes y directivos no conocen bien la ruta de atención educativa ni el marco normativo dirigido a esta población. Por último, se habla de la baja capacidad institucional y la escasez en la disponibilidad de recursos que enfrentan los directivos (Dejusticia y UNICEF, 2020).

Ahora bien, las investigaciones realizadas en torno a procesos de educación inclusiva se centran en la inclusión de personas con discapacidad y los estudios realizados sobre educación inclusiva hacia población migrante en Colombia son escasos y novedosos viéndose una producción de algunos informes y artículos recientes relacionados al tema. (Sánchez-Mojica, 2021) Los pocos estudios sobre educación inclusiva de migrantes venezolanos que se

encontraron manifiestan la necesidad de profundizar en los retos que enfrentan las instituciones educativas para la atención a estudiantes migrantes desde un enfoque de educación inclusiva.

De igual forma, el enfoque de educación inclusiva e inclusión social son temas que han sido desarrollados en las políticas públicas del país desde una mirada restringida enfocada en la discapacidad. Para empezar, la Política de Inclusión social más reciente que existe en Colombia es la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social 2013- 2022 promulgada por el Ministerio de Salud y Protección Social la cual se centra en la población con discapacidades y necesidades educativas especiales y no aborda estrategias hacia el resto de población que por sus situaciones de vulnerabilidad requiere inclusión y participación en la sociedad.<sup>4</sup>

Por otro lado, en lo educativo específicamente, se establecieron los lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural los cuales, aunque tienen un enfoque más amplio, se centran en ciertos grupos poblacionales (personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto y habitantes de frontera) dejando de lado otras diversidades relacionadas con la migración y la orientación sexual. También, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) la cual constituye la política pública que debe orientar la educación en Colombia presenta algunos lineamientos dirigidos a la educación inclusiva pero estos solo hacen referencia a población con discapacidad y grupos étnicos, olvidando otros tipos de diversidad (nacionalidad, orientación sexual, entre otras).

Por otra parte, las reglamentaciones solían centrarse en atender la crisis social actual y en garantizar los derechos humanos de esta población, sin embargo, en el 2022, se promulgó el CONPES 4100 que le apunta a la integración social, económica y política de los migrantes

---

<sup>4</sup> Esto se observa en el objetivo general de esta política el cual se dirige a “asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores para el periodo 2013 – 2022” (MinSalud, 2013,pág.12)

venezolanos. Así mismo, es de resaltar que recientemente (2021) se promulgaron los Lineamientos de política para la Inclusión y la Equidad “*Educación para todas las personas sin excepción*”, el cual se constituye en un documento derrotero para la formulación de una política pública de educación inclusiva, sin embargo, este documento aún no se convierte en una política pública hasta el momento.<sup>5</sup>

También, el MEN divulgó en el 2022, el documento “*Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*” el cual corresponde a una nota técnica que busca dar a conocer los antecedentes, avances, logros y retos de la educación inclusiva que existen en la actualidad en el país. En esta nota técnica se reconoce que, a pesar de que existen avances en la educación inclusiva de las escuelas colombianas, aún queda un camino por recorrer en el fortalecimiento de las políticas que lleven al reconocimiento de la diversidad. En este sentido, dentro de este documento, el MEN afirma lo siguiente:

Si bien se han hecho llamados para reconocer y valorar la diversidad humana como un valor para la construcción de sociedades más justas y democráticas, referidos en el capítulo anterior, y que el Estado colombiano presenta avances importantes en términos de políticas y de normatividad para garantizar el derecho a la educación en el marco de la diversidad, sigue siendo necesario continuar implementando políticas que promuevan el ejercicio del derecho a la educación para todos, en ambientes de aprendizaje con igualdad de oportunidades, sin discriminación o exclusión. (MEN, 2022, p.31)

Esta investigación pretende aportar al estado de la literatura dirigida hacia la atención y participación en el escenario educativo de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes

---

<sup>5</sup> Esta no es una política pública en sí pues no contiene las acciones y medios (presupuesto) concretos necesarios. Según Roth (2002) uno de los elementos esenciales de la política pública son las acciones y medios concretos que llevan a la transformación de la problemática.

venezolanos con un enfoque de educación inclusiva; y a su vez, brindar algunas recomendaciones para fortalecer los procesos educativos inclusivos y orientar la formulación de políticas públicas que se dirigen a afrontar los retos que trae la crisis migratoria venezolana para el sector educativo.

En línea con lo anterior, surge la pregunta que orientó esta investigación: *¿qué fortalezas y barreras encuentran los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos?*

### **Antecedentes**

A continuación, se presenta lo encontrado en el estado del arte sobre la educación inclusiva de estudiantes migrantes. Para empezar, se realizó una búsqueda rigurosa en las bases de datos académicas Dialnet y Scielo, así mismo, se consultó en los repositorios de distintas universidades nacionales e internacionales. Estas consultas tuvieron los siguientes criterios: 1. Documentos publicados en un periodo máximo de 10 años; 2. Artículos académicos resultado de procesos investigativos de maestría o doctorado o propuestas académicas de grupos de investigación; 3. Documentos que abordan la educación inclusiva de población migrante; 4. Investigaciones realizadas en Iberoamérica, Latinoamérica y Colombia.

La búsqueda en la base de datos Dialnet con las palabras clave: *educación inclusiva y migrantes*, no arrojó ningún artículo encontrado. Por otro lado, en la base de datos Scielo se hallaron tres artículos de investigación que abordan ambos temas de interés, uno correspondiente a España titulado *Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia* de 2018, el segundo fue realizado en México en el 2016 y lleva el nombre *Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)* y, el tercero se llevó a

cabo en Chile en el 2022 y se titula *Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar*. A continuación, se presenta la descripción de estas investigaciones encontradas tras la búsqueda en bases de datos.

El estudio *Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia* escrito por Etxeberria, Garmendia, Murua y Arrieta en el 2018 realizó una comparación de la educación inclusiva de migrantes en Cataluña, Euskadi y Francia con profesores de cada territorio. Se aplicaron cuestionarios y foros de debate que permitieron identificar que existen dificultades respecto a la competencia lingüística de la población inmigrante, el bajo nivel académico del grupo, y la integración social. También, se encontró que esta población contó con apoyo por parte de los docentes para superar los niveles de angustia y estrés con el que llegaban a las aulas. Este apoyo consistió en hacerlos sentir seguros, cómodos y tranquilos en el salón de clase. De esta forma, este artículo buscó identificar los retos que enfrentan los inmigrantes en el marco de una escuela inclusiva y permite entrever algunas barreras que pueden encontrarse en la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos en Colombia.

El artículo denominado *Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)* escrito por Cigarroa de Aquino, Wiesner, García y Moreno en el 2016 tuvo como objetivo analizar la labor docente e institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva en dos escuelas primarias públicas en Tapachula, Chiapas. Para este propósito, se realizó una etnografía educativa y se utilizaron distintas técnicas de recolección de información como entrevistas, observación participante y grupos focales. Los resultados de esta investigación mostraron que la educación inclusiva no se materializaba en estas escuelas, principalmente por problemas de actitud y

prácticas que llevaban a la discriminación y rechazo permanente de los estudiantes migrantes. De esta manera, en este estudio se evidencia que en la atención educativa de estudiantes migrantes se pueden presentar barreras actitudinales y xenofobia por parte de los docentes lo cual se convierte en un obstáculo para llevar a la práctica un enfoque de educación inclusiva.

El trabajo investigativo que tiene como título *Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar* es realizado por Gómez-Chaparro y Sepúlveda (2022). Este estudio indagó sobre las prácticas de liderazgo dirigidas a la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela. Se realizó a través de un estudio de caso y se utilizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal que se aplicaron a diferentes miembros de la comunidad académica. Sus principales resultados revelaron que existían retos institucionales en el establecimiento de los lineamientos directivos para el monitoreo y seguimiento de los estudiantes migrantes. En este sentido, esta investigación permite identificar otra barrera que puede presentarse en la atención educativa de estudiantes migrantes. Esta consiste en la dificultad para llevar a la práctica las directrices sobre educación inclusiva en la escuela.

Por otro lado, tras la búsqueda en repositorios de universidades nacionales se encontraron algunas investigaciones que se dirigen a comprender la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. Estas se presentan a continuación:

En primer lugar, se observó la tesis de maestría *Prácticas pedagógicas docentes con población migrante venezolana a la luz de la educación inclusiva: Un estudio de caso en el colegio República Bolivariana de Venezuela* escrita por Cruz (2021). Esta pretendió comprender cómo describen y desarrollan algunos docentes de una institución educativa sus prácticas pedagógicas con población migrante y al mismo tiempo, indagar cómo estas prácticas estaban

relacionadas con la promoción de la inclusión. La investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa y de un estudio de caso utilizando entrevistas, observaciones de prácticas y análisis documental. Sus principales hallazgos se relacionan con las diferentes interpretaciones que tenían los docentes sobre la educación inclusiva que giraban en torno al reconocimiento de los estudiantes, la flexibilidad en el currículo, y la evaluación que debía responder a la diversidad. También, encontraron que persistía la idea de que la educación inclusiva se enfoca en las personas con discapacidad. Finalmente, evidenciaron que existían algunas prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas hacia la flexibilización del currículo y de la evaluación, el uso del contexto de los estudiantes migrantes para aprender en el salón de clase, la promoción de una relación docente- educando cercana y la construcción de ambientes de convivencia. Dicho lo anterior, los resultados expuestos en este estudio muestran algunas fortalezas y barreras que pueden presentarse en otras escuelas de Colombia en la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos.

Otro estudio que se establece como antecedente a nivel nacional es la tesis de maestría *“Percepciones De La Población Escolar Venezolana Sobre Las Prácticas Pedagógicas En Una Institución Educativa De La Ciudad De Bogotá”* escrito por Nivia (2020) quien realiza un estudio de caso el cual buscó comprender la percepción de los niños y niñas migrantes venezolanos respecto a las prácticas pedagógicas y las estrategias llevadas a cabo por su institución educativa para promover su inclusión. A partir de esta investigación se creó un proyecto pedagógico que permitió analizar la migración y sus implicaciones en el aula en el marco de una cultura de paz. Los resultados de este trabajo expusieron que la percepción de los niños migrantes venezolanos era positiva pues se sentían integrados y acogidos en la comunidad educativa al estar involucrados en los diferentes ejercicios académicos y de convivencia en la

escuela. A pesar de lo anterior, se evidenció que los niños expresaban sentimientos de tristeza y soledad cuando se dificultaba la construcción de lazos afectivos y redes de apoyo. Este trabajo de investigación permite comprender la educación inclusiva de estudiantes migrantes desde las voces de los niños y niñas venezolanos y de esta manera contribuye a ampliar la comprensión de este fenómeno de estudio.

También, el trabajo de grado de maestría realizado por Cobos et al (2021) titulado *“Escuela y migración desde las voces de los estudiantes migrantes de la Institución Educativa Puerto Santander”* representa un antecedente nacional relevante pues analiza los cambios que la migración ha traído para la escuela desde la mirada de los estudiantes migrantes. Este estudio tuvo una metodología cualitativa utilizando la hermenéutica y la etnografía en el diseño de la investigación. Así mismo, se aplicaron encuestas y grupos focales a diferentes actores (docentes, directivos, estudiantes migrantes y sus padres de familia). El resultado principal de esta investigación se relaciona con la necesidad de la participación de todos los actores involucrados en el proceso de inclusión del estudiante migrante. En este sentido, a partir de lo encontrado por este estudio, se evidencia la importancia de promover la participación de diversos actores educativos para así fomentar escuelas más inclusivas.

En esta revisión de la literatura fue posible evidenciar que el enfoque de educación inclusiva ha tenido bastante desarrollo investigativo a nivel internacional y nacional, sin embargo, se encontró que este se centra en lo relacionado con la población con discapacidad (Hernández y Sánchez, 2012) (Casares y Guzmán, 2014) (Herrero, 2015) (Perera y Moraña-Diez, 2015) (Rosero-Calderon et al., 2021) (Fernández, 2021) (Yébana y Sánchez, 2021) (Solís y Arroyo, 2022) (Peña y Hurtado, 2022) (González de Rivera et al., 2022) (Rodríguez- Servián et al., 2022) (Torres, 2023). De esta manera, se observa que existen muy pocas investigaciones que

se dirijan a entender cómo la educación inclusiva se está llevando a cabo con población migrante, esto debido a que la mayoría de estudios se enfocan en la población con discapacidad. Ahora bien, tras la coyuntura migratoria que viene ocurriendo en Colombia, se encuentran distintas investigaciones sobre la inclusión o integración educativa de la población migrante venezolana, los cuales se convierten en trabajos novedosos que dan espacio a seguir explorando e investigando el fenómeno.

### **Objetivo general**

Caracterizar las fortalezas y barreras que encuentran los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos a partir de sus imaginarios, conocimientos y prácticas.

### **Objetivos específicos**

1. Describir los imaginarios, conocimientos y prácticas de los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá relacionados con la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos.
2. Analizar del discurso de los docentes, las posibles fortalezas y barreras respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos.
3. Formular recomendaciones pedagógicas y de política pública que favorezcan la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos en el sistema educativo y contribuyan al establecimiento de políticas públicas.

### **Justificación**

La educación inclusiva considerada como un enfoque que “se centra en la valoración de lo que hace distintos a cada cual, como una oportunidad que enriquece las interacciones en los

diferentes ámbitos de la sociedad y se resiste a excluir debido a la diversidad” (MEN, 2021, p.14) ha sido el objetivo al cual se dirige la educación en Colombia. Lo anterior se observa en los diferentes lineamientos y directrices que se han creado desde el MEN en los últimos años que se orientan hacia el establecimiento de este enfoque : *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (2013), *Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación* (2021) y el documento *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica* (2022).

Así mismo, gran parte de los países del mundo se han comprometido con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible creada en el marco de la Organización de las Naciones Unidas. Esta abarca en su objetivo cuarto “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL,2018, p.27). Colombia se ha comprometido de igual forma con este objetivo internacional, lo cual explica los diferentes esfuerzos normativos ya mencionados que se han realizado en los últimos años.

Ahora bien, la crisis migratoria ha traído una gran cantidad de personas migrantes venezolanas al territorio colombiano. Lo anterior ha implicado importantes retos para la institucionalidad del país la cual debe garantizar los derechos fundamentales de estas personas que suelen llegar en condición de vulnerabilidad. Desde el sector educativo se creó la circular 016 del 2018 que busca brindar una orientación para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos. Este documento afirma que: “La actual crisis que afronta Venezuela ha generado un creciente flujo migratorio de su población a nuestro país, demandando del Estado colombiano la adopción de medidas para la garantía de derechos fundamentales y el acceso a servicios públicos” (p.1).

Dicho lo anterior, en la búsqueda de garantizar el derecho fundamental de la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos es valioso considerar los aportes de la educación inclusiva, pues esta permite brindar una atención educativa respetuosa e incluyente con la diversidad, garantizando una educación de calidad para todos y todas. Desde la definición de la UNESCO (2021) la educación inclusiva es aquella que acoge la diversidad de todo el alumnado y pretende dar respuesta a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad. En este sentido, este enfoque educativo es el apropiado para la atención educativa de la población migrante venezolana a la cual debe garantizarse una educación de calidad respetuosa con su diversidad.

A pesar de que en Colombia se han realizado múltiples esfuerzos dirigidos a la educación inclusiva, es posible observar que gran parte de estos se concentran en la discapacidad (en algunos casos se incluye también la diversidad étnica), y otros tipos de diversidades como la orientación sexual o la condición de migrante no están presentes en estos documentos, o si son mencionadas (como en el caso de los lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación) no son objeto de estrategias concretas. Lo anterior se menciona en la nota técnica escrita por el MEN en el 2022 titulada *“Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia”* en la cual se afirma que a pesar de que existen importantes avances respecto a la educación inclusiva, es necesario seguir fortaleciendo estas políticas que promueven una educación para todos y todas.

Respecto al estado del arte de la educación inclusiva de estudiantes migrantes es posible observar que se han realizado algunas investigaciones, pero estas son novedosas y escasas en comparación a las que se dirigen a investigar este enfoque educativo dirigido a población con discapacidad. Específicamente, en Colombia fue posible rastrear que gran parte de la literatura se

concentra en la educación inclusiva de población con discapacidad o necesidades educativas especiales y aquellas investigaciones dirigidas hacia población migrante venezolana son pocas y recientes.

Bajo este contexto, se considera valioso investigar las fortalezas y barreras que ha enfrentado una institución educativa de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, específicamente los docentes quienes son los que lideran los procesos educativos inclusivos en el aula. En este sentido, esta investigación contribuye a la toma de decisiones y a la formulación de políticas públicas, al considerar que la visión de los actores educativos que ponen en práctica este enfoque en su diario vivir se convierte en un insumo fundamental para comprender mejor la realidad educativa. En segundo lugar, realizar esta investigación aporta el enriquecimiento del conocimiento existente sobre educación inclusiva pues después de la revisión de antecedentes fue posible identificar la necesidad de profundizar en el estudio de la educación inclusiva de población migrante debido a que las investigaciones sobre este tema han sido escasas.

Por último, este estudio permitió a la IED San Pedro Claver fortalecer sus prácticas pedagógicas de educación inclusiva, pues obtuvieron información valiosa sobre las barreras que existen en su institución respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos y recibieron recomendaciones para superarlas. Esto se convierte en un insumo valioso pues al encontrarse en Bogotá, la ciudad con más migrantes venezolanos a nivel nacional, es fundamental que cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para brindar una atención educativa inclusiva a los estudiantes migrantes venezolanos. Dicho lo anterior, surgió la siguiente pregunta que orientó esta investigación *¿qué fortalezas y barreras encuentran los*

*docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos?*

### **Marco teórico**

En la realización de este proyecto investigativo se definieron diferentes categorías que permitieron una aproximación teórica a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. De esta forma, se definió en primer lugar, la categoría de *migración* que busca entender de qué se trata este fenómeno, cuáles son sus características y cuáles son las estadísticas nacionales de la inmigración venezolana. Después, se abordan las categorías de *interculturalidad e inclusión social* que posibilitan la comprensión de cómo se puede construir una sociedad más incluyente y diversa. Luego, se desarrollan las categorías de *educación intercultural y educación inclusiva*, entendiendo que la primera puede considerarse como un aporte importante para la segunda en la concepción de una educación multicultural e incluyente de todas las diversidades. Por último, se hace referencia a los documentos y normativas colombianas que se resaltan respecto a la educación inclusiva y la atención educativa de población migrante venezolana.

### **Migración, crisis migratoria e inmigración venezolana en Colombia**

La migración es un fenómeno que acompaña la humanidad desde hace mucho tiempo pues las personas y comunidades se han visto obligadas a trasladarse a otros territorios en búsqueda de alimentos o vivienda. En tiempos más recientes, los desastres naturales y conflictos políticos y sociales son las principales causas de los movimientos migratorios. Así mismo, la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo se constituye actualmente como una importante motivación para migrar, teniendo de fondo problemas relacionados a lo social, lo económico y lo político (Gutierrez et al, 2020). Bajo la mirada de este mismo autor, la migración es vista como

“un derecho ejercido por los individuos con la perspectiva de mejorar su situación o enfrentar circunstancias adversas, que puede producir cambios ligeros o hasta radicalmente bruscos en estas personas” (2020, p.301).

Ahora bien, el migrante es aquel individuo que decide dejar su país de origen para trasladarse a otro. De esta forma, el emigrante es quien sale de su país de origen y el inmigrante corresponde a la persona que se asienta en un país de destino. Este migrante pasa por diferentes etapas de emigración-inmigración y tiene detrás unas motivaciones que pueden ser de diversa índole: crisis sociales, políticas y económicas; desastres naturales y el deseo de alcanzar una mejor calidad de vida (OIM, 2019). Respecto a esto Gutiérrez et al (2020) plantean lo siguiente:

Los factores económicos, juegan un papel importante en este proceso demográfico, pues se vinculan de manera directa con los factores sociales; por lo que, sí ambos están presentes, es difícil frenar el flujo migratorio. Conjuntamente, resaltan los factores políticos generados por problemas en el sistema político de los países, que atentan contra los ideales, la libertad de pensamiento y la democracia. Igualmente se tienen problemas culturales y de catástrofes naturales como causantes del fenómeno, que junto con los mencionados anteriormente, generan sentimientos o emociones individuales que llevan a tomar la decisión de migrar. (p.304)

Por otro lado, la OIM (2019) entiende al migrante internacional como cualquier persona que se encuentra fuera de su país de nacionalidad, incluyendo aquellos que se trasladan de forma temporal o permanente y aquellos que realizan su proceso migratorio de forma regular o irregular. Según cifras de esta organización para el 2020 había aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, cifra que equivale al 3,6% de la población mundial. Las principales regiones de destino suelen ser en primer lugar, Europa con 87 millones de migrantes, luego, Asia

con 59 millones y, en tercer lugar, África con 25 millones. El último informe realizado por esta organización afirma que en los últimos quince años se han duplicado las cifras de migrantes internacionales provenientes de América Latina y el Caribe pasando de 7 millones a 15 millones, concentrando estas zonas la mayor tasa de migrantes internacionales en el mundo. (OIM, 2022)

Ahora bien, el fenómeno migratorio puede tener consecuencias positivas y negativas para el país de origen y de destino, sin olvidar aquellos impactos en la vida de las personas. Gutiérrez et al (2020) establecen que las principales ventajas que existen para el país de destino es el incremento de la mano de obra calificada, el resurgimiento de los sectores productivos y una mayor recaudación de impuestos; lo negativo, por otro lado, corresponde al aumento de la competencia laboral, la discriminación, la xenofobia<sup>6</sup>, y la explotación que sufre el migrante junto con los problemas de integración y adaptación que pueda presentar. Así mismo, Aruj (2008) se refiere a los efectos negativos que tiene la migración para las personas que migran y considera que algunos de estos son la discriminación, los bajos salarios que perciben, el desamparo jurídico, y la negación de sus derechos.

Por otro lado, la crisis migratoria es definida por la OIM como un flujo migratorio marcado por unos patrones de movilidad complejos y a gran escala causados por una crisis que normalmente involucra personas y comunidades vulnerables y produce desafíos graves a largo plazo para su manejo (2019). Sobre este tema se refiere el último informe realizado por la OIM. En este documento se describe la migración venezolana como una de las mayores crisis migratorias de la historia reciente con más de 5 millones de personas que han salido de Venezuela como consecuencia de lo que la organización llama “la persistente inestabilidad

---

<sup>6</sup> Esta es entendida por la OIM (2019) como “el conjunto de actitudes, prejuicios y comportamientos que entrañan el rechazo, la exclusión y, a menudo, la denigración de personas por ser percibidas como extranjeras o ajenas a la comunidad, a la sociedad o a la identidad nacional” (p.256)

económica y política del país” (2022, p.11). También, se hace mención sobre los retos que ha implicado la regularización de los venezolanos desplazados en América del Sur y se reconoce que debido a la novedad de estos flujos migratorios, nunca experimentados antes, la expedición de visados y la aprobación de asilos han sido un desafío y ha llevado a que muchos de estos migrantes continúen en situación de irregularidad.

Dicho lo anterior, Colombia es el país que ha recibido el mayor número de inmigrantes venezolanos en su territorio con una cifra de 1,7 millones aproximadamente para mediados del 2021 según cifras de Migración Colombia. Así mismo, a partir del informe elaborado por el centro de estudio Dejusticia titulado *Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano* (2020) es posible evidenciar que el 44,5% de esta población tiene una condición migratoria regular y el 55,5% permanecen en la irregularidad.<sup>7</sup> En este mismo informe se identifica que estos migrantes llegan a Colombia en búsqueda de satisfacer sus necesidades y derechos fundamentales que no han sido garantizados en su país de origen como salud, alimentación y educación. En este sentido, en este documento se plantea que son los niños, niñas y adolescentes migrantes el grupo poblacional que requiere mayor protección por parte del Estado considerando que el 24% de los migrantes venezolanos corresponden a la población de los 0 a los 17 años.

Por otro lado, según Migración Colombia gran parte de la población migrante venezolana que ha ingresado al territorio colombiano se concentra en Bogotá con un 20% aproximadamente de estos migrantes asentados en la ciudad, lo que representa importantes retos en la prestación de

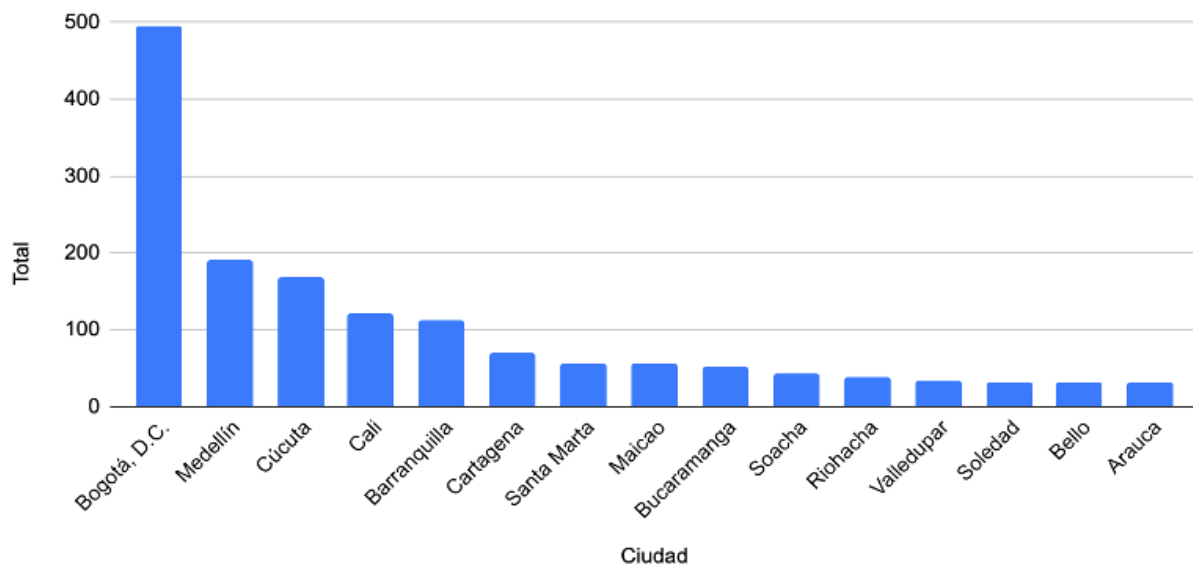
---

<sup>7</sup> La OIM entiende al migrante en situación regular como aquel que “se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional **y ha sido autorizada** a ingresar o permanecer en un Estado de conformidad con las leyes de ese Estado” (2019, p. 134). Por otro lado, el migrante en situación irregular es aquel que “se ha desplazado a través de una frontera internacional **y no ha sido autorizada** a ingresar o permanecer en un Estado de conformidad con las leyes de ese Estado” (2019, p.134)

servicios y garantía de derechos humanos. La gráfica 1 permite observar cómo está distribuida la población migrante venezolana en el territorio colombiano y la gráfica 2 muestra la distribución de los estudiantes migrantes venezolanos en preescolar, básica y media en el país. A partir de estas gráficas se puede evidenciar que en Bogotá está concentrada la mayor parte de población migrante venezolana del país y, al mismo tiempo, de estudiantes venezolanos.

### Gráfico 1

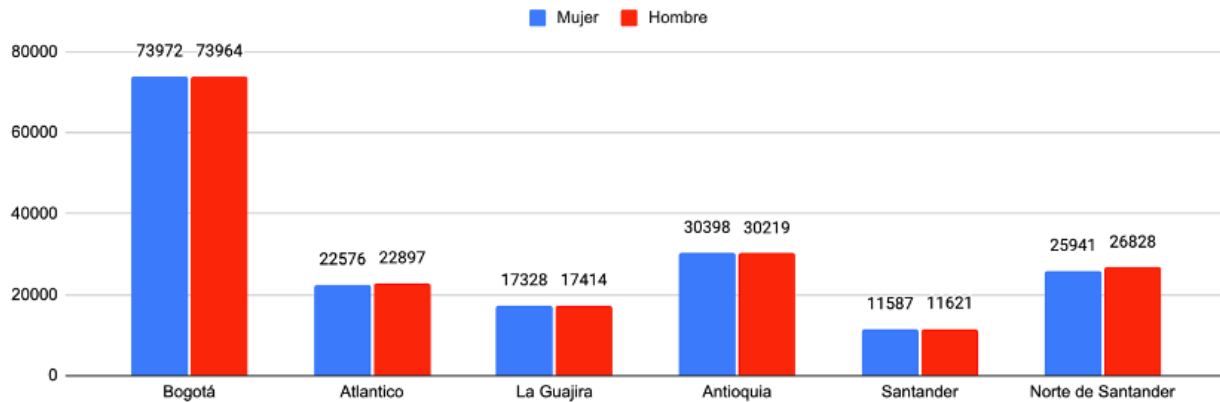
*Venezolanos en Colombia por ciudad de residencia 2021*



Fuente: elaboración propia a partir de datos expuestos por Migración Colombia (2022)

## Gráfico 2

Comparativa territorial de estudiantes migrantes venezolanos en educación preescolar, básica y media hasta 2021 por sexo- 2021

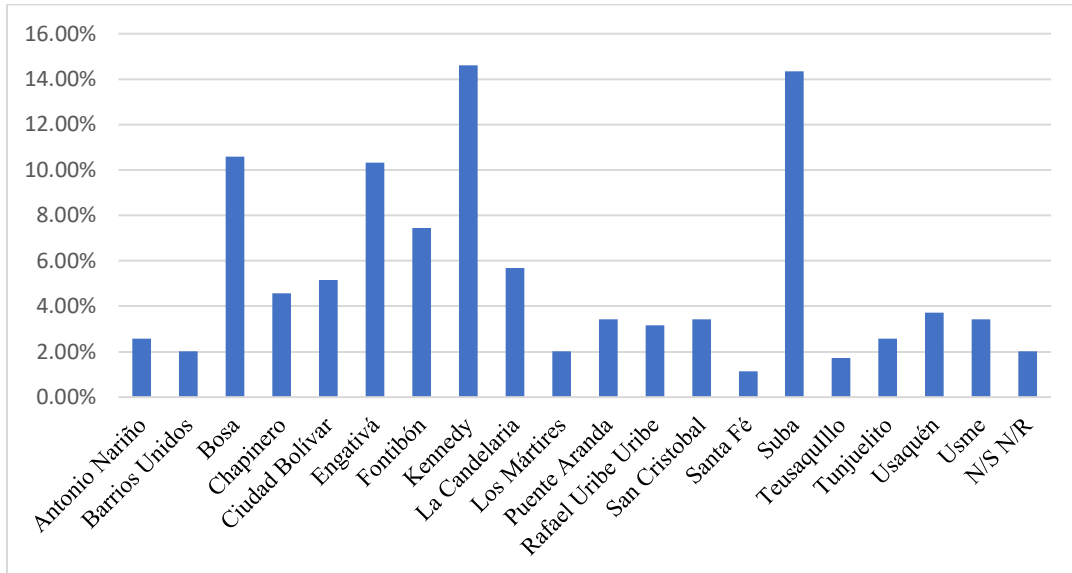


Fuente: elaboración propia a partir del Departamento Nacional de Planeación y Observatorio Colombiano de Migración desde Venezuela (2021).

Así mismo, la Personería Distrital de Bogotá realizó en el 2020 un diagnóstico respecto a la situación de la población migrante venezolana asentada en la capital. Este permite evidenciar que estos migrantes se concentran en primer lugar en Kennedy con un porcentaje de 14,61; luego, en Suba con un porcentaje de 14,33; después, en Bosa con un porcentaje de 10,60 y siguen localidades como Engativá, Fontibón y Ciudad Bolívar. Lo anterior se observa en la gráfica 3 que se muestra a continuación.

### Gráfico 3

Distribución de la población migrante venezolana por localidades en Bogotá D.C.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Personería Distrital de Bogotá D.C (2020)

Esta crisis migratoria que trajo a la población venezolana al territorio colombiano ha permitido el contacto entre dos culturas de países que son vecinos. De esta forma, se abrió la oportunidad de construir una sociedad abierta a la diversidad cultural, en donde la cultura venezolana sea vista como un elemento enriquecedor y se promueva el intercambio de costumbres, dialectos, historias de vida, etc. Así las cosas, se hace relevante abordar el concepto de interculturalidad y comprender su enfoque para esta investigación.

### **Interculturalidad: una oportunidad para el encuentro cultural**

La interculturalidad puede entenderse como el encuentro de culturas que dan paso a relaciones en función de la horizontalidad y verticalidad (Garcés, 2017). En este sentido, la migración venezolana trae la oportunidad de acercarse a una nueva cultura bajo una perspectiva

de relacionamiento intercultural que lleva al fortalecimiento de una sociedad más diversa e incluyente.

Este concepto tiene sus orígenes a finales del siglo XX según Castillo y Guido (2015) y responde a las luchas por los derechos culturales que estaban acompañadas por el auge de las comunidades étnicas, los flujos migratorios mundiales, la globalización económica, entre otros factores que trajeron a discusión lo relacionado al reconocimiento, la diferencia cultural y los derechos derivados en un contexto de desigualdades, discriminaciones y exclusiones.

En este contexto histórico se inició hablando del concepto de multiculturalidad que se limitaba al reconocimiento de las culturas sin realizar esfuerzos por ponerlas en contacto. Es así como surge la interculturalidad al intentar superar esta limitación yendo más allá del simple reconocimiento y llegando al relacionamiento entre culturas. Sobre este asunto, Castillo y Guido (2015) plantean lo siguiente sobre la interculturalidad:

En un sentido diferente a la multiculturalidad, más que un concepto descriptivo, la interculturalidad se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio histórica. Esta hace entonces referencia al cruzamiento, la relación, el contacto, el mestizaje, la confrontación, la negociación, la intersección, interpenetración o interestructuración positiva de culturas (p.19).

El anterior planteamiento refleja una concepción de la interculturalidad que consiste en poner en contacto las culturas para que se de una transformación social y cultural en el país que acoge a la población extranjera. De esta forma, se propone que una sociedad intercultural no solo debe relacionarse con la cultura del migrante sino que también se deben generar cambios en las dinámicas sociales y culturales en el territorio que recibe al migrante.

Por otro lado Ortiz (2015), establece que la interculturalidad asume “un intercambio equitativo entre personas, grupos humanos, sociedades diversas” (p.95). En este sentido, para poner en práctica la interculturalidad se deben dar relaciones entre culturas diversas y este debe ocurrir en condiciones de equidad. Este concepto también es definido como un “proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos que tienen conocimientos, prácticas cotidianas, valores y tradiciones distintas, que se expresan como parte de su identidad”(Ortiz, 2015, p.95). Es decir, la interculturalidad es un proceso permanente que implica una comunicación entre personas y grupos con identidades diferentes.

La interculturalidad tras asumir un relacionamiento equitativo de dos culturas que se comunican, no tiene intenciones de dominación, sino de comprensión y de conexión con otro mundo. Es así como Ortiz afirma que:

No se trata de dominar el uno al otro, se trata de comprenderse y aceptarse de la mejor manera posible, en las diferencias y semejanzas. No se trata de valorar unas expresiones culturales en detrimento de otras, no se trata tampoco de opacar dichas expresiones para que otras brillen. Se trata de un encuentro profundamente humano entre dos mundos que, al mismo tiempo que conservan su identidad también buscan conectarse el uno con el otro. (2015, p.100)

Ahora bien, la interculturalidad es un proceso y un enfoque en donde se “promueve la formación para una visión del mundo tanto individual como colectiva, está abierto a otras culturas, facilita la reconfiguración y descentración cultural, diferencia sin discriminar y combate el etnocentrismo para la construcción de nuevos esquemas de pensamiento”. (Castillo y Guido, 2015, p.25.) De esta manera, una sociedad intercultural es aquella que valora la diversidad cultural y fomenta el relacionamiento con otras culturas. Entonces, la interculturalidad se

relaciona con la inclusión social, pues ambas buscan la participación de la diversidad en la sociedad. La interculturalidad por su lado se dirige al aspecto cultural, y la inclusión, por otra parte, se orienta a todos los tipos de diversidad como se verá en el apartado siguiente.

### **Inclusión social: participación de todos en la sociedad.**

El concepto de interculturalidad, el cual pone en el centro la diversidad cultural, se relaciona con la inclusión social pues esta última se dirige a dar cabida a la diferencia, pero de una manera más amplia incluyendo todas las diversidades. Esta tiene como fin principal la participación de todas las personas en la sociedad en igualdad de condiciones. En concordancia con lo anterior, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016) define la inclusión social como “la perspectiva que reconoce la importancia de las capacidades, las oportunidades y la dignidad de las personas para participar en la sociedad a partir de la igualdad de oportunidades”(p.31).

Este enfoque corresponde a un proceso que busca proteger a las personas que presentan vulnerabilidad socioeconómica permitiéndoles participar en condiciones de equidad en la sociedad. Este planteamiento es soportado por Álvarez (2016) quien afirma que la inclusión social es:

El proceso mediante el cual las sociedades, principalmente encarnadas en el Estado Social, incorporan de forma efectiva y sustantiva a diversas personas y grupos en los mecanismos articulados o interdependientes de redistribución y reconocimiento, para protegerlos de las desventajas que producen los ámbitos económico, político y social, con la finalidad última de que estas personas puedan lograr y llevar la vida que consideran vale la pena vivir. (p.86)

Esta perspectiva es soportada por el Banco Mundial (2014) quien define la inclusión social como un “proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (p.7). Es decir, la concepción que tiene esta Organización Internacional se dirige también a garantizar la participación de aquellas personas en condición de vulnerabilidad o desventaja.

Otra mirada de este concepto es desarrollada por Araoz (2010) quien considera la inclusión social como “ el proceso de cambio de las personas, familias, comunidades e incluso regiones, de manera que participen social, económica y políticamente, tanto de forma pasiva (beneficios y oportunidades) como activa (mecanismos y procesos de decisión comunitaria)” (p.2). En este sentido, la inclusión social busca la participación de personas y grupos en la recepción de oportunidades y ayudas y en los procesos de toma de decisión comunitarios.

Es decir, la inclusión social implica garantizar las condiciones necesarias para la participación en igualdad de condiciones de aquellas personas o grupos que han sido marginados y que viven en condiciones de vulnerabilidad. Con la llegada de migrantes venezolanos al territorio colombiano se imponen retos al Estado y a la sociedad para que proteja a esta población que llega con importantes necesidades y carencias. De esta manera, se espera que se logre la garantía de sus derechos fundamentales para así, permitirles participar en la sociedad.

Respecto al ámbito educativo, las categorías de interculturalidad e inclusión social son desarrolladas por el enfoque de *educación intercultural* y *educación inclusiva*. Estos enfoques educativos permiten apuntar a la creación de una sociedad más respetuosa y abierta a la diversidad; por un lado, la educación intercultural hace énfasis en la diversidad cultural y por

otro lado, la educación inclusiva es más amplia y abarca todos los tipos de diversidad, incluyendo la cultural. Estos conceptos son desarrollados en los siguientes apartados.

### **Educación intercultural: una apuesta educativa por la diversidad cultural**

La educación intercultural posibilita “aprovechar educativamente la diversidad cultural” (Olivencia, 2011, p. 254) es decir, pone su foco en la riqueza cultural que traen los estudiantes para mejorar los procesos educativos. Dentro de este enfoque la llegada a las aulas de estudiantes migrantes puede ser vista como un factor beneficioso para lo educativo que permitirá el intercambio cultural a través de la valoración de la diversidad.

En este sentido, Olivencia (2011) define la educación intercultural como una “actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural” (p.252) En decir, esta mirada educativa supone una actitud pedagógica de los docentes, quienes deben orientar sus acciones hacia la promoción del relacionamiento entre las diferentes culturales que estén presenten en su aula y al mismo tiempo garantizar una convivencia respetuosa entre sus estudiantes culturalmente diversos.

Desde otra perspectiva parecida, Arroyo (2013) citando a Besalú, se refiere a la educación intercultural como “aquella educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes” (p.153). Este enfoque toma como protagonista la diversidad cultural y propone que los propósitos educativos deben girar en torno a ésta para así materializar la interculturalidad en los salones de clase.

Ahora bien, la educación intercultural y la educación inclusiva tienen una relación estrecha debido a que ambas se dirigen a tomar la diversidad humana como su principal

horizonte y propósito educativo. Por un lado, la primera se orienta hacia lo cultural mientras la segunda, tiene un enfoque más amplio considerando la diversidad en múltiples aspectos (discapacidad, orientación sexual, etnia, nacionalidad, entre otras). Sin embargo, ambas comparten el objetivo de construir una sociedad más incluyente y respetuosa de la diversidad.

Respecto a lo anterior, Arroyo (2013) afirma que la educación intercultural facilita el camino hacia la educación inclusiva porque permite cultivar actitudes respetuosas hacia las diferencias culturales y potencia la convivencia y la cooperación entre los estudiantes culturalmente diversos. Por su lado, Olivencia (2011) tiene una postura similar al plantear que la educación intercultural le aporta a la educación inclusiva siendo el principal referente “la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento pedagógico”(p. 254). Sobre este tema, Olivencia (2011) amplía su explicación afirmando que

La educación intercultural es la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural, así como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela inclusiva, una escuela para todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conformen una comunidad educativa abierta (p.252)

Por último, la UNESCO considera que la educación intercultural tiene como objetivo “ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (2006, p.18). La educación intercultural, entonces, se orienta no solo a permitir el relacionamiento entre dos culturas, sino que también busca fomentar el diálogo y el aprendizaje.

Ahora bien, esta perspectiva se limita a la diversidad cultural, las demás diversidades son objetivo de otro tipo de enfoque llamado educación inclusiva, el cual busca fomentar la participación de todos y todas en la sociedad, poniendo en el centro la diversidad como factor enriquecedor del proceso educativo (Parra, 2010).

### **Educación inclusiva: la diversidad como un elemento que enriquece lo educativo**

La educación inclusiva es el enfoque educativo que valora todas las diversidades y permite la participación de todas las personas en el espacio educativo (Parra, 2010). En este sentido, este enfoque contribuye a la interculturalidad, la inclusión social y la educación intercultural pues busca consolidar una sociedad más incluyente y abierta a la diferencia, objetivo que tienen en común todos estos conceptos.

Así mismo, la educación intercultural tiene una relación estrecha con la educación inclusiva ya que ambas valoran la diversidad, pero la segunda tiene un abordaje más amplio hacia todas las diversidades humanas que permiten el enriquecimiento de los procesos educativos y el respeto a la dignidad de todos los estudiantes. Es decir, es un enfoque que pone en el centro la participación activa y la inclusión de todos los estudiantes tomando sus diferencias como un elemento que enriquece y no entorpece las dinámicas pedagógicas (Parra, 2010).

El concepto de educación inclusiva presente en la mayor parte de las investigaciones consultadas hacen referencia al desarrollado por la (UNESCO, 2005) que la considera como un proceso que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.14). En esta definición se aborda al mismo tiempo lo relacionado al propósito de este enfoque educativo el

cual es que los maestros y estudiantes “se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (p.14).

Es así como la definición predominante en la mayoría de políticas e investigaciones consultadas considera que la educación inclusiva debe dar respuesta a la diversidad y a las necesidades de todos los estudiantes. Esta debe permitir al mismo tiempo la participación de todos en las diferentes dinámicas y actividades escolares fomentando que tanto los maestros como los estudiantes aprendan a valorar y a sentirse cómodos frente a lo diverso.

Dicho lo anterior, se pueden encontrar otras definiciones de educación inclusiva en autores como Arnaiz (2004) que consideran que esta se dirige a “apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito”(p.5). A partir de este acercamiento al concepto de educación inclusiva es posible identificar que además de poner en el centro la diversidad, este enfoque educativo busca potenciar las cualidades de los estudiantes y asistir las necesidades de cada uno de los educandos en un ambiente escolar donde se sientan cómodos y seguros. Otro autor que intenta realizar una construcción conceptual sobre la educación inclusiva es Castillo (2015) quien argumenta que esta defiende “el derecho de la población estudiantil a formar parte del centro educativo, a acceder a un currículo común y flexible con los apoyos necesarios, de manera que se asegure en el futuro su participación en la sociedad” (p.140). Es decir, desarrolla la idea de que el elemento fundamental de este concepto es el abordaje de la diversidad debido a que ésta es considerada el valor principal que permite el reconocimiento de las diferencias y el respeto a la individualidad de cada persona.

Ahora bien, Arroyo (2013) enumera una serie de características para identificar los espacios educativos inclusivos que sirven para entender cómo se aterriza este concepto a la realidad de las aulas de clase:

- La diversidad es considerada como un valor y no un defecto
- El aula es vista como comunidad de aprendizaje y convivencia
- Se utilizan metodologías que promueven un aprendizaje autónomo
- Todos los estudiantes pertenecen a un grupo y todos pueden aprender desde allí
- Se favorece el respeto de los derechos de todos
- Se ayuda a que todos los estudiantes consigan los objetivos curriculares
- Promueve la comprensión y la valoración de las diferencias
- La flexibilidad está presente en todas las acciones

Respecto a este listado, la autora enfatiza en que la educación inclusiva implica un proceso abierto, dinámico y orientado hacia la atención de la diversidad fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad académica.

También, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), toma la definición de educación inclusiva de la UNESCO (2021) para la elaboración de los *Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación* (2021). Este concepto de la UNESCO toma en consideración la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación social, condición de migrante y discapacidad. De esta manera, se define la educación inclusiva como:

Un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad. Así definida, la educación inclusiva parte de

la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa. (Unesco, 2021, como se citó en MEN, 2021, p.24)

Así mismo, en este mismo documento (Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación), el MEN establece unas condiciones que permiten materializar la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano. Estas se dirigen hacia ciertas categorías que son: gestión educativa, equipo docente, currículo, apoyos y ambientes de aprendizaje y evaluación. A continuación se explica en qué consiste cada una.

### ***Gestión educativa:***

La gestión educativa es entendida por el MEN como “un conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas educativas, su ejecución y evaluación” (2021, p.55)

### ***Currículo:***

Esta gestión está articulada y necesita de un currículo que cada colegio y el área docente debe cumplir. De acuerdo a la legislación colombiana un currículo es:

“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (art. 76, Ley 115 de 1994).

### ***Apoyos y ambientes de aprendizaje:***

Los *apoyos de aprendizaje* son definidos por el MEN de la siguiente manera

La educación es para todas las personas, y por ello los procesos de inclusión y equidad suponen un sistema de apoyos para los equipos docentes, la población estudiantil y las

familias, definidos como aquellas herramientas y estrategias que permiten el acceso a las oportunidades y ambientes de aprendizaje, para participar y aprender de acuerdo con el nivel, metas de aprendizaje y entorno educativo, entre otros. (2021, p.33)

En cuanto a los *ambientes de aprendizaje*, el MEN determina que sus propósitos se dirigen hacia

Hacer de la escuela un espacio para todas las personas, esto significa que los ambientes de aprendizaje deben transmitir un sentimiento de acogida, bienestar y de trabajo colaborativo, además de ofrecer oportunidades frecuentes de interacción en un marco del reconocimiento y respeto por la diversidad, donde todas las personas aprenden a vivir en conjunto y de forma colectiva. (2021, p.83)

### ***Evaluación***

Según el MEN, la evaluación orientada por la educación inclusiva tiene la meta de Determinar cómo se apoya el avance de las y los estudiantes en su aprendizaje, en el desarrollo integral y, por supuesto, en la participación, evitando su comparación y clasificación, avanzando en lo que se denomina como evaluación formativa. En este sentido, la evaluación se realiza desde un enfoque del potencial del estudiante y no desde lo que le falta. (2021, p.34)

### ***Equipo docente***

Respecto al equipo docente, el MEN plantea que Asumir el desafío de una educación donde nadie se quede atrás implica contar con el nombramiento suficiente de la planta docente, con procesos de formación cualificados y pertinentes relacionados con inclusión y equidad, y con condiciones laborales propicias en cuanto a desarrollo profesional, bienestar, carga laboral, incentivos y salarios (2021, p.97)

En cuanto a la formación docente, el MEN afirma que

Se ha de dotar al profesorado de una comprensión profunda del desafío de la inclusión, así como de las condiciones de segregación, discriminación e inequidad social que experimenta el estudiantado. De igual manera, la formación debe contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad y a la adquisición de estrategias y herramientas prácticas para favorecer la inclusión y la equidad en las aulas. (2021, p.98)

### **Educación inclusiva desde las políticas públicas y reglamentaciones colombianas**

En Colombia, la educación inclusiva tiene un importante desarrollo en lo normativo y en lo relacionado con políticas públicas. Para iniciar, la Constitución Política en los artículos 44 y 67 defiende el derecho fundamental de la educación para todos los niños, niñas y adolescentes y el artículo 100 pone énfasis en los extranjeros, determinando que estos cuentan con los mismos derechos que la población nacional. Es decir, desde la Constitución como principal documento normativo que orienta al Estado y a todas las instituciones sociales, demanda garantizar el derecho de la educación de todos los niños sin importar su condición de diversidad, y el artículo 100 permite entender que este derecho incluye a la población migrante venezolana.

Por otro lado, la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994) regula el servicio educativo en Colombia y busca garantizar el acceso de todas las personas al derecho fundamental de la educación. En particular, el título III, *modalidades de atención educativa a poblaciones* contempla acciones dirigidas a personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y educación para la rehabilitación social.

Por otro lado, los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural fueron creados por el MEN en el 2013 para incentivar acciones que fortalezcan un enfoque diferencial en las instituciones de Educación Superior, desde este documento la educación inclusiva es considerada como:

La estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma” (MEN, 2013, p.10)

Ahora bien, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la educación inclusiva hacia la población con discapacidad y establece la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa de la población con discapacidad en los niveles educativos de preescolar, básica y media. Este se orienta por los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Así mismo, este decreto define la educación inclusiva como

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (2017, p.5)

También, el MEN publicó en el 2021 los Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación. Estos buscan servir de guía para fomentar acciones hacia la educación

inclusiva en los tres niveles del sistema educativo colombiano: nacional, regional y local y tiene como objetivo “alcanzar una educación para todas las personas sin excepción” (MEN, 2021, pág.7)

Por último, en el 2022, el MEN publicó el documento *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica* el cual presenta los antecedentes, avances, logros, desafíos y retos de las políticas y estrategias de la educación inclusiva del país. En esta nota técnica se hace énfasis en la necesidad de seguir fortaleciendo la ejecución de las políticas públicas que se dirigen al abordaje educativo de la diversidad. Lo anterior es debido a que la puesta en práctica de estas políticas ha presentado limitaciones que llevan a que aún no se materialice la educación inclusiva en las escuelas. Por esta razón, el estudio de las fortalezas y barreras que se presentan en los colegios en la implementación de la educación inclusiva se vuelve un insumo valioso para la formulación y gestión de políticas públicas.

### ***Atención educativa de la población migrante desde las reglamentaciones colombianas***

Para iniciar, tras la crisis migratoria que se profundizó en el 2018 surge el CONPES 3950 el cual contempla la estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Este documento busca garantizar los derechos fundamentales de la población venezolana presente en el territorio colombiano e incluye estrategias dirigidas a lo educativo. Después, en el 2022 se publica el CONPES 4100 el cual lleva por nombre *Estrategia para la integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo para el país*. Este documento se creó con el fin de implementar una política que se lleve a cabo de forma progresiva hasta el 2032 y que adapte la respuesta de las instituciones colombianas a las necesidades de la población migrante venezolana respecto a su integración social, económica y cultural.

Ahora bien, la circular conjunta 016 del 2018 estableció las orientaciones para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en las instituciones educativas colombianas. Este documento contempló lo relacionado con el registro de esta población en el Sistema Integrado de Matrícula, el acceso a estrategias de permanencia (como el transporte escolar y el programa de alimentación escolar PAE), la convalidación de estudios y la validación de grados.

Por último, en el 2022 el MEN publica la nota técnica *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. Este documento expone las diferentes acciones que se han llevado a cabo para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. Se evidencia que existen importantes avances en la reducción de obstáculos para la matrícula y la certificación de los estudiantes migrantes venezolanos y se brindan apoyos socio-económicos fundamentales como el Programa de Alimentación Escolar y el Programa de Transporte Escolar para el acceso educativo de esta población. Sin embargo, no se observan estrategias dirigidas a transformar las prácticas pedagógicas dentro de los colegios para que den respuesta a la diversidad cultural de los migrantes.

### **Metodología**

En este apartado se exponen los aspectos metodológicos que permitieron abordar el fenómeno de estudio y dar respuesta al objetivo general de esta investigación que consistió en caracterizar las fortalezas y barreras que encuentran los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, a partir de sus imaginarios, conocimientos y prácticas.

## **Diseño metodológico**

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativo el cual se centra según Sandoval, en “reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (1996, p.38). Es decir, realizar una investigación bajo este enfoque permite acercarse al fenómeno de estudio a través de la comprensión abordando específicamente los aspectos subjetivos de aquellas personas que producen y viven la realidad. En el caso de este estudio, a través de este enfoque fue posible comprender la realidad de los docentes respecto a la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. Según Sandoval, las tres condiciones más importantes de este enfoque son:

- a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (1996, p.35)

De esta forma, desde el enfoque cualitativo se busca recuperar la subjetividad, reivindicar la vida cotidiana y entender la intersubjetividad y el consenso como el medio para comprender la realidad humana. Para efectos de este trabajo de investigación, este enfoque permitió abordar la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos desde el discurso y las experiencias de los docentes lo cual constituyó el interés de esta investigación.

Así mismo, este trabajo de investigación correspondió a un estudio de caso el cual posibilitó el análisis detallado y profundo de la realidad educativa que viven algunos docentes del Colegio San Pedro Claver de Bogotá respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolano, en específico lo relacionado con sus imaginarios, conocimientos y prácticas. Gómez

et al (1996) afirman que este diseño implica un “proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”(p.2)

### **Población participante**

La población que participó en esta investigación fueron 15 docentes de la IED San Pedro Claver perteneciente a la localidad de Kennedy de Bogotá D.C. La elección de la población se oriento por lo que buscó este estudio que fue comprender el fenomeno de estudio (educación inclusiva de estudiantes migrantes) a partir de las voces de docentes, quienes son los que lideran los procesos de educación inclusiva en el colegio. Por tal motivo se eligieron docentes de la IED San Pedro Claver que tuvieran experiencia trabajando con estudiantes migrantes y que tuvieran disposición e interés hacia la educación inclusiva.

Por otro lado, se eligió la IED San Pedro Claver por su ubicación en la localidad con más presencia de migrantes venezolanos en Bogotá: Kennedy. Esto permitió acceder a mayor información de interés pues al estar ubicada en esta localidad cuenta con gran experiencia trabajando con estudiantes migrantes venezolanos.

Ahora bien, se destaca que la IED San Pedro Claver se encuentra ubicada en el barrio Tintalito en la localidad de Kennedy, es de carácter mixto y oficial, cuenta con el calendario A y ofrece los niveles educativos de preescolar, básica secundaria y media divididos en jornadas de mañana y tarde. Los profesores entrevistados laboran en la jornada de la tarde y presentan características demográficas diversas. Se entrevistaron dos docentes de ciencias sociales, cuatro de biología y ciencias naturales, dos docentes de español, un docente de inglés, un docente de matemáticas, una profesora de primaria, un líder de educación básica, un coordinador de convivencia, un orientador y una docente de apoyo. Así mismo, diez de los docentes entrevistados tienen más de diez años de experiencia docente y los otros cinco cuentan con más

de cinco años de experiencia. Por otro lado, con relación al tiempo de trabajo en el colegio, se evidencia que dos de los docentes entrevistados llevaban menos de un año en el colegio en el momento de la entrevista, tres docentes han trabajado por más un año, dos docentes han laborado por más de dos años, cuatro llevan más de cinco años y cuatro docentes han trabajado más de diez años.

De esta forma, se realizaron entrevistas a quince docentes de la IED San Pedro Claver, lo que permitió contar con suficientes casos para contrastar y obtener información valiosa y al mismo tiempo, poder profundizar en los discursos de cada sujeto. Así mismo, la técnica de muestreo fue de tipo no probabilística y selectiva. Hernández, Fernández y Baptista afirman sobre esta técnica que:

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.

(Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.190 )

En este sentido, este tipo de muestreo fue coherente con el enfoque de esta investigación y permitió a la vez acceder a casos de interés que para este estudio fue una institución educativa que trabaja con población migrante venezolana.

### **Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

Se recolectó la información a través de una entrevista semiestructurada. Esta le brindó un aporte central a la investigación y posibilitó darle respuesta a sus objetivos al facilitar la recolección de los imaginarios, conocimientos y prácticas de los sujetos respecto a la educación

inclusiva de estudiantes migrantes. A continuación, se presenta la descripción de esta técnica de recolección utilizada.

### ***Entrevista semiestructurada***

La entrevista según Cerda (1993) “obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos” (p.258). De esta manera, esta técnica fue coherente con el propósito de este estudio al permitir recoger aquellas creencias y conocimientos de los docentes sobre la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos que están presentes en su mundo interior y a las que se pudo acceder a través de la entrevista.

Así mismo, esta entrevista fue semiestructurada debido a que se consideró necesario tener unas preguntas que sirvieran de base para la conversación sin que estas restringieran el diálogo. Lo anterior permitió contar con una flexibilidad que facilitó el surgimiento de nuevas preguntas y temas de conversación llevando a profundizar y ampliar el ejercicio.

En cuanto a la estrategia de validez y confiabilidad de esta investigación, esta correspondió al juicio de expertos, quienes determinaron que el instrumento de recolección cumplía con los requisitos necesarios para aplicarse en la población participante (docentes). La revisión de los expertos se realizó a través de una rúbrica de evaluación y validación, en la cual se calificaba cada pregunta del guión de la entrevista con relación a su grado de claridad y pertinencia de 1 a 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la más alta. Por claridad, se evaluó si la redacción era apropiada y facilitaba la comprensión de la pregunta; por otro lado, para la pertinencia, se llevó a cabo la evaluación de la efectividad, examinando en qué medida la pregunta respondía a la categoría de indagación. Después de obtener la evaluación del guión por

los expertos, se realizaron ajustes al instrumento para tener una última validación y finalmente, se consolidó el instrumento.

El guión de la entrevista semiestructurada estuvo conformado por 29 preguntas abiertas. La primera parte se dirigió a recopilar información demográfica relevante para el estudio y la segunda, indagó por información relacionada a cada categoría que compone la educación inclusiva. Estas fueron: concepción general de la educación inclusiva, equipo docente, currículo, gestión educativa, apoyos y ambientes de aprendizaje y evaluación (ver anexo A). Las categorías de educación inclusiva elegidas se establecieron a partir de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* escritos por el Ministerio de Educación Nacional en el 2021.

Es de resaltar que junto al proceso de elección y construcción de este instrumento se escribió el consentimiento informado que buscó asegurar la libre participación de las personas entrevistadas como paso previo a la interacción con ellas.

### **Procedimiento para la aplicación de instrumentos y la sistematización y análisis de la información**

La aplicación de los instrumentos y la sistematización y análisis de la información que se llevó a cabo en este estudio estuvo dividida en las siguientes fases:

#### ***Fase 1. Diseño de la entrevista semiestructurada y validación del instrumento***

Se diseñó el guión de la entrevista semiestructurada que incluyó 29 preguntas abiertas que indagaron por la información demográfica de los participantes y sus imaginarios, conocimientos y prácticas de cada categoría relacionada con la educación inclusiva. Este guión fue validado por juicio de expertos, quienes determinaron que el instrumento contaba con

pertinencia y claridad en sus preguntas y que cumplía con los requisitos para ser aplicada con los docentes.

También, se construyó el consentimiento informado y se sometió a revisión de expertos como paso previo a la aplicación de la entrevista semiestructurada en la población participante.

### ***Fase 2. Cronograma***

Se elaboró un cronograma de actividades, el cual especifica las fechas y la duración de cada actividad planeada.

Actividad	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Entrevistas semiestructuradas						
Análisis de la información						
Escritura informe final						

### ***Fase 3. Aplicación de entrevistas semiestructurada***

Se aplicaron 15 entrevistas semiestructuradas a los docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá, quienes después de conocer y firmar el consentimiento informado decidieron participar del estudio.

### ***Fase 4. Sistematización y análisis de la información***

El análisis de la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas se realizó a través del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Estas autoras definen este tipo de análisis como un “método para identificar, analizar, y reportar patrones (temas) dentro de los

datos. Este mínimamente organiza y describe los datos con riqueza en el detalle, sin embargo, con frecuencia va más allá de e interpreta varios aspectos del tema de investigación” (p.6)

En concordancia con lo que propone este método, se inició el análisis con una primera lectura de las transcripciones para comparar el discurso de los docentes con las categorías de educación inclusiva que buscaban ser indagadas(imaginario, conocimientos y prácticas respecto a: concepción de educación inclusiva, gestión educativa, equipo docente, currículo, evaluación y apoyos y ambientes de aprendizaje). Después, se llevó a cabo un proceso de codificación que agrupó las ideas repetitivas en categorías más amplias que finalmente se asociaron a las categorías de indagación definidas con anterioridad. Por último, una vez terminado el proceso de categorización, se construyó una narrativa teórica que dio argumentación y coherencia a la información categorizada. Este proceso de análisis de la información se realizó con la ayuda del software Atlas Ti.

#### ***Fase 5. Triangulación de la información obtenida***

Se trianguló la información encontrada en las entrevistas semiestructuradas con lo desarrollado en el marco teórico, lo cual significó realizar una triangulación de métodos: análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Esto permitió alcanzar una mayor profundidad y riqueza en los resultados, y al mismo tiempo, aumentar la validez del estudio.

#### ***Fase 6. Consolidación del informe final: Fortalezas y barreras de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos.***

Se escribió el informe final en donde se consolidaron los resultados finales, discusión, recomendaciones y conclusiones. El apartado de resultados describe los imaginarios, conocimientos y prácticas de los docentes participantes respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. Después, en la sección de discusión se caracterizan las

fortalezas y barreras para la materialización de la educación inclusiva de la población migrante en la IED San Pedro Claver que se identificaron a partir del análisis de los imaginarios, conocimientos y prácticas de los docentes. A partir de esta identificación de barreras y fortalezas se generaron recomendaciones pedagógicas y de políticas públicas que buscan mejorar los procesos de educación inclusiva del colegio y aportar a la formulación de políticas públicas. Por último, se cierra el informe con el apartado de conclusiones que recoge los principales hallazgos encontrados, las limitaciones del estudio y las sugerencias para futuras investigaciones.

### ***Fase 7: Socialización de los resultados a la IED San Pedro Claver y participación en eventos académicos***

Se socializaron los resultados hallados con la población que participó en las entrevistas, dejando una copia del informe final en la institución educativa y compartiéndolo vía correo electrónico. También, se planeó la presentación de este trabajo de investigación en simposios y congresos a nivel nacional e internacional relacionados con educación inclusiva y/o atención educativa a población migrante.

### **Resultados y análisis**

En este apartado se presentan los hallazgos tras la recolección de la información a través de entrevistas semiestructuradas y su posterior análisis temático. Los resultados se organizaron acorde a las categorías de educación inclusiva: *concepción de educación inclusiva, gestión educativa, equipo docente, currículo, evaluación y apoyos y ambiente de aprendizaje* establecidas por el MEN en los “*Lineamientos de Política para la inclusión y la equidad en educación*” del 2021 y que sirvieron en esta investigación como categorías de indagación y de análisis de la información posteriormente. Así mismo, para cada categoría de educación inclusiva se desarrollaron los siguientes ejes de análisis: *imaginarios, conocimientos y prácticas* de 15

docentes de la IED San Pedro Claver. De esta manera, este apartado está dividido en las categorías de educación inclusiva utilizadas como categorías de indagación y de análisis y dentro de cada una, se exponen los imaginarios, conocimientos y prácticas hallados en las entrevistas semiestructuradas realizadas a 15 docentes del Colegio San Pedro Claver de Kennedy, a los cuales se les asignó un código consecutivo para proteger su identidad.

La información encontrada en las entrevistas fue analizada a través de análisis temático el cual construye códigos iniciales a partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, después, estos códigos se convierten en temas más generales que terminan siendo categorías que se organizan y se narran en el informe de investigación. (Braun y Clarke, 2006).

A continuación, se presentan los imaginarios, conocimientos y prácticas de algunos docentes del IED San Pedro Claver respecto a las distintas categorías de educación inclusiva investigadas. Antes de esto, se exponen en la siguiente tabla, las definiciones de imaginarios, conocimientos y prácticas, así como también, las de cada categoría de educación inclusiva indagadas que permiten comprender mejor el análisis realizado.

**Tabla 1**

Categorías de educación inclusiva indagadas

Categoría	Definición
Concepción educación inclusiva	“Un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad” (Unesco, 2021, como se citó en MEN, 2021, p.24).
Gestión educativa	“Un conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas educativas, su ejecución y evaluación” (MEN, 2021, p.55).

Equipo docente	<p>“Asumir el desafío de una educación donde nadie se quede atrás implica contar con el nombramiento suficiente de la planta docente, con procesos de formación cualificados y pertinentes relacionados con inclusión y equidad, y con condiciones laborales propicias en cuanto a desarrollo profesional, bienestar, carga laboral, incentivos y salarios” (MEN, 2021, p.97).</p>
Currículo	<p>“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (art. 76, Ley 115 de 1994).</p>
Evaluación	<p>Según el MEN, la evaluación orientada por la educación inclusiva tiene la meta de: “determinar cómo se apoya el avance de las y los estudiantes en su aprendizaje, en el desarrollo integral y, por supuesto, en la participación, evitando su comparación y clasificación, avanzando en lo que se denomina como evaluación formativa. En este sentido, la evaluación se realiza desde un enfoque del potencial del estudiante y no desde lo que le falta” (2021, p.34).</p>
Apoyos y ambientes de aprendizaje	<p>Los apoyos de aprendizaje son definidos por el MEN de la siguiente manera: “La educación es para todas las personas, y por ello los procesos de inclusión y equidad suponen un sistema de apoyos para los equipos docentes, la población estudiantil y las familias, definidos como aquellas herramientas y estrategias que permiten el acceso a las oportunidades y ambientes de aprendizaje, para participar y aprender de acuerdo con el nivel, metas de aprendizaje y entorno educativo, entre otros” (2021, p.33).</p> <p>En cuanto a los ambientes de aprendizaje, el MEN determina que sus propósitos se dirigen a: “hacer de la escuela un espacio para todas las personas, esto significa que los ambientes de aprendizaje deben transmitir un sentimiento de acogida, bienestar y de trabajo colaborativo, además de ofrecer oportunidades frecuentes de interacción en un marco del reconocimiento y respeto por la diversidad, donde todas las personas aprenden a vivir en conjunto y de forma colectiva” (2021, p.83).</p>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2**

Ejes de análisis de cada categoría de indagación

Eje de análisis	Definición
Imaginarios	“El imaginario social es referido habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en las instituciones, y es usado habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología” (Randazzo, 2012, p.78).
Conocimientos	“Se puede decir que el conocer es un proceso a través de cual un individuo se hace consciente de su realidad y en éste se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuales no existe duda de su veracidad...Un conocimiento podría considerarse como científico, sólo si está libre de prejuicios y presuposiciones, además, se deben separar los juicios de hechos de los juicios de valor” (Martinez y Ríos,2006, p.2).
Prácticas	“La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (Gómez, 2008, p.31).

Fuente: elaboración propia

## **Concepción de educación inclusiva**

### ***Imaginarios***

**Educación inclusiva desde la mirada de los docentes.** La concepción de educación inclusiva que presentan los docentes se remite, en primer lugar, al derecho a la educación que estipula el deber de garantizar este servicio para todos los estudiantes. Dos docentes de la institución concuerdan en que “bien, digamos que la educación debe ser, es un derecho para todo el mundo” (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)” y “todo el estudiantado debe ser beneficiario y garantizar pues el derecho a la educación [...] un niño que está vinculado

institucionalmente también hay que garantizarle el derecho a la educación” (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

De esta manera, se afirma que la educación inclusiva brinda las mismas oportunidades a todos los estudiantes, abarca a toda la población independientemente de su diversidad y debe implicar que la escuela esté abierta a realidades diferentes. Sobre este punto un docente afirma

Tiene que ver obviamente con el hecho de dar la posibilidad a todos de acercarse a la educación, y cuando yo digo a todos, es, desde, como lo tengo entendido, migrantes, pero también personas con algún tipo de discapacidad, entonces también es inclusión cuando se les facilita a personas con algún tipo de discapacidad acercarse a la educación.

(docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

En esto concuerda otro docente cuando afirma que “es darle apertura, a la escuela a todas las personas sin importar sus condiciones físicas, psicológicas, emocionales, culturales, es hacer la escuela abierta para las realidades diferentes que hay” (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

Por otro lado, se argumenta que la educación inclusiva hace referencia al respeto e inclusión de la participación de todos los estudiantes en el aula e incluye a varios actores educativos: docentes, directivos, estudiantes y familia. Un docente piensa que “educación inclusiva es, respetar todo aquello que tiene, toda aquella persona diversa, independientemente de su condición, de su raza, de su etnia, incluyéndolo en, desde la participación en el aula de clase” (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

Así mismo, la educación inclusiva también se piensa en relación con la trayectoria de vida de los estudiantes. En palabras de una docente “implica incluir las particularidades de sus historias y sus trayectorias de vida, sus gustos, su personalidad, y también la manera en que

tienen de asumir su vida, como su lectura de la existencia” (docente 10, Bogotá, entrevista, 6 de marzo de 2023).

Desde otra perspectiva, la educación inclusiva también tiene en cuenta las potencialidades que se observan en los estudiantes

La educación inclusiva es para mí, la que observa el enorme espectro de posibilidades y de personalidades y de potencialidades que pueden tener los seres humanos, en lo físico, en lo mental, en lo operativo, en todo eso. Entonces la educación inclusiva es como evaluar de qué manera podemos hacerle frente a cada una de esas potencialidades tan diversas. (docente 11, Bogotá, entrevista, 6 de marzo de 2023)

**Presencia de la educación inclusiva en los lineamientos del colegio y en las políticas públicas colombianas.** Se cree que la educación inclusiva no está contemplada en el Proyecto Educativo Institucional – PEI- ni en el manual de convivencia, aunque afirman que estos documentos están siendo actualizados y tendrán muchas modificaciones.

Pues mira que te contaba que estaba haciendo el curso de ascenso y precisamente hace unos días estaba leyendo un documento en el que tenía que revisar el PEI y hacía como un análisis a partir de las competencias socioemocionales, las competencias ciudadanas y la Educación Inclusiva. [...] Me di cuenta que en el PEI no hay mucha información acerca de eso. [...] Nuestro PEI está en, qué te digo yo, como en actualización porque digamos la misión y la visión venció y pues por situaciones de la pandemia digamos que hasta ahora se está retomando, pero yo sí creo que es importante hacer como bien esa actualización, tener en cuenta eso y esa gente debe estar ahí. [...] En el manual de convivencia y en otras secciones, sí encontré apartes en los que se trata eso, pero como tal por ejemplo yo revisaba como partes más...de hecho, dentro de la caracterización,

justificación y eso no encontraba como muy a fondo eso. Sí me parece que se debería tomar como de manera más amplia ese tema. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

Otro docente confirma lo anterior, explicando que dentro del PEI se hace una generalización de todos los estudiantes y a su parecer representa una falla en el programa.

Ahí, esa es una de las cosas en las que estamos fallando. La última reunión que hicimos que fue, hace, me cogiste con el conocimiento fresco porque fue hace 3 horas, estamos haciendo la renovación de, la revisión del plan de gestión para la matriz de correspondencia, y nos dábamos cuenta de que ahí es donde más estábamos fallando, estamos fallando porque, es lo que te digo, estamos haciendo una generalización.

(docente 15, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

**Necesidad de lineamientos diferenciales para los migrantes.** Los docentes creen que es valioso contar con lineamientos diferenciales para cada tipo de población pues esto les permitiría tener herramientas para brindar una educación inclusiva en el aula acorde a las necesidades educativas de cada estudiante. En palabras de un docente

De pronto, lo que te decía, que es algo como general, o sea, no hay algo que digamos propiamente diga, esto es para las personas migrantes o así se puede trabajar con ellos, o hay una ley que diga que con las personas migrantes se trabaja así [...] considero que es importante que esté dentro de un manual de convivencia, dentro de la parte de currículo como para que digamos los profes, lean y digan; sí acá dice que hay que trabajar o hay que ajustarle [...] por ejemplo, lo que yo venía trabajando, que con los niños con discapacidad se trabaja así, con bajo rendimiento tal, sino que también tenga como un

apartado para brindarles, pues una mejor educación. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

### *Conocimientos*

**Conocimiento sobre lineamientos, políticas públicas y convenios respecto a educación inclusiva.** La mayoría de los docentes no conocen los lineamientos institucionales ni las políticas públicas que existen respecto a educación inclusiva o atención educativa a población migrante venezolana. Algunos docentes mencionan algunas reglamentaciones como el decreto 1421, la Guía 34, el convenio Andrés Bello, la ley 115, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero no las conocen a profundidad. Lo anterior se evidencia en el discurso de estos tres docentes

Sí, la verdad es que nosotros regularmente recibimos algunos decretos, pero pues, en este momento la verdad no recuerdo, no recuerdo los números, pero sí hemos tenido capacitaciones constantes. Digamos dos o tres por años, donde nos dan algunas especificaciones de cómo trabajar respecto a inclusión. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Pues leyes como tal, no podría decirte, tal ley y tal otra. Digamos que pues, la ley general de educación, el decreto 1860 que habla como de todo lo que tiene que ver con el derecho a la educación. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Aquí básicamente manejamos el decreto 1421 que te lo había mencionado y ya. Pues digamos, la ley 115 de educación, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Entonces nos basamos básicamente en eso. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Es de resaltar que los docentes argumentan que a pesar de desconocer las políticas y lineamientos sobre educación inclusiva, se enteran de las directrices sobre este tema a través de la docente de inclusión del colegio. Así lo explica un docente respondiendo a la pregunta sobre qué políticas educativas de inclusión conoce: “Te soy honesto, no las he leído nunca, es de lo que me cuentan las personas de apoyo, qué se ha hecho, que vienen dándose” (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

### *Prácticas*

**Reconocimiento de los grupos poblacionales presentes en el colegio.** Los docentes reconocen de forma general los grupos poblacionales asisten al colegio, pero no conocen en profundidad las características de cada población. Esto se evidencia en las siguientes respuestas a la pregunta de si saben qué grupos poblacionales asisten a la institución educativa, algunas de sus respuestas fueron: “de nacionalidad, en realidad es más de nacionalidad, aquí digamos que a nivel de discapacidades son muy pocos, hay muy pocos estudiantes; en grupo poblacional es nacionalidad y en su inmensa mayoría son venezolanos” (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022). En palabras de otro docente

En general migrantes, con discapacidad auditiva y visual. Hace algunos años que tuvimos una niña que fue un problema porque no logramos comunicar bien toda la situación de la niña con un problema de visión terrible. Finalmente, ella se retiró y no sé por qué. Era una niña venezolana y hasta donde sabemos ella se fue, se regresó a su país. Otro tipo de discapacidades y eso, no, digamos que como tal, únicamente con venezolanos o con niños migrantes. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2023)

Desde el programa de inclusión que existe en el colegio, se identifican algunos grupos poblacionales que asisten al colegio. Estos son los niños y niñas con discapacidad cognitiva, física y visual, niños indígenas y población migrante venezolana. En palabras de un docente

Aquí tenemos población con discapacidad cognitiva, tenemos discapacidad física y visual, tenemos también vinculado un niño que viene de la cultura nasa, es un chico indígena, tenemos también estudiantes venezolanos hay unos que son promovidos, hay otros que obviamente por rendimiento académico pues se quedan. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Sobre los estudiantes migrantes, los docentes reconocen algunas características de este grupo poblacional

Son bastantes, pues un número no tengo exactamente, pero mira, por ejemplo, yo el año pasado era director de curso de grado octavo y de 36 estudiantes teníamos, yo tenía como unos 10 que pues a mi modo de ver es un porcentaje pues alto diría yo y pues en la mayoría de cursos es igual, creo que hay cursos donde hay más, entonces siempre creo que es...no sabría una cifra exacta, pero sí es alto el porcentaje. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

Creería que aquí viene sobre todo los niños de, no, no de las grandes ciudades, de, de Caracas, de Venezuela, sino viene sobre todo niños de provincia, bueno allá son estados no, de estados más pequeñitos, entonces vienen niños de la costa, de, de Estado de Mérida, vienen niños, si sobre todo de, Maracaibo que uno lo sabe es, por su acento, por, su entonación de voz, su, la forma de hablar y como sus costumbres, vienen sobre todo son niños de provincia, de la zona costera. Yo, en lo que he indagado con ellos, en lo que ellos le cuentan a uno vienen de la zona costera, no vienen de la capital, no, hay niños que

son, que en su país vivían en lo rural, entonces aquí también hay varios niños que vienen de esa tradición agrícola o rural venezolana, no sé que tanto lo agrícola. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Por otro lado, desde la mirada de algunos docentes los estudiantes migrantes venezolanos no corresponden a una población diferencial. Respecto a esto un docente cree que

Yo por lo menos cuando tengo los estudiantes de esa nacionalidad yo no siento que haya una desventaja, entonces pues uno tiende a pensar que pues como que no hay necesidad de tenerlos en cuenta como si fuera algo de inclusión porque yo siento que están a la par de los demás. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

**Educación inclusiva ocurre en la práctica, aunque no esté escrito en el PEI ni en el manual de convivencia.** Algunos docentes relatan que la educación inclusiva se discute en reuniones internas en el colegio a pesar de no estar explícita en el PEI ni en el manual de convivencia. Afirman que esta se lleva a cabo en la práctica docente al buscar garantizar que todos los estudiantes reciban el mismo trato y adquieran las competencias y conocimientos necesarios para su proceso académico. Desde la mirada de un docente se afirma que

Si se ha hablado, se charla, se comenta el cuento, pero no lo veo tan reflejado en el escrito. En la teoría no lo veo tan evidente pues, pero si se habla en las reuniones pues porque hay muchos problemas convivenciales acá , bueno algunos tampoco son muchos , algunos, de esas, digamos esos inconvenientes, y uno los va mira en el manual y no hay como nada como tan explícito, pero pues tampoco tendría que ser, yo creo que el ser muy muy explícito, muy detallista, yo creería que los está es excluyendo, en vez de incluirlos. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

## **Gestión educativa**

## *Imaginarios*

**Ausencia de lineamientos y poco acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación.** Se considera que el acompañamiento y la orientación recibida por parte de la Secretaría de Educación ha sido muy escasa. Los docentes argumentan que esto corresponde al poco interés que ha demostrado esta entidad en la atención a la población migrante. Como se puede apreciar en las palabras del siguiente docente

Yo creo que se podría decir que no le interesa a la Secretaría de Educación tener una línea de migrantes, es más, no creo que exista línea de migración en Secretaría. Podría ser atrevida en decirlo, porque conozco que hay una línea. Por lo menos en la Secretaría de Educación Bogotá, yo lo desconozco, te digo, yo creo que no existe porque sino estaríamos focalizados allí en población migrante. No creo que haya interés, yo creo que también se salió de las manos, que en un momento las entidades dijeron pues vienen los migrantes, pero vuelven a irse, y pues ya los migrantes tienen un arraigo. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

También, afirman que no existe una política clara que los oriente en su trabajo en las aulas respecto a la atención educativa de estudiantes migrantes. De esta forma, se cree que es fundamental contar con el apoyo de la Secretaría en la formulación de lineamientos claros y capacitaciones que les brinden las herramientas necesarias para brindar una educación inclusiva a esta población. Lo anterior es compartido por los siguientes docentes

Lo que te digo, yo siento que si nos ponemos a ver el estudio de las prácticas pedagógicas y de enseñanza con estudiantes migrantes, estamos en un 1%, si por ahí un 3%, porque no hay una política clara. Sino hay una política de inscripción, no hay una política de permanencia, no hay una política de cobijamiento, pues mucho menos va haber una

política de cambio de currículo, de evaluación, de atención y prevención. No lo hay, no existe. Si tu te pones a investigar, no existe. (docente 7, entrevista, noviembre 28 de 2022)

[Sobre los lineamientos para atención de estudiantes migrantes venezolanos] De tal manera que no se sienta como que desde la profesora de Sociales o de la profesora de Ética o de tal profesor, sino que es una orientación conjunta y que se trabaja en todas las clases, que es transversal. Y eso empieza por una caracterización de los estudiantes que están en el colegio, que no se ha hecho y que podría mejorar el ambiente en aula.

(docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

**En la atención educativa de estudiantes migrantes venezolanos se ha priorizado la cobertura por encima de la calidad.** Los docentes consideran que en el sistema de educación colombiano se da prioridad a la apertura de cupos, pero no se construyen estrategias para brindar una educación de calidad que considere las necesidades educativas de esta población.

Refiriéndose a este punto un docente afirma que “Los colegios estatales lamentablemente están preocupados es por dar cobertura y no por brindar ciertos, no se como decirlo, que no suene tan feo, como por brindar cierta calidad, por decirlo de alguna manera a la educación” (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

**La ausencia de certificados de estudios dificulta los procesos.** Los docentes afirman que la ausencia de certificados de estudio de los estudiantes migrantes venezolanos que llegan a la institución dificulta los procesos de graduación. Se han presentado casos en los cuales el estudiante al finalizar sus estudios no puede participar en su ceremonia de grado, lo cual genera dolor en el estudiante, compañeros, docentes y familia. Los docentes relatan lo siguiente

El año pasado por lo menos tuvimos un estudiante que terminó su bachillerato acá, pero no se pudo graduar porque no tenía legalizado sus certificados de estudio. Y es algo que sí se debe hacer, digamos, desde los padres, pero también en el colegio, ir mirando como van ese proceso de certificación escolar de allá y la homologación acá, para que los niños cuando lleguen a once no queden ahí como, que no tengo esos certificados y entonces no se puedan graduar. El año pasado fue un inconveniente serio porque el niño llegó hasta allá, hasta el teatro a graduarse y no le dieron el diploma que porque le faltaba documentación. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Efectivamente el niño terminó once pues con todas sus materias y hasta el día del grado no se proclamó bachiller, entonces, pues para mí como maestra fue doloroso. Yo decía, es un trámite burocrático, simple de, no sé si de cancillería, negligencia de los papás, pero es un trámite burocrático en donde, pues el niño estuvo séptimo, octavo, noveno, décimo y once. Nunca se hizo un ejercicio porque tampoco lo podíamos hacer, en ese momento de convalidarle, [...] el niño no se proclamó bachiller en ceremonia pública. Creo que hasta este año se proclamó. Bueno eso fue una cosa, pues para la familia dolorosa, para nosotros también, para el niño también, pero pues son cosas con las que uno se encuentra. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

**La ausencia de afiliación al sistema de salud se evidencia en muchos estudiantes venezolanos.** Se observa que muchos estudiantes migrantes venezolanos no cuentan con una afiliación al sistema de salud lo cual afecta sus procesos educativos, pues al enfermarse y no asistir a clases no pueden presentar las pruebas académicas al no tener una incapacidad médica. También, se comenta que muchas veces estos estudiantes no pueden participar de salidas

pedagógicas al no contar con EPS. Frente a esto, dos docentes identifican las siguientes situaciones

Yo creo que, unas de las barreras más grandes, es el sistema de salud, cuando el sistema de salud falla, las familias venezolanas tienen inconvenientes en el colegio, un chico se enferma y le toca pasar dos semanas en casa, pero sin un sustento médico. Entonces ahí vienen las dificultades, ya no tienen una excusa para presentar una nueva evaluación, un taller, un trabajo. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

Bueno en algún momento me encontré con una barrera frente a una salida pedagógica ya que estos estudiantes, muchos no tienen el permiso y por eso no tienen acceso a nuestro sistema de salud y, lastimosamente, para una salida pedagógica escuchaba que la población venezolana, sino contaba con estos, papeles al día no podían acudir a la salida porque era un riesgo y yo decía *iiiss de una u otra manera es negarle la posibilidad que tienen como niños, como pertenecientes a nuestra comunidad a asistir a otros espacios de formación*". (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Así mismo, estos estudiantes al no contar con una EPS no tienen acceso a las terapias o apoyos médicos que puedan necesitar para mejorar su proceso académico.

Que no sea, no es que usted no tiene una EPS entonces no lo podemos remitir a una prueba de coeficiente intelectual, a unas terapias, porque hay niños que tienen graves dificultades de lenguaje. Entonces, por ejemplo, aquí en la institución nosotros no hacemos ningún tipo de terapias, pero si esos niños que requieren un tipo de terapia a nivel médico, entonces por ejemplo muchos papás dicen; es que no nos brindan estos, estas oportunidades, entonces el niño no tiene EPS, no puede vincularse a ningún tipo de entidad de salud. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

## *Conocimientos*

### **Nociones respecto a la gestión educativa de estudiantes migrantes venezolanos.**

Algunos docentes conocen que existe una ruta de atención educativa para los estudiantes migrantes venezolanos y que a estos se les ofrece algunos subsidios. También, saben que estos cuentan con garantías para afiliarse a una EPS. Estos conocimientos parecen ser adquiridos de manera empírica por los docentes, como se puede constatar en las palabras de estos dos docentes

Entonces, según lo que yo entiendo para que ellos a nivel estatal, puedan acceder.

[...]Los papás tienen que ir a un CADE y registrarse, pues no puede ser población migrante indocumentada, algún familiar, incluso ni los papás a veces son documentados, es el tío, el abuelo que ya tiene un trabajo medio formal que los mete. Entonces todos están ligados. Después de eso, con ese papel ellos creo que les dan un pin, un código y con eso sí se pueden inscribir a la plataforma del Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación da cierto porcentaje por colegio. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Desde el gobierno anterior ya han venido ofreciendo algunas alternativas para que estas personas tengan sus documentos al día, para que puedan estudiar acá en Colombia, para que tenga todos los parámetros de ley para que se puedan afiliar a una EPS, por ejemplo. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

## *Prácticas*

**Estrategias para recibir a los niños y niñas migrantes en el colegio.** Los docentes relatan que existen algunas estrategias administrativas que permiten el ingreso y la adaptación de los estudiantes al colegio. En primer lugar, comentan que se permite la matrícula del estudiante

en cualquier momento del año. Así lo expresa la siguiente docente “Los recibimos en cualquier época del año, o sea, esa es una estrategia” (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022). Así mismo, se realizan las respectivas convalidaciones si cuenta con los certificados académicos o se realizan diagnósticos a través de evaluaciones que permiten determinar el nivel educativo del estudiante y asignarle el correspondiente grado al que será matriculado. Así lo manifiestan los siguientes docentes

Entonces cuando llega el chiquis, y me dice; no es que yo estaba haciendo allá [algún grado], pero bueno ¿un papel o algo? Nada. Bueno listo, venga miramos un diagnóstico, una pequeña evaluación en que, dónde estamos ubicados, eso lo hace también desde el DILE, o la Dirección Local de Educación o sino lo hacían ellos en principio, entonces lo hacíamos nosotros en el colegio. Es un primer apoyo, ahora, de acuerdo a esa evaluación, la edad que tenga el chiquis, pues entonces uno como que trataba de ubicarlo acá.

[Decimos] Ah, este va para 2º, va para 3º, tiene tales competencias, entonces lo ubicábamos [...]. Como brindarles ese apoyo inicial. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Lo que hacemos es, tenemos pues [...] como la información de los casos que están en los cursos, entonces lo que hacemos es hacer por ejemplo, en estos días que iniciamos [...] se hace como el diagnóstico. [...] Ahora, por ejemplo, en estos días ya nos pasan siempre la ficha, una ficha en la que nosotros debemos pues caracterizar al estudiante y de acuerdo a esa ficha pues nosotros tenemos que ir planteando como cuál es la forma en la que nosotros desde nuestro quehacer vamos a abordar ese caso, eso lo tiene la coordinadora, y de acuerdo a ese proceso ahí se le va llevando el proceso al estudiante. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

### **Seudoinclusión en la atención educativa a estudiantes migrantes venezolanos.**

Algunos docentes argumentan que el sistema educativo colombiano se ha encargado de abrir cupos sin preocuparse por lo que ocurra después con el estudiante, abandonando así a las escuelas que no cuentan con formación o alguna orientación para la atención educativa de esta población.

Si a nivel gubernamental no se adquieren ciertas normas y leyes que los rijan a los estudiantes menores de edad venezolanos, no vamos a llegar a ningún Pereira. Porque es unaseudoinclusión. O sea, los almacenamos en cualquier colegio estatal, de allí para allá defiéndose como pueda papito, así de sencillo. En palabras grotescas están haciendo eso. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

### **El colegio cuenta con una agenda reducida y baja capacidad que dificulta llevar a cabo un enfoque de educación inclusiva hacia los estudiantes migrantes venezolanos.**

Algunos docentes relatan que no se han realizado esfuerzos por la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos en el colegio pues existe una agenda muy reducida de la Secretaría de Educación que da respuesta a otras exigencias de esta entidad. Los siguientes docentes relatan que la agenda institucional es reducida y se centra en dar cuenta del rendimiento de los estudiantes en general

Es muy difícil, porque pues también hay que acogernos a ciertas agendas, a veces el colegio no tiene esos espacios y la Secretaría pues nos dan unos días que no se pueden porque no se pueden licenciar a los estudiantes. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Sí, entonces, cuando pasa eso, nosotros nos toca rendir sí o sí fechas, tiempos, espacios de dar algo, pasó o no pasó, porque pasó y por qué no pasó, independientemente que sea

de aquí, de allá, que tenga o no tenga. Porque, nosotros estamos, nosotros somos trabajadores estatales, somos trabajadores del Estado. Y nos toca, bueno a nosotros nos toca rendir a los coordinadores y los coordinadores al rector, y el rector a la DILE y la DILE al Ministerio de Educación, si se quedaron tantos por qué se quedaron. Y mal o bien hay por debajo de cuerda terminan, se terminan pasando muchas cosas o se termina determinando muchas cosas. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Se llama la atención a los padres por la no afiliación al sistema de salud de los estudiantes venezolanos.** Algunos docentes afirman que al encontrarse con un estudiante migrante venezolano enfermo, deben llamar a sus padres para que ellos se los lleven a su casa al no poderlo remitir a una EPS, pues estos no suelen estar afiliados al sistema de salud. Al llamar a los padres, se les llama la atención y se les intenta sensibilizar sobre la importancia de que el niño o niña cuente con una EPS.

Pero sí los he visto malitos. Entonces toca llamar a la mamá [y decirle], lléveselo usted porque no podemos remitirlo a ningún lado, si le pasa algo. Y ahí pues se le llama la atención ¿no? Si se cae, si se golpea, si se busca un accidente bravo ¿qué va a hacer usted? y ¿sin dinero pues como para cubrir una salud privada? Pues entonces se le llama la atención, pues para que se pongan serios con el cuento. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

## **Equipo docente**

### ***Imaginarios***

**Aprendizaje de la educación inclusiva a través de la práctica en el aula.** Algunos docentes argumentan que su experiencia en el aula les da la capacidad de atender cualquier

situación o población diversa. Utilizan el término “perro viejo” para hacer referencia a que el docente tras años de experiencia, ya sabe cómo enfrentar cualquier situación y tiene la capacidad de improvisar en el aula llevando a cabo, de esta forma, un enfoque de educación inclusiva. Por lo anterior, consideran que la experiencia como docente corresponde también a experiencia en educación inclusiva. Así lo manifiesta el siguiente docente

No mira que, bueno los docentes, o no sé, hay algo que se llama, como que uno se vuelve perro viejo, entonces uno sabe más o menos detectar y siempre hay unas rutas de trabajo [...] No hubo una capacitación o un liderazgo que dijera “¡Ey! Mira, estamos pasando esta problemática, están migrando hartos estudiantes, casi que el 20, 30% de la población por curso son migrantes. Con ellos se puede trabajar así o así, tienen estas y estas necesidades. No. Es más como ensayo y error, entonces así uno va constituyendo su práctica. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

La falta de acompañamiento institucional y de formación en temas de inclusión de población migrante, hace que los docentes tengan la idea de que se tiene que improvisar en el aula para atender a este tipo de estudiantes. Así lo testifica un docente

Sí hay atención al migrante, pero el migrante son todos, el migrante puede ser un haitiano, un estadounidense, un venezolano, un cubano, pero que sean prácticas discriminadas y distintas no, y son personas claras y distintas a nivel cultural, social e ideológico, pero al nivel Colombia no existe eso, eso se da en el aula, eso se da en la improvisación, todos los docentes improvisamos con ellos, en cualquier colegio, incluso me atrevería a decirlo, hasta en colegios privados. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Delegación de la educación inclusiva al personal especializado.** Algunos docentes consideran que la responsabilidad de la educación inclusiva recae en los profesionales especializados en este tema. Algunos docentes incluso creen que no requieren formación sobre este enfoque educativo, pues piensan que su responsabilidad solo va dirigida a que los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias que se les exige y, que los casos de diversidad deben ser remitidos a orientación o a la docente de apoyo quien se encarga de los estudiantes diversos y sus necesidades educativas. En palabras de los docentes

Pues desde la educación inclusiva, pues ha sido un reto para todos, o sea, desde la parte administrativa, los docentes, por lo que te menciono de que, pues a veces hay docentes que dicen, no es que yo no soy educador especial, yo nunca he trabajado con niños con discapacidades, entonces eso es para la docente de apoyo que vino. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

No, pero acá en el colegio sí hay una persona especializada en eso, es una chica que viene, ella atiende a todos los casos de chicos, de niños con discapacidades, con diferentes problemáticas, ella es la que los maneja acá y siempre, o sea el reporte de todas las actividades y todo eso se maneja es con ella. (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

**Baja capacidad de los docentes para la educación inclusiva.** Los docentes piensan que es muy difícil brindar una atención diferencial a cada estudiante, pues su carga laboral es muy alta y trabajan en salones con más de 30 estudiantes. Adicionalmente, no existe motivación o capacidad para implementar este enfoque en el aula, pues las capacitaciones que se dan son muy cortas. Así lo manifiestan los siguientes docentes.

Que tú tengas en un aula regular 40, y digamos que 2 sean catalogados como población inclusiva o con necesidades especiales, eso requiere una ayuda extra, que no nos la están dando. Ahorita del diagnóstico no pasamos y por lo menos nuestra educadora especial no abarca los casos que hay acá y no es una cosa para aminorar. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

Entonces, ponte a pensar, tú eres la orientadora de este colegio, o eres la trabajadora social de este colegio, tienes dos mil estudiantes. Cuántos de ellos no necesitan una educación inclusiva, cuántos de ellos son venezolanos, o cuántos de ellos son del Chocó, de Quibdó, desplazados por la violencia. Entonces, como tal, que se dé, no. Pues yo siento que no se da, se da más como desde el trabajo del aula, que uno lo reporta y lo que medio uno puede hacer como docente, mancomunado con orientación y con coordinación académica, pero de ahí no pasa. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

En este momento me encuentro como docente de apoyo, entonces estoy desde primera infancia, primaria y bachillerato, me encuentro en jornada mañana, jornada tarde y trabajo en las dos jornadas, en las dos sedes [...]Una de mis funciones es generar digamos, esas capacitaciones, pero pues es que es muy poquito tiempo para una sola docente. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Porque tú puedes hacer todas las capacitaciones que tú quieras con los maestros acá. Los espacios no son...o sea, eso no es una capacitación de dos horas, sino que requieren más espacios y requieren un plan y eso generalmente nunca es organizado en los colegios porque las jornadas pedagógicas se organizan ocho días antes, como *qué necesitamos en lo inmediato, qué necesitamos organizar, y se hace*. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

**Impacto de la actitud del docente en la práctica de la educación inclusiva.** Se afirma que llevar a la práctica la educación inclusiva ha dependido también del interés del docente por formarse e involucrarse, como se puede leer en la siguiente cita

Entonces, eso depende mucho de los docentes, hay docentes que lo pasan por alto, incluso docentes que comparten más tiempo que otros docentes. Son los profesores los que realmente como que se involucran y se apoderan de su quehacer, los que lo manejan de esa manera. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

*[Acerca de por qué no ha recibido esta formación]* No sé; de pronto también falta de intención personal, pues no me he esforzado en buscarla y no he visto cómo, pues en el colegio tampoco se ha hecho público, entonces no lo he recibido. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

La falta de interés por capacitarse en estos temas puede explicarse, de acuerdo con los docentes, por la autoridad de estos en el aula y el privilegio que esto supone para definir cómo aplicar las directrices que recibe de la institución. Además, este privilegio representa un medio por el cual los docentes replican su noción del mundo, la cual muchas veces no es acorde a las necesidades de inclusión en el aula. Así lo afirman los siguientes docentes

Es difícil, además porque los maestros estamos en un lugar de privilegio que nos hace a veces complicado entender que hay otras realidades, y que mi realidad, o sea, como mi manera de vivir no es la manera de vivir de todo el mundo. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

Sin embargo, en la mayoría de las políticas educativas, siempre hay un esperado y hay una realidad. Y al llegar pues, al aula, la situación es diferente; las aplicaciones y lo que se espera obtener o hasta donde se espera llegar. Y siempre, pues depende mucho de

quién lo está haciendo, o sea, de los docentes, de nosotros los docentes, cómo llevamos al aula lo que pues, las políticas educativas plantean y lo que ellos quieren y lo que realmente obtenemos en el aula. (docente 13, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

**Necesidad de formación constante sobre educación inclusiva.** A pesar de la falta de motivación de algunos docentes, otros consideran que necesitan formación constante sobre educación inclusiva pues cada día se enfrentan a nuevas situaciones que les exigen contar con herramientas para atender las necesidades educativas de sus estudiantes. En palabras de dos docentes

Realmente hace falta muchísimo más frente a la preparación de los docentes e incluso de las aulas para recibir esta población y garantizarles el mismo acceso y la misma calidad a todos los estudiantes. Estamos quedados en este llamado a hacer realmente las escuelas inclusivas. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Yo desde donde me veo digo: *Yo no estoy preparada para eso. ¿Qué pienso? Que se deben aplicar esas políticas, digamos que es lo que debe ser, de mi parte siento que necesito como más capacitación, más apoyo.* (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

### ***Conocimientos***

**Baja formación en educación inclusiva.** La mayoría de los docentes entrevistados afirman que no cuentan con formación en educación inclusiva ni en atención educativa a estudiantes migrantes venezolanos. También, comentan que no han recibido ninguna formación respecto a estos temas en el colegio ni en su formación durante su pregrado. Según tres docentes

[Acerca de si ha recibido formación sobre educación inclusiva] No ninguna, lo de población migrante, pues a nosotros nos tocó aprender, digamos con la experiencia. Como dice uno, con las uñas ¿no? Cuando recibíamos la primera población, pues era como bueno, y sí se reciben, las materias son diferentes, bueno todas las problemáticas que hay. Entonces, creo que se adaptó a la medida de cada colegio, en el colegio no, pese a que el colegio y Kennedy, hasta donde entiendo, es donde más recepción de población migrante venezolana hay en Colombia y en Bogotá. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

No. Ahí sí tengo que ser honesto con eso, no he recibido, yo, pues que me digan, venga hay capacitación para los maestros tampoco. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

O sea, como tal capacitación que haya recibido para atender este tipo de población, no. (docente 3, Bogotá entrevista, noviembre 16 de 2022)

### ***Prácticas***

**Experiencia en educación inclusiva.** Algunos docentes expresan que su única experiencia de educación inclusiva ha sido con los estudiantes migrantes venezolanos que llegaron al colegio en estos últimos años. Así lo manifiestan los docentes

Bueno, pues el hecho de mirar, así como lo de los estudiantes migrantes en el colegio, hay bastantes estudiantes migrantes. Hay cursos en los que hay, cinco o seis, siete estudiantes y que son cursos de 35 más o menos, entonces es un porcentaje alto de ellos. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Pues realmente acá en el colegio la única situación así de educación inclusiva es con los chicos migrantes venezolanos, hay bastantes acá en el colegio. (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Por otra parte, otros docentes relatan que en sus años de docencia han trabajado con grupos poblacionales diversos. Un docente comparte que

[Sobre cuál es su experiencia en educación inclusiva] Pues yo creo que la misma experiencia como maestra porque nuestra población es diversa no solo en el distrito, sino también en lo privado. A diverso me refiero pues que siempre van a ver niños con autismo, así sea leve, o siempre van a haber niños con deficiencias motoras o con déficit de aprendizaje, o niños en condición de vulnerabilidad. No es que uno específicamente, opte por la educación inclusiva, sino que en este sistema educativo le toca a uno con toda, entonces le toca con los chicos que uno llama entre comillas, normal o que esta ahí, y con los otros chicos. (docente 5, noviembre 16 de 2022)

**Programa de inclusión y papel de la docente de apoyo.** La docente de apoyo o docente de inclusión es quién se encarga del programa de inclusión que se lleva a cabo desde la Secretaría de Educación y se implementa en el colegio. Ella es la encargada de crear las capacitaciones sobre educación inclusiva para los docentes, orientar y apoyar a los docentes en las situaciones de diversidad que se les presente en el aula, hacer el reconocimiento de los estudiantes diversos, identificar sus necesidades educativas especiales y crear los respectivos planes de acompañamiento. Una docente comparte su experiencia

Sí, aquí manejo el programa de inclusión, pero anteriormente venía trabajando solamente con una población que tiene discapacidad múltiple. Cuando llegué al colegio, pues no conocía mucho la parte de inclusión. Entonces, me tocó llenarme de todos esos papeles

del decreto 1421 para saber cómo podía involucrarme en la institución y generar, digamos, todo este ambiente de educación inclusiva. También, beneficiando a la población diversa que llega a la institución. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

*[Sobre el decreto 1421]* Hace referencia a todo el proyecto de inclusión que manejamos desde la Secretaría de Educación Distrital. Entonces, manejamos toda la parte de población con discapacidad en el colegio, básicamente de discapacidad cognitiva. Manejamos todo el proceso del Plan Individual de Ajustes Razonables que hace un plan individual a cada uno de los estudiantes. De esta manera, se garantiza el derecho a la educación y se busca que se adecuen de una mejor manera a la educación, eliminando las barreras que se presentan a nivel de contexto. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

De esta forma, se afirma que la formación que se brinda desde este programa se orienta a capacitar sobre herramientas como el Diseño Universal de Aprendizaje y el Plan Individualizado de Ajustes Razonables, pero no se ofrece aún ninguna formación respecto a la atención educativa de estudiantes migrantes venezolanos, pues ellos por su parte no han recibido información u orientación desde la Secretaría de Educación sobre este tema. Sobre este punto una docente relata que

Desde la parte de inclusión, pues sí hacemos capacitaciones, hablamos con los docentes, de hecho, hablamos con los padres porque hay unos que uno le dice *su estudiante aquí arrojó que tiene una discapacidad cognitiva*. Entonces, ellos ven la discapacidad como algo que el niño ya no puede hacer. Entonces, qué hacemos, hablamos con ellos, les explicamos que es una discapacidad, si está debajo de un promedio de rango cognitivo

que la estudiante está, pero sí se puede, pero se puede ir trabajando para que el niño logre algunas metas desde la parte académica. De igual manera, con los docentes se han hecho capacitaciones siempre en las semanas institucionales. Se abre un espacio para trabajar desde el diseño universal de aprendizaje, que es un diseño pues obviamente que puede manejar los docentes dentro de su planeación interna, también, del plan individual de ajustes razonables de una manera pues dinámica. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Frente a lo que se realiza desde el programa de inclusión que maneja el colegio, hacia los estudiantes migrantes venezolanos dos docentes afirman que

Pues como tal, a ellos no se les plantea el Plan Individual de Ajustes Razonables, sino que se hace como un seguimiento a los docentes frente a cómo ellos están manejando el Diseño Universal de Aprendizaje frente a lo que el estudiante necesita o requiere, o si requiere o necesita para digamos llegar a esa meta de las áreas establecidas. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Aquí [...] lamentablemente hemos tenido casos de maestros, pues no lo debería decir, ni debería decir uno de los colegas, pero pues son casos que hay que dar a conocer. Hay maestros que hacen malos manejos, como decir, *usted no haga esta tarea de leyes colombianas porque usted no es colombiano*, ha ocurrido. Y entonces, pues bueno, las sugerencias que le hacen a uno son más sobre tratar de mitigar la xenofobia de estudiantes hacia los mismos estudiantes y no solo con población migrante, incluso con migrantes de aquí del mismo país, entonces es eso, disminución de la xenofobia. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023).

**Los docentes reconocen que existen barreras actitudinales y pedagógicas respecto a la atención educativa de estudiantes migrantes venezolanos.** Algunos docentes reconocen que las barreras más importantes que impiden que se lleve un enfoque de inclusión en el colegio son barreras actitudinales y pedagógicas por parte de algunos docentes. Estas barreras se relacionan con la creencia de que no es necesario formarse en educación inclusiva ni implementar ninguna adaptación o transformación en sus clases pues esto no les corresponde a ellos como docentes sino a los especialistas en inclusión. Lo anterior lleva a que los docentes no implementen cambios en su pedagogía y sigan impartiendo sus clases sin realizar ningún ajuste dirigido a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. Desde la mirada de dos docentes se afirma que

Hay una dificultad de reconocer la particularidad como algo positivo y no como un trabajo adicional, que es lo que se percibe como, *ah es que toca con los venezolanos, ah entonces para ellos es diferente, no, eso implica más trabajo*. Más trabajo porque me toca a mí el proceso de reconocer quiénes son los venezolanos, cuál es su cultura y poderlo incluir desde los contenidos que tengo que orientar. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

La población migrante, y es que, qué ocurre, muchos docentes están viendo al estudiante migrante como un problema que les llegó al salón de clases porque viene atrasado y no como un estudiante que viene a buscar una oportunidad de mejorar [...] todo ese problema me permite a mí analizar que es una cuestión de lo más difícil, es generar conciencia en que, pues si bien es cierto que nuestra carga es muy pesada, pero nosotros a la vez debemos ser conscientes que ellos no son culpables de lo que les está pasando. Y segundo, ser más empáticos, eso falta mucho, mucha empatía, como ese es su problema y

usted verá porque yo no estoy preocupado, aquí hay 39 problemas y usted, usted es solo uno. (docente 15, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

## **Currículo**

### *Imaginarios*

**El currículo se debe flexibilizar acorde a la asignatura.** Los docentes consideran que no debe haber un currículo especial para los estudiantes migrantes venezolanos, pero consideran importante que para ciertas asignaturas el currículo pueda ser flexibilizado, en particular para ciencias sociales o humanidades, dado a que estas pueden incluir en sus actividades de clase aspectos culturales o vivenciales. Esto no aplica para las materias de ciencias naturales, inglés y matemáticas. De acuerdo con las declaraciones de dos docentes

Desde el ámbito de las ciencias sociales, seguramente claro las temáticas que ven en Venezuela van mas acordes a su país, las temáticas que se ven en Colombia van acordes a nosotros. Eso puede ser un choque. Personalmente, mi área es matemáticas, es un trabajo universal, en realidad no varía mucho, lo que ellos ven allá es exactamente lo mismo que vemos acá. Lo que varía a veces son las metodologías, las formas de explicar, los métodos de cada docente sí varían un poco. Los chicos en algunos momentos lo mencionan, pero como tal en mi área no encuentro tanta dificultad, de pronto si en otras, sí puede haber. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por lo menos no podemos trabajar historia que sea solamente de Colombia sin conocer que ellos vivieron un proceso propio histórico y también de colonia y de liberación, que de una u otra manera se ve muy anclado con lo de nosotros y eso nos lleva a estar siempre mirando que ya no podemos hablar solamente de Colombia como tal, sino ampliar

nuestra perspectiva más hacia lo que son los países americanos. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

**El currículo debe flexibilizarse acorde a las capacidades diferenciales.** Además del tipo de asignatura, los docentes creen que es importante flexibilizar el currículo para potenciar las capacidades diferenciales de los estudiantes. Sobre esto un docente comparte que

En todos los cursos siempre hay estudiantes con capacidades diferenciales, y en esa medida pues trata uno de ubicar los temas, los contenidos, los elementos que se puedan articular en la clase y dependiendo de los chicos y chicas, actividades específicas que les permitan potenciar esos elementos. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

Sin embargo, otros docentes consideran que el currículo no debe flexibilizarse para los estudiantes migrantes venezolanos, pues creen que estos tienen las mismas competencias que un estudiante colombiano y no encuentran justificación para realizar ningún cambio en este aspecto.

En palabras de los docentes

Nunca he sentido que deba hacer algo especial con ellos, o sea, para mí ellos son como los otros [...] desde la parte cognitiva no he encontrado como algo que me haga pensar que ellos necesitan que tengamos como algo aparte, no. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

No, yo creo que, si se habla de competencias, ósea el ser competente no tiene nada que ver que sea de, salvo que nos diferenciará el lenguaje, pero ni siquiera eso nos diferencia, entonces yo creo que no. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

**Ausencia de un currículo inclusivo.** Los docentes afirman que el currículo del colegio no cuenta con elementos de educación inclusiva, sin embargo, mencionan que el docente dentro de

su plan de aula tiene la posibilidad de flexibilizar las temáticas teniendo en cuenta las formas de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los estudiantes. En palabras de los docentes:

Pues es que aquí manejan la inclusión desde lo anatómico y desde la forma de aprender del chico, más no manejan una inclusión de todo. O sea, por ejemplo, acá puede llegar un venezolano como puede llegar una persona campesina que estaba en un colegio rural de escuela nueva, donde no tenía un curso, sino estaba en un salón con chicos de diferentes edades y a todos se le repartía, independientemente. Y se va a trabajar exactamente igual. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Digo yo, siento que hay que hacer un ejercicio personalizado con los chicos y también flexibilizar el currículum académico de tal modo que los chicos logren entender cosas. Aunque somos latinoamericanos y hablamos todos el español, muchos conceptos y muchas formas de definir los conceptos en Venezuela no son los mismos con que los definimos nosotros, entonces eso hace pues complejo el asunto. (docente 14, Bogotá, entrevista, 3 de marzo de 2023)

### *Conocimientos*

**Los docentes conocen algunas herramientas para flexibilizar el currículo bajo un enfoque de educación inclusiva.** Algunos docentes conocen herramientas dirigidas a la educación inclusiva como el Plan Individualizado de Ajustes Razonables y el Diseño Universal de Aprendizaje y los utilizan principalmente hacia estudiantes con discapacidad. Un docente relata que “se han hecho ejercicios para adaptarlo, claro que sí, tenemos una educadora especial, se hacen los DUA, se crean los PIAR que son elementos de ayuda para flexibilizar el currículo

en situaciones sobretodo con los niños que tienen capacidades diferenciadas” (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

### ***Prácticas***

**Se flexibiliza el currículo incluyendo aspectos culturales y vivenciales en las actividades de clase.** Algunos de los docentes entrevistados afirman que en sus clases suelen realizar actividades para fomentar que los estudiantes migrantes venezolanos hablen de su cultura y sus vivencias. En este sentido, los docentes posibilitan que los estudiantes venezolanos puedan convertirse en promotores de su propia cultura, pues entienden que de esta manera reconocen el valor de la diversidad del estudiante y facilitan su integración. De acuerdo a un docente:

En economía [les pregunto] cuéntenos ¿cuál es el producto principal de Venezuela? para un poco problematizar la economía Colombia versus Venezuela, o la cultura o las tradiciones, o las palabras o los dichos que tienen allá. Trato como de recoger y que no se sientan que están hablando de otra cosa sino también hablar de su propio país. Yo siempre les digo a ellos *yo no voy hablar de su país, son ustedes los que habitaron allí.* (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Así mismo, desde la mirada de otro docente se cree que la llegada de estudiantes venezolanos llevó a repensar algunas prácticas pedagógicas

Creo que hemos trabajado todos a la par en buscar con estos estudiantes brindarles los conocimientos básicos que requieren. Ha sido un reto para nosotros también transformar nuestras prácticas pedagógicas [...] Es tan difícil entender que ellos tienen una cultura diferente y que tienen un arraigo cultural y queremos es borrar siempre. Se nos olvida que

tenemos estudiantes con otras culturas y es difícil para nosotros abordarlas dentro del aula, y creo que estos chicos nos llevaron a ese reto de modificar ciertas costumbres y ciertas tradiciones en el aula. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Además de repensar las dinámicas dentro del aula, los docentes afirman que han generado un espacio para que los estudiantes migrantes venezolanos compartan su conocimiento con el fin de promover la interculturalidad y complementar los saberes en el salón de clase, como se puede ver en las palabras de los siguientes docentes

Simplymente pues trata uno de explicar o de ponerlos al día en lo que de pronto, de lo que traen allá. Tampoco se trata de anular totalmente lo que saben allá *venga a ver usted qué sabe y completemos*. O de pronto, también darles la oportunidad, pues puede que también ocurra que ellos saben más que uno, entonces *venga a ver qué sabe y qué podemos compartir*. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

Empezábamos hacer como [...] un compartir de saberes porque de todas maneras sí hay muchas cosas que, si bien es cierto, de pronto el nivel de educación es un poco más bajo, han aprendido cosas diferentes a los de acá. Yo lo que hacía era trabajar con ellos lo que es el intercambio de saberes ¿no? Entonces yo llegaba y les decía *listo, vamos a trabajar una exposición de adjetivos. Tráeme un listado de adjetivos, ustedes los venezolanos cómo le llaman o cómo le dicen a esto*. (docente 15, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

**Flexibilidad en adaptar currículo a tipos de aprendizaje.** Los docentes afirman que el currículo se flexibiliza al tener en cuenta la forma en que cada estudiante aprende en el momento de realizar el plan de aula. Es decir, el currículo se puede ajustar a cada estudiante y su forma de aprender y esto impacta en las actividades que se planean en clase y los temas que se abordan.

Pues desde el currículo manejamos a nivel general que hay que flexibilizarles algunos contenidos a los estudiantes porque por ejemplo hay unos que no pueden comprender textos súper largos. Entonces, a ellos lo que se les hacen es un currículo flexible frente a la intencionalidad que tiene el docente en su planeación. Entonces, por ejemplo, ellos en muchos casos [los estudiantes] ven, por ejemplo, la literatura griega, entonces ellos les ponen a leer un libro [...] Digamos que a los estudiantes que presenten algún tipo de dificultad o un bajo rendimiento, es la disminución, digamos, no de libros sino poner una película, un video, donde el niño pueda dar cuenta de si comprendió algo sobre la literatura griega o que lo plasme por medio de un dibujo o una obra de teatro ¿sí? se hace ese tipo de flexibilidad. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

## **Evaluación**

### *Imaginarios*

**No es necesario realizar una evaluación diferencial con estudiantes migrantes venezolanos pues se evalúa por competencias.** Los docentes afirman que al evaluar competencias no es necesario hacer ajustes a la evaluación de los estudiantes migrantes venezolanos, pues estos cuentan con las mismas competencias y capacidades que los estudiantes colombianos. En este sentido, los docentes consideran que no es necesario realizar ninguna evaluación diferencial. Sobre esto, un docente expresa lo siguiente

Yo no hago diferencia y creo que es parte de la estrategia, no hacer diferencia y no marcar la diferencia. O sea, los estudiantes colombianos pueden tanto como los estudiantes venezolanos. O sea, que estén acá es una cuestión circunstancial pero pues su cerebro lo tienen puesto donde es, pueden hacer los procesos y demás. Entonces, creo que

en principio separar la evaluación o diferenciar la evaluación no se me hace buena estrategia. (Docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Así mismo, piensan que la formación es la que debe ser diferencial ajustándose a las necesidades de fortalecimiento que presentan los estudiantes migrantes venezolanos y no la evaluación.

Considero pues, que más que pensar en los procesos de evaluación diferenciada, lo que hay que pensar es en los procesos de formación de estos chicos ¿no? de buscar ofrecerles las herramientas, que por las necesidades o por las situaciones políticas o por las situaciones de salud como la pandemia afectaron su proceso educativo y tratar de darles, sin ninguna discriminación, las mismas herramientas y las mismas oportunidades que a los chicos de Colombia. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Los estudiantes colombianos y los estudiantes migrantes venezolanos tienen las mismas dificultades.** Se considera que la evaluación no es la causa de los bajos resultados académicos que se observan en algunos estudiantes venezolanos, pues tanto los estudiantes migrantes como los colombianos demuestran un desempeño similar y las mismas dificultades.

En palabras de un docente: “o sea, las dificultades que uno encuentra, las encuentro tanto en población venezolana como población colombiana. O sea, son las mismas dificultades de cualquier muchacho, de cualquier adolescente, pero no por ser población migrante” (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022). Refiriéndose a este tema otro docente afirma

Digamos que a los estudiantes colombianos tampoco es que les vaya muy bien en las pruebas entonces no se ve muy marcada la diferencia en los resultados, lamentablemente, a veces esas mediciones no dan cuenta de la realidad de los procesos. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**La evaluación debe considerar la adaptación del estudiante migrante venezolano a la educación colombiana.** A pesar de que la mayoría de docentes afirman que no consideran necesario flexibilizar la evaluación, otros comparten una opinión diferente pues afirman que además de evaluar lo cognitivo se debe considerar la adaptación que ha logrado tener el estudiante migrante venezolano en el colegio. Es decir, además de evaluar las temáticas de clase, se debe considerar el progreso académico y convivencial que ha logrado este estudiante pues esto permite brindar una evaluación más apropiada y justa.

En cuanto a la evaluación, yo creo que el reto está más en mirar la forma en la que el [estudiante] se adapta. Creo que esa es una de las principales metas a evaluar, cómo se adapta [el estudiante]. Hay niños que llevan un tiempo en Colombia y podría decirse que ya han logrado identificar también cómo son los procesos acá y evaluarlos con los otros compañeros es mucho más fácil. Pero con estos niños, yo trabajo con niños pequeños y son niños que recién llegan muchas veces de Venezuela, es mirar cómo se van adaptando y cómo logran vencer esas barreras que se marcan entre lo que traían de Venezuela, todo el conflicto que se da al llegar acá y cómo se adaptan al medio, los mínimos que alcanzan y cómo van desarrollando habilidades para convivir en el entorno que se les abre en estos momentos. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

### ***Conocimientos***

**Los docentes no conocen qué aspectos diferenciales deben implementarse en la evaluación de un estudiante migrante.** La mayoría de los docentes entrevistados no reconocen qué elementos diferenciales se pueden tener en cuenta al evaluar a un estudiante diverso o específicamente a un estudiante migrante venezolano. En este sentido, los docentes afirman que

se evalúan competencias y al ser estas universales no creen necesario pensar en una evaluación diferencial. De acuerdo con lo manifestado por un docente: [Acerca de si tiene en cuenta elementos diferenciales para evaluar a estudiantes venezolanos] “Yo nunca, [...] me siento mal porque yo no sé si yo lo estoy haciendo mal, yo por ejemplo yo en ningún momento tal vez pienso que ellos hay que evaluarlos diferente, no” (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023).

### ***Prácticas***

**Ajuste de la pedagogía y la evaluación acorde a las dificultades del estudiante migrante venezolano.** Los docentes comparten que adaptan sus prácticas pedagógicas y la evaluación acorde a las necesidades y dificultades que observan en los estudiantes. En el caso de los estudiantes migrantes venezolanos, algunos docentes relatan que a medida que el estudiante lleva más tiempo estudiando en el colegio, su adaptación cultural, académica y convivencial aumenta y deja de ser necesario realizar ajustes a la evaluación o a las actividades de clase. Sobre este punto dos docentes afirman

Digamos que con el PEI del colegio pues vamos mirando las situaciones y qué necesidades tienen cada estudiante y pues si hay que flexibilizarse, se flexibiliza [...] octavo y noveno no veo tanto inconveniente con los estudiantes porque ya vienen más, como niveladitos todos. En uno de los novenos tengo aproximadamente como unos 6 niños que vienen de allá de Venezuela, pero que están aquí en el colegio desde sexto. Ya han estado en todo el proceso y van, van bien, o sea, ellos no han tenido así dificultad y no han tenido que de pronto acudir a alguna estrategia o algo, porque han venido bien, ¿sí?. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Yo se que en ciencias económicas y políticas a ellos les cuesta mucho entender y exponer el conflicto armado. Entonces, para un chico colombiano es muy fácil explicar sobre el narcotráfico o hablar del proceso de paz, o hablar de las guerrillas. [...] las guerrillas no se si en Venezuela existan, creo que existió una por allá, pero no es un proceso de conflicto armado. Entonces trato de que, en la evaluación como es diferencial entonces haya temas que se adapten libremente a lo que ellos quieran exponer, ya sea a nivel mundial o de Latinoamérica, no tanto situarme en Colombia. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

**Se flexibiliza la evaluación acorde a las diferentes formas de demostrar el aprendizaje.** Se relata que los docentes flexibilizan algunas veces la evaluación acorde a las distintas formas de demostrar el aprendizaje que han observado en sus estudiantes, pues creen que no todos los estudiantes demuestran su conocimiento o capacidades a través de los mismos tipos de evaluación, por ende, realizan evaluaciones orales, escritas, a través de obras de teatro, manualidades, etc. Sobre esto el docente 5 y el docente 10 afirman

Entonces, vamos a hablar de la conquista, con los otros chicos entonces va a ser una evaluación, pues normal, tipo ICFES, una argumentación, seguramente una exposición, todo ese tipo de trabajos. Pero si, tenemos alguien con un problema de aprendizaje se le valora más allá que la construcción de un ensayo, podría ser una caricatura, un dibujo, que dé cuenta de eso. Eso sería lo diferencial, pero en contenido, en currículo, pues para mí es lo mismo, sino que cambia en el momento de evaluar, en el momento de valorar a una población y a otra población. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Dependiendo del estudiante procuro, si veo que la estrategia de aprendizaje no funciona, ubicar otra en donde él tenga mayor capacidad o facilidad. Si un estudiante no puede con

lo escrito porque se le dificulta, pero puede hacerlo de manera verbal, es válido porque está allí, está reconociendo o identificando el elemento que quiero que construya, que aprenda. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

### **No solo se evalúa lo cognitivo sino la adaptación y el progreso del estudiante**

**venezolano.** Algunos docentes afirman que en su práctica docente evalúan a sus estudiantes migrantes venezolanos en consideración de su adaptación académica y convivencial y ponen especial énfasis en el progreso que ha logrado tener el estudiante y cómo ha logrado superar las barreras y dificultades iniciales.

Dependiendo del caso, hay niños que vienen con unas problemáticas más fuertes. Tengo un venezolano, llegó el año pasado y con él ha sido todo un proceso de mirar cómo se adapta. Entonces no es evaluar igual que a los demás y he tenido que darme a la tarea de mirar hasta donde ha logrado avanzar y cuáles son las barreras que ha logrado vencer frente al proceso no solo cognitivo sino también de incorporación a la sociedad. Ese es un niño que no hablaba, no socializaba fácil, no lograba exponer sus sentimientos ni sus ideas y hoy en día lo veo que ya empieza jugar con sus compañeros, que ya participa, que ya no le tiene tanto miedo a expresar lo que siente y para mi eso implica que el niño ha avanzado y ha logrado romper esas barreras. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Yo procuro evaluar a mis estudiantes de acuerdo con el desempeño individual que tengan. Hay actividades que son generales, pero que al hacer esa primera caracterización te das cuenta de cuáles son las dificultades o también de las facilidades que tienen los estudiantes y las estudiantes y qué se pueden tener en cuenta en el momento de la valoración. Entonces, yo trato en lo máximo como de reconocer el avance, así sea un

avance. O sea, no comparar los avances y que todos me den lo mismo porque eso nunca pasa, pero sí reconocer el avance del estudiante y el esfuerzo que hace en la construcción de una evidencia de aprendizaje que me tenga que presentar. (docente 10, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

***La evaluación no se flexibiliza pues no se cree necesario al evaluar competencias.*** El imaginario que tienen algunos docentes respecto a que no es necesario flexibilizar la evaluación, pues se evalúan competencias, lleva a que en la práctica no se realicen ni se tengan en mente evaluaciones diferenciales para los estudiantes migrantes venezolanos.

*[Acerca de si lleva a cabo evaluaciones diferenciales para estudiantes migrantes venezolanos]* No, para nada, evaluamos, desde mi área, se evalúan los componentes básicos de la asignatura, ya la situación de que pueda haber diferenciales, son más de diálogo entre los chicos y de manejo con ellos, pero la evaluación no tiene ningún diferencial. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Sobre la misma pregunta de la cita anterior, un docente afirma que “Ninguno. Pues digamos que yo la evaluación, pues es que hay diferentes tipos de evaluación, si yo hablo de la evaluación teórica es la misma evaluación para todos” (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

**La evaluación diferencial solo se realiza en casos de discapacidad cognitiva.** Los docentes que afirman que no flexibilizan la evaluación, creen que solo es necesario hacer esto ante casos de discapacidad cognitiva

No hago una discriminación en la evaluación, a no ser que tenga un déficit, que tenga algo cognitivo, que yo lo note [...] Con la población migrante no. En algún momento y casi siempre nos toca, pero dependiendo de las capacidades que uno vea en los

estudiantes, pero no por ser migrantes, sino por alguna capacidad cognitiva que uno evidencie se hace algún tipo de evaluación diferente, pero no por ser población migrante.

(docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

## **Apoyos y ambientes pedagógicos**

### *Imaginarios sobre apoyos pedagógicos*

**A los estudiantes venezolanos hay que darles el mismo trato y dejar que se adapten por sí mismos.** Según algunos docentes, al estudiante venezolano que llega al colegio se le suele sobreproteger y no se permite que este por sí solo adquiera herramientas para defenderse y adaptarse por sí mismo. Por esto, consideran que la mejor alternativa es brindarles el mismo trato que a los estudiantes colombianos pues ellos son capaces por sí solos de integrarse al colegio.

Sobre lo anterior dos docentes afirman que

En algunos casos somos sobreprotectores y acogemos tanto a las personas migrantes que no las dejamos como coger herramientas para defenderse [...] Digamos que ellos, como te decía, a veces son muy sobre acogidos. Entonces, son el centro de atención, claro son las personas diferentes, digámosle diferentes por la cultura. Entonces, pues eso llama la atención de su grupo del salón donde hayan quedado. Y pues, a veces somos sobreprotectores con ellos. Entonces, cuidado me les dicen algo a mis venezolanos que están acá. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Pues yo considero que el apoyo más importante que uno le puede brindar, es tratarlo como a los demás. O sea, en el grupo él no es un venezolano, sino somos todos en un aula tratando de desarrollar una actividad para llegar a un aprendizaje. Yo creo que el mejor

apoyo que le podemos brindar es que forme parte del [...] yo creo que el mejor apoyo es tratarlo igual que los demás. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

De esta manera, se piensa que no debe dárseles un trato preferencial pues hacer esto puede hacer sentir a los niños venezolanos señalados e incluso excluidos frente al grupo.

Respecto a lo anterior, un docente comparte que

Entonces, yo creo que para incluir hay que hacer como una inclusión difusa, o sea, no señalarte todo el tiempo, *tú eres diferente, tú vienes de otro lado, tú eres diferente*, sino tratar de incluir todo en un mismo paquete para que todo tenga la misma importancia. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

**Los estudiantes venezolanos llegan con niveles educativos bajos y presentan altas tasas de pérdida de año.** La mayoría de los docentes entrevistados consideran que gran parte de los estudiantes migrantes venezolanos que llegan al colegio cuentan con menores competencias y conocimientos que los estudiantes colombianos. También, mencionan que han evidenciado que sus procesos de lectoescritura están muy atrasados para el nivel que deberían tener acorde a su edad y grado escolar. Según algunos docentes, esto lleva a que el estudiante venezolano se sienta triste e incómodo pues se siente en desventaja respecto a sus compañeros. Un docente relata desde su experiencia que “si he tenido niños migrantes que el nivel educativo es bastante bajo, niños que tienen unos vacíos, pero terribles” (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022). Otros docentes comparten una visión similar

Pues el reto, es lo que te decía, ellos vienen con un nivel académico un poco bajo, entonces, pueda que de pronto ellos se sientan, no sé, mal o tristes porque el otro niño va mucho más adelantado, porque está escribiendo, porque está leyendo, y el hasta ahora va en cierto proceso. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

Lo que te digo, que no, recibíamos chicos y pues hay un desnivel, pues uno lo lee así seguramente es otra forma de aprendizaje, pero si lo leía uno como un desnivel, qué hacemos, lo podíamos devolver de curso, podemos hacer un refuerzo. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

También, consideran que hay extremos, hay algunos con desempeños muy buenos y otros muy bajos. Un docente comenta lo siguiente respecto a este tema

De hecho, tengo también, por ejemplo el caso contrario, porque el que te contaba ahorita que se cambió es muy buen estudiante, él es muy, muy buen estudiante; también ya tiene bastante edad, creo que está como al límite de la edad, pero es muy buen estudiante.

Tengo el caso contrario, entonces hay otro muchacho que tiene un nivel muy bajo.

(docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

En este sentido, se cree que la tasa de pérdida de año de los estudiantes venezolanos es más alta que la de los estudiantes colombianos, pues estos llegan con bajos niveles educativos y algunas veces, no logran adaptarse a las exigencias académicas del sistema educativo colombiano. Sobre esto un docente afirma que “Yo creo que esa estadística, no sé si la tenga la Secretaría de Educación, no sé si la tenga el colegio, pero la estadística de pérdida de año y en relación con población migrante debe ser casi un 50% creería” (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

Así mismo, los docentes relatan que muchas veces el relacionamiento que ocurre con los estudiantes migrantes venezolanos está basado en el rendimiento académico y dado a que este suele ser bajo al inicio, por el proceso de adaptación que vive el estudiante, la relación generalmente no es buena y algunos docentes expresan rechazo hacia ellos al considerarlos un *estudiante problema*. Sobre este tema, algunos docentes expresan lo siguiente

Me parece que, de pronto con los docentes puede ser un poquito más diferenciada porque usted sabe bien que esta relación muchas veces se construye sobre el rendimiento académico. Entonces, lamentablemente pues hay chicos venezolanos que han sido excepcionales y les ha ido muy bien, pero otros no tanto. Entonces, sí empiezan a decir *como bueno mire ese rendimiento, no sabe nada o no sabe leer* o ese tipo de cositas a veces se perciben ¿no?. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Incluso dentro de nosotros como colegio llegamos a ver, ese rechazo hacia estos estudiantes venezolanos porque son más difíciles de abordar. Son niños que vienen con unas condiciones cognitivas y académicas de pronto un poco más quedadas que los otros y eso implica un reto. Entonces, es un estigma que se crea con los estudiantes venezolanos, sobre que van a ser problemáticos porque no están igual que los otros. Entonces, sí siento que todavía se siente en las aulas y no creo que solamente aquí, sino en muchos colegios. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Algunos docentes desvirtúan esta creencia y afirman que el nivel de pérdida de año de los niños y niñas venezolanos es el mismo que el de los estudiantes colombianos. Sobre lo anterior, un docente comparte que

No, yo creo que no hay una diferencia marcada por nacionalidades. Yo podría decir que, por ser minoría, es mayor el número de índice de los colombianos. Lógicamente, sí se han presentado casos de repitencia, pero no es la característica general de que en todos los cursos pierdan los venezolanos. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por otro lado, algunos docentes reconocen que el bajo desempeño de los estudiantes migrantes venezolanos es consecuencia de su proceso de adaptación a un nuevo país, cultura, ambiente escolar, asignaturas, ritmo académico, etc. que lleva a que al inicio presenten

dificultades académicas y convivenciales. En este sentido, estos docentes piensan que el bajo nivel educativo no se relaciona con sus competencias o conocimientos, sino a las dificultades que emergen por el proceso de adaptación que vive este estudiante al llegar al colegio. Un docente explica lo anterior de esta manera

Si tu te cambias de universidad, de la Javeriana a la Salle o al Externado a la Sabana, independientemente que estés haciendo más o menos la misma maestría vas a tener un vuelco y vas a perder alguna materia porque tu pierdes tu linealidad. Entonces, imagínate, cambiar de colegio y de ciudad, pues la mortal porque ellos como no tienen estabilidad económica, por ende, no van a tener estabilidad de nada, son migrantes. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Es necesario conocer el contexto académico que tenían en Venezuela.** Algunos docentes afirman que es necesario conocer cómo llevaban los estudiantes migrantes venezolanos su proceso académico en Venezuela, qué asignaturas veían, cómo era su calendario y demás, para así, facilitar la adaptación de estos estudiantes al poder comprender sus dificultades. Se cree que los docentes no indagan por el contexto académico anterior del estudiante y esto tiene como consecuencia que este no se sienta reconocido y no logre adaptarse al colegio con facilidad. Un docente relata que

Hay profesores que se cierran mucho *es que no sabes leer ni sabe escribir bien*. Usted sabe el argot de ellos, saben cómo hablan ellos, saben cómo se expresan ellos, perfectamente ellos en un colegio allá podrían ser, lo que llamamos acá un cien, pero para nosotros es un cincuenta o un sesenta, pero es porque nosotros ponemos la vara. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Imaginarios de los docentes que denotan estigma hacia migrantes venezolanos.** En las entrevistas realizadas se evidenció que algunos docentes creen que ciertos migrantes venezolanos llegaron a aumentar los males sociales que ya existían en Colombia, que muchos empeoraron la situación laboral pues suelen trabajar por menos dinero, y que, aunque hay algunos que vinieron a trabajar y a estudiar, otros han venido a aprovechar y ganarse las cosas de forma fácil: *ganársela sabroso*. En palabras de un docente

Así como hay unos que vienen de verdad a tratar de superar las dificultades que tuvieron en su país y pues ven acá como la oportunidad de surgir y crecer y pues chévere. Pero, sí veo con dificultad, es que, a la par de estos que viene a trabajar, a estudiar, a prepararse, pues vienen otros que no vienen con la misma intencionalidad sino a ganársela sabroso. Ya tenemos bastantes males sociales, como para que vengan a agrandarlos. [...] Las personas estábamos preparadas, colombianos exigiendo un salario digno, justo y pues ellos vienen, de pronto capacitados y todo lo que quiera, pero se van a digamos a recibir salarios menores porque se puede, pues esa plata les sirve, cualquier plata les va a servir, entonces ya no podemos exigir tanto nosotros para que nos paguen lo justo. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Así mismo, algunos docentes creen que cuando se le brinda algún apoyo a un venezolano, estos se aprovechan y no realizan esfuerzos por salir adelante por sí solos, sino que mantienen una dependencia a la caridad de los colombianos. Sobre lo anterior, un docente afirma que “entonces le ayudamos, pero ya se convierten en que solo extienden la mano y a que les den y no se la rebuscan tanto. No estoy generalizando, pero hay casos de esos” (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

**El acompañamiento de los padres en el proceso académico de los estudiantes migrantes venezolanos es muy poco o inexistente.** Según los docentes, es necesario el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los niños y niñas venezolanos pues estos suelen venir con trayectorias educativas interrumpidas y, por ende, presentan vacíos importantes en áreas tan fundamentales como en los procesos de lectoescritura. Se afirma que, sin el acompañamiento familiar, el proceso académico es más lento y difícil. Sobre este tema, algunos docentes comparten que

*[Acerca de qué apoyos brinda a los estudiantes migrantes]* Ahí sí depende también mucho del apoyo, del acompañamiento en casa. Porque son actividades que necesitan un acompañamiento, un refuerzo de los papás y a veces los papás no colaboran con eso, o sea, como que no son conscientes. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

*[Sobre el rol de los padres en el proceso académico de los estudiantes migrantes]* A veces son bastante ausentes. Parece que las familias, sobre todo de población migrante, pues digamos que, por una lógica cultural y política, pues ellos han venido aquí a trabajar, entonces muchos de los niños incluso también trabajan, o sea que como que la familia y el contexto y la relación de ellos se basa mucho en el trabajo. Entonces, son familias que a veces se ausentan de las reuniones o no vienen a reuniones y entonces, pues como que básicamente se matriculó al niño allá o a la niña y vuelvo después por resultados. Pero pues digamos que, en el diálogo constante o el proceso, a veces se pierde en el acompañamiento familiar. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

***Imaginos sobre Ambientes de aprendizaje:***

**Se presentan casos de xenofobia hacia los estudiantes migrantes venezolanos por parte de los estudiantes colombianos.** Algunos docentes han observado que en el aula se presentan casos en que estudiantes colombianos se burlan de los estudiantes venezolanos por su acento, su vocabulario, su nombre o aspectos propios de su cultura. Según lo manifiesta el docente

Como el dialecto es distinto hay burla. El tema principal es burla, sobrenombres a los chicos que vienen de Venezuela y eso inmediatamente dificulta cualquier proceso porque ellos en su mayoría sí se retraen mucho, se les dificulta más relacionarse con los compañeros, sobre todo con aquellos chicos que vienen de Venezuela y llegaron a mitad de proceso. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Una manera de explicar este comportamiento es atribuyendo este tipo de conductas a los padres de los estudiantes colombianos, quienes en el hogar hacen comentarios xenófobos que luego son replicados por sus hijos en el colegio. Así lo expresan los siguientes docentes:

A veces, digamos que, son palabras que utilizan los chicos sobre todo los chiquis. Unos dicen *eso lo dijo el papá o lo dijo la mamá, eso es de alguien grande*. Entonces, como que ese malestar de algunos adultos, lo reflejan en sus hijos y los hijos lo transmiten a las personas migrantes. Los hacen sentir mal, no por ellos mismos, sino porque les han inculcado eso en casa. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

Estoy convencido que los muchachos son el reflejo de lo que son los padres, o sea, eso se ve. Si uno habla con los chicos y después habla con los padres, la relación es la misma, entonces son los mismos componentes. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Esto puede ser aún más crítico si se tiene en cuenta que, tanto docentes como estudiantes a veces no les entienden la forma de hablar ni las palabras que usan los migrantes venezolanos, lo cual se cree que hace sentir mal y rechazado al estudiante venezolano.

A veces incluso también la forma de hablar, no se comprenden entre sí. Entonces, incluso uno a veces tampoco les entiende bien lo que dicen, toca preguntarle dos o tres veces qué es lo que quieren decir y ellos en algún momento se pueden y se sienten rechazados, sí ha sucedido. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Estos comportamientos pueden afectar en mayor grado a los estudiantes que son nuevos, pues tienen miedo de enfrentarse a un nuevo ambiente y cultura. Según los docentes, esto se ve empeorado por los estigmas sociales que se conocen alrededor de su grupo social.

En los pequeños también es el miedo y el estigma con el que ellos llegan al aula, sintiéndose en un ambiente diferente [...] eso se incrementa cuando nosotros no hacemos bien el papel de entender que tenemos diferentes culturas en el aula. Entonces, son niños que se sienten alejados, que no se sienten parte de una cultura. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Por otro lado, algunos docentes difieren de lo anterior y afirman que en el colegio no se ha observado la discriminación que se observa por fuera del colegio. Desde su perspectiva la convivencia entre la población colombiana y la venezolana ha sido muy buena y el trato es el mismo entre todos los estudiantes.

Lo que te digo, o sea en la calle uno escucha mucho la discriminación, pues por las situaciones que se han vivido, por todo lo que se ha encontrado, pero pues acá en el colegio no hemos visto casos así en contra de los venezolanos. (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Respecto a las situaciones de discriminación que han percibido algunos estudiantes migrantes venezolanos, algunos docentes creen que la intención de los estudiantes colombianos o docentes no ha sido discriminar sino que estos estudiantes migrantes suelen estar predispuestos ante cualquier palabra o acción que se realice y la malinterpretan. Esto es relatado por dos docentes

La mayoría de veces es porque se mal entiende cualquier cosa. Que vamos a hacer grupos de a 5, pero somos 6, pues usted entonces hágase con otro grupo. Y ya con eso, [ellos piensan] *claro es porque soy venezolano o venezolana entonces ya me están discriminando* y no tiene nada que ver. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Lo que yo he oído a veces, es que, igual que con la cuestión del racismo, que no es que exista como tal el racismo, pero que sí se sienten ellos atacados porque les dijeron algo. Porque algún comentario los toco y son más de cómo ellos toman las cosas a que realmente esté ocurriendo. Algunos términos que para ellos pueden sonar despectivos, pero que para nosotros pues el trato es normal. Entre ellos, entre los estudiantes como tal, pues manejan su vocabulario, sus términos y todo y pues digamos, no está mal para ellos referirse a un compañero como *veneco*. Pero para uno de ellos puede llegar a ser bastante ofensivo que le digan así. Sin embargo, ellos si utilizan unos términos bastantes fuertes con los compañeros de aquí, entonces a veces no es tanto que se discrimine, sino es de ellos mismos que a veces se sienten que los están atacando cuando en realidad no.

(docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

**A los estudiantes migrantes venezolanos no les gusta ser reconocidos como tal.** Según lo que han percibido algunos docentes, los estudiantes migrantes venezolanos al pasar el tiempo

manifiestan que no les gusta que se refieran a su cultura ni a su condición de migrantes. Cuando un docente o estudiante se refiere a ellos como venezolanos algunos expresan que ya son colombianos, pues ya tienen cédula colombiana y que su origen venezolano no los define. En palabras del docente “a veces es difícil porque cuando usted trata de anunciarlos, algunos no les gusta que les digan migrantes. Entonces, cuando quieren sacan a relucir *profe yo ya tengo la tarjeta de identidad colombiana*” (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022).

La resistencia a ser reconocidos como migrantes venezolanos, llega incluso al rechazo de actividades culturales alrededor de Venezuela. Sobre esta situación un docente comenta

Hemos tratado de hacer, por ejemplo, no el día del migrante venezolano, pero sí el día del pana venezolano. Hay chicos que si les gusta, otros que no, dicen *o sea no me llames veneco, no me llames migrante, soy colombiano ahora, no quiero hablar de eso.*

Entonces, también siento resistencia. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

**Tensión en el relacionamiento entre estudiantes colombianos y venezolanos dentro y fuera del aula.** Algunos docentes afirman que el relacionamiento entre estudiantes migrantes venezolanos y estudiantes colombianos no es bueno. En este sentido, se relata que los estudiantes migrantes no suelen trabajar en grupo con estudiantes colombianos y se encierran en trabajar solo con sus compañeros venezolanos. En palabras de un docente “Yo siempre trato, es algo chistoso porque entre ellos se cierran como grupo. Es muy difícil separar un grupo de población venezolana” (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

Esta tensión entre estudiantes de distintas nacionalidades también se puede evidenciar en la creación de lazos de amistad o noviazgo. Los docentes comentan que

Te puedo decir algo que aquí de 100 estudiantes venezolanos 1 o 2 tienen relaciones amorosas de noviazgo con estudiantes colombianos, de resto no. El estudiante colombiano le da fobia relacionarse más allá de lo académico con el estudiante venezolano, por más que se trabaje en clase, en los espacios, en izadas de banderas, en campeonatos, es muy difícil, siempre van a ser menospreciados, lamentablemente.

(docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Otros docentes tienen una perspectiva diferente a lo mencionado anteriormente y creen que su relacionamiento es bueno y respetuoso, suelen trabajar juntos en grupo, tener relaciones de amistad, y que además de relacionarse en la escuela, se relacionan por fuera en el barrio. Así lo expresa el siguiente docente

Casi toda esta población vive muy cerca de acá. Entonces, en ese sentido, pues es una ventaja enorme. Comparten con los colombianos que también tienen unas condiciones difíciles, pues en un mismo espacio, no solamente en el colegio, sino en su entorno y me parece que esa situación de que vivan en el mismo sitio donde estudian y se relacionan con sus mismos vecinos hace como más llevadera la situación [...] Considero, lo que he visto pues es que los chicos venezolanos han logrado integrarse bien con los compañeros, tienen amistades, comparten los descansos como cualquier otro. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

También, mencionan que algunos se integran fácilmente, son muy queridos y comparten con sus compañeros su cultura venezolana, siendo el centro de atención y relacionándose fácilmente.

Los muchachos en su gran inmensa mayoría los han acogido bien. Interesados pues por aprender de alguien más, son aceptados, son reconocidos, son valorados acá, porque hay

niñas súper geniales y eso se pavonean por acá. Son geniales pues con todo el mundo, pero en su mayoría son bien, no tengo problema con ninguno. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Resiliencia y adaptación de los estudiantes migrantes venezolanos al ambiente escolar colombiano.** Por otro lado, los docentes han observado que los estudiantes migrantes que llevan más tiempo en el colegio se han logrado adaptar y no presentan ninguna dificultad académica ni convivencial y esto se debe, según los docentes, a que ya han apropiado aspectos culturales colombianos. En términos de un profesor “hay unos chicos que son venezolanos, están en grado sexto, pero ellos ya llevan acá bastante tiempo, entonces ellos como que ya tienen marcado es el acento de acá y ya muy poco el venezolano” (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022).

**La migración constante y la deserción que se observa en los migrantes venezolanos lleva a que los esfuerzos educativos se pierdan y dificulta su proceso académico y convivencial.** Según algunos docentes, los estudiantes migrantes venezolanos no demuestran interés en socializar ni crear relaciones de amistad con sus compañeros por su estado de migración constante que hace que estos no *echen raíces*. También, afirman que el poco tiempo que suelen quedarse en el colegio lleva a que no logren consolidar relaciones de amistad con sus compañeros colombianos. Desde la mirada de un docente

Son estudiantes que no socializan, porque ya sabe que su vida es migratoria [...]

Entonces no echan raíces como decimos nosotros, entonces por eso es que ellos se cierran, aunque hay unos estudiantes que sí son bien abiertos, pero pues, son contaditos.

(docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por la constante movilidad que presentan los estudiantes migrantes venezolanos, estos no se encuentran motivados para apropiarse de los conocimientos ni de su entorno, pues saben que en poco tiempo van a migrar a otro lugar y deberán adaptarse de nuevo académicamente y convivencialmente a otra institución educativa, como se puede leer en la siguiente cita

Bueno, aquí hay una particularidad y es que, yo he tenido estudiantes que son migrantes y se dificulta muchísimo el proceso con ellos, también es por el ausentismo. Son población muy errante, entonces están una semana y por *x* o *y* condición ya la semana siguiente pueden no estar, y dos, tres meses después vuelven a pedir el reintegro, porque sus condiciones volvieron a cambiar y volvieron al sector. Eso dificulta muchísimo hacer un proceso con estos niños, sobre todo de adaptación convivencial con los estudiantes, entonces son estudiantes que sufren el desplazamiento constante. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

También, se ha evidenciado que los estudiantes migrantes venezolanos desertan con frecuencia de su proceso educativo en el colegio. Estos no presentan las pruebas finales o se van a mitad de año, dejando de lado todos los esfuerzos académicos realizados. Según los docentes, esto puede empeorar el proceso académico del estudiante pues este debe de nuevo adaptarse a otro colegio con otras asignaturas, otro ritmo académico. Para ilustrar este punto se pueden leer las siguientes citas de los docentes

De 10 estudiantes que llegan a un curso, la mitad se va. Solo la mitad perdura 1 año y si perdura el año, un cuarto de esos, se va el otro año. Solamente queda el otro por ciento, entonces son estudiantes que dependen de las situaciones económicas y estabilidad económica del papá, entonces uno los puede tener un periodo y después no.[...] digamos que al no haber una linealidad, ni un buen tiempo de trabajo con ellos, pues el trabajo se

cojea, o se pierde la calidad de investigación o lo que uno quiera hacer. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Entonces, digamos que, más que por su condición de migrantes ha sido por su movilidad que han perdido el año, no retiran papeles, se regresan a su país o se van para otro rumbo. Entonces, dejan el proceso a medias, esos niños son los que pierden, pero por lo general los demás pues aprueban. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por otro lado, otros docentes difieren de lo dicho anteriormente, pues afirman que la deserción que se presenta con los estudiantes venezolanos es la misma que se presenta con todos los estudiantes en general y no constituye algo que provenga de la condición migratoria de los estudiantes venezolanos.

Eso pasa, no solamente con la población migrante. En realidad, eso pasa con toda la población en general. Se ha visto sobre todo en las últimas semanas de este año mucho estudiante que viene de Venezuela y están pensando en regresar a su país y ha pasado, pero en realidad la deserción escolar, creo que vamos en un porcentaje similar al de la de nuestra población colombiana. Entonces, no creo que la deserción se dé por su nacionalidad, se da por otras condiciones, porque pasa en general. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**La vulnerabilidad económica y social que se observa en los estudiantes migrantes venezolanos y sus familias afectan el proceso académico y convivencial.** Se considera que estos estudiantes y sus familias presentan condiciones de desventaja y de vulnerabilidad por su contexto socioeconómico. Los docentes han observado que muchos de estos estudiantes tienen una alimentación deficiente, sus padres no los acompañan en su proceso académico al trabajar

todo el día en trabajos precarios e incluso algunos presentan una condición de pobreza extrema.

Así lo relatan los profesores

Existen situaciones que a veces lamentablemente los ponen en desventaja, por ejemplo, la movilidad de viviendas, de pronto en la alimentación, a veces ha habido situaciones en las que estos niños se pueden presentar con situaciones de pobreza extrema, situaciones como la falta de legalidad. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Tienen un estilo de vida muy difícil. En el sentido de que trabajan por muchas horas, por ejemplo, nosotros tenemos una población que trabaja en Corabastos, esta central [de acopio] es la más grande de Bogotá y creo que la del país también. En esta central de alimentos llevan un estilo de vida nocturno, entonces, entran a trabajar tipo diez de la noche, hasta las siete u ocho de la mañana, entonces llegan a la casa, sus hijos se están despertando, corren rápidamente a alistarlos, miran que falta, los traen al colegio y ellos se van a dormir, a recuperar un poco. Pero a las cinco y media ya están otra vez acá, recogiendo a sus hijos y alistándose ellos para el trabajo. Les dan a sus hijos de comer y ellos se van para el trabajo. Entonces, digamos que, el acompañamiento a veces es muy pobre. No todos tienen esos horarios de oficina de ocho a cinco. Entonces, a veces el acompañamiento se ve muy afectado en los procesos porque tienen que trabajar. Más si las familias son disfuncionales y si solamente hay un padre, una madre que responde y le toca sacar adelante a todos los chicos. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

También, la migración constante que realizan las familias en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, causa que las trayectorias educativas de los niños se vean interrumpidas, pues estos suelen atravesar largos periodos de tiempo sin estudiar. Sobre esto afirma el docente

Hace poquito por ejemplo tenía una estudiante que ella debe tener más o menos unos 20 años y ella me dice lo mismo profe yo hace más hace más o menos 4 años, 5 años que no estudio, y si tú haces la cuenta ella debió dejar de estudiar más o menos a los 14, 15 años, o sea, su época escolar fue interrumpida. Acá en el colegio yo conozco por ejemplo Emerson sí, por ejemplo Andrés, el otro muchacho que te decía que trabaja, él también, yo en la otra respuesta que te di precisamente te decía que él está al borde de la edad, precisamente porque él, yo también nunca se lo pregunté la verdad, pero sí creo y estoy casi seguro que él en algún momento interrumpió su educación porque de hecho él es altísimo, es un muchacho súper grande, la edad no la recuerdo en este momento, creo que él tenía 16, 15 o 16, para estar en octavo ya es una edad pues ya digamos que es lo que te digo, está al límite, yo sí concibo que él debe haber interrumpido. Y si en esos dos casos cercanos, o sea, yo sí creo que debe haber muchos en los que pues por la situación interrumpen y ahí empieza a retrasarse el proceso. (docente 11, Bogotá, entrevista, marzo 6 de 2023)

### *Conocimientos*

**Se conocen algunas estrategias que permiten apoyar el proceso de integración y adaptación de los estudiantes migrantes venezolanos.** Algunos docentes argumentan que desde un enfoque de educación inclusiva es necesario identificar las necesidades de los estudiantes y realizar los ajustes y adaptaciones apropiadas para garantizar una educación de calidad. Según los docentes, es positivo vincular la cultura y las vivencias de los estudiantes migrantes venezolanos en el aula, pues esto permite el reconocimiento de su arraigo cultural y

lleva a que todos se enriquezcan al conocer una nueva cultura. Algunos docentes comparten lo siguiente

Yo he tratado de cambiar muchas dinámicas y de vincular esas vivencias de estos chicos, al aula, es decir, hacer que ellos nos cuenten también cómo han sido sus experiencias o como era su forma de vida en Venezuela, cuáles eran sus costumbres, sus culturas, sus fiestas, hasta el significado de las palabras que usan, porque eso permite que los demás se reconozcan y que ellos se sientan, reconocidos. Que no solamente ellos aprendan cómo vivimos nosotros, sino también entender cómo viven ellos. (docente 4, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Cuando hablamos cosas que son como muy de Colombia, ellos como que se sienten, pero de todas maneras uno busca la manera de que se haga. Entonces, si estamos hablando por decir algo de comidas típicas de Colombia, pues usted hábleme de comidas típicas de Venezuela, si estamos hablando de cultura de algunas regiones de Colombia, pues entonces usted hábleme de lo que conozca de su región de donde viene. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

También, desde la experiencia de los docentes, es valioso fomentar el trabajo en grupo entre estudiantes colombianos y venezolanos, pues esto facilita que se conozcan, comiencen relaciones de amistad y mejore la integración. Sobre esto un docente relata que

Yo siempre trato que siempre estén combinados, por más que ellos se nieguen, incluso en contra de la voluntad, [...] trato de que ellos rompan ese cascarón y trato de que haya unos mínimos de respeto, mínimos de respeto de saludar, de hablar, de dirigirse, de compartir. Los estudiantes lo suelen hacer hipócritamente sí, sí jaja bueno, pero pues trato que a lo menos se den la oportunidad de conocerlos, porque siento que, cuando uno

humaniza eso, tarde o temprano ellos van a preguntar ¿cómo estás?. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Así mismo, los docentes afirman que es necesario brindarles las mismas oportunidades a todos los estudiantes, acompañarlos en su proceso académico intentando nivelarlos y prevenir el bullying, la xenofobia y los prejuicios. Sobre esto un docente expresa que “Todos los niños tienen las mismas oportunidades de todo en el colegio” (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022). Otro docente comparte esta opinión y afirma que “También, ha sido el hecho de combatir la xenofobia, los prejuicios que existen en la sociedad frente a la llegada de determinado grupo migrante” (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022). Así mismo, este docente menciona que

Pues digamos que, más que estrategias particulares hacia un grupo determinado es buscar garantizar los derechos, es decir, que tenga los mismos derechos que todos los demás, entonces, en ese sentido, es garantizar que tenga un servicio a la educación. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por otro lado, mencionan que es necesario realizar talleres con los padres de familia para que estos sean conscientes del estigma que transmiten a sus hijos y que afectan la convivencia de estudiantes colombianos con estudiantes migrantes venezolanos. Sobre este tema, un docente expresa que “Hay que hacer un trabajo fuerte con los padres de familia, o sea, si hacemos una serie de talleres y de actividades con padres de familia, seguramente vamos a mitigar esa situación entre los jóvenes” (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022).

Por último, los docentes afirman que se debe dialogar con el estudiante, conocer sobre su familia, su contexto y su historia, para de esta forma, darle un acompañamiento adecuado en su proceso académico. Un docente expresa que suele pensar en “bueno, indagemos a nivel social,

a nivel familiar, de dónde viven, en qué zona viven, en qué trabajan, a qué se dedican, no es que de pronto uno en una clase cometa un error” (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022). Otro docente expresa que

(...)y siempre que yo me puedo sentar con un estudiante, hablar sobre su vida, escucharlos, atenderlos, eso mejora la convivencia entre todo el grupo, entonces, yo creo que uno de los factores principales y el más importante, es escuchar a los chicos, a veces no los escuchamos, a veces pensamos que lo que tienen que decir no es importante, pero para ellos lo es, entonces, si los escuchamos, todo mejora. (docente 6, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

### ***Prácticas***

***Acompañamiento no diferencial.*** Los docentes afirman que buscan brindarles las mismas herramientas y oportunidades tanto a los estudiantes migrantes venezolanos como a los estudiantes colombianos. Estos se enfocan en que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias necesarias para su proceso educativo y que se puedan llevar lo mejor de su experiencia educativa. En palabras de un docente

Con todos los estudiantes se trabaja igual, sean de donde vengan, hay una niña que viene de México, está también en grado sexto, pero pues a todos se les trabaja igual, todos ven lo mismo, o sea, se maneja la misma malla curricular, no hay algo diferente para ellos. (docente 1, Bogotá, entrevista, 18 de noviembre de 2022)

De igual manera, los docentes aclaran que brindan el mismo acompañamiento a cualquier estudiante que presente alguna dificultad. Sobre este punto dos docentes afirman

Digamos que el proceso con él pues ha sido el mismo que con los demás en lo que yo te digo, por ejemplo con él pues se practicó lo mismo, los planes de mejoramiento que se llevan a cabo con los demás estudiantes. (docente 12, Bogotá, entrevista, marzo 3 de 2023)

Pues de acuerdo a las condiciones en las que vienen, pues nosotros vamos mirando si necesitan refuerzos, o si necesitan de pronto planes de mejoramiento como para que vayan nivelando y digamos que esos son como los apoyos [...] trabajamos por igual para todos, porque al igual que hay niños venezolanos que tienen rendimiento académico bajo, pues hay niños acá que tienen rendimiento académico bajo y pues el apoyo va para todos. (docente 3, Bogotá, entrevista, 16 de noviembre de 2022)

Por otro lado, se comparte que desde el programa de inclusión se brinda un apoyo a la población migrante, pero este suele ser mínimo y suele priorizarse las necesidades de los estudiantes colombianos.

Muchas veces también, pues sin ánimo de decir es primordial los niños que vienen colombianos y después los venezolanos, entonces muchas veces nos dicen, pero atienda primero el niño que ha estado vinculado hace más tiempo acá y pues se trata de dejar, digamos, de últimos a los niños de Venezuela. (docente 2, Bogotá, entrevista, 16 de noviembre de 2022)

**Apoyo educativo.** En los procesos de aprendizaje, los estudiantes migrantes venezolanos cuentan con distintas estrategias de fortalecimiento educativo, que, a pesar de no ser diferenciales, están planeadas para cualquier estudiante que presente alguna dificultad académica. Una de estas estrategias es el programa *Aprobar*, la cual consiste en un refuerzo académico que se realiza para nivelar a los estudiantes que han tenido un bajo desempeño

académico durante el periodo escolar para así prevenir que reprobren el año. Un docente describe este programa así

Los sábados estamos desarrollando un programa que se llama “Aprobar” para los niños que venían mal académicamente en unas materias específicas y obviamente pues, se hace la invitación general y obviamente se tiene en cuenta también los niños de allá para que vengan, asistan, trabajen, refuercen y nivelen su cuestión académica, sí entonces digamos, el apoyo es para todos igual. (docente 3, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

De igual forma, los docentes mencionan que, al llegar estos estudiantes al colegio, evalúan sus conocimientos para así determinar si deben realizar alguna nivelación.

Nosotros escasamente a nivel pedagógico se le pregunta de dónde vienes, cómo vas, ven las notas y pues uno trata de hacerle como un rastreo conceptual de lo que ha visto y hasta donde va y cómo llegó y si toca nivelarlo o no. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Por otro lado, en primaria se realizaron unos planes caseros de apoyo que consistieron en un acompañamiento a los estudiantes que presentaban un bajo desempeño académico para mejorar sus niveles de lectoescritura y matemáticas. Desde la perspectiva de los docentes, este plan termina impactando en la mejoría del desempeño en las demás asignaturas. Sobre estos planes un docente comparte lo siguiente

Desde orientación se han ofrecido también planes caseros de apoyo para fortalecer procesos de lectoescritura con los más pequeños. Esos planes lo que buscan es ofrecer las herramientas para que lean y escriban, creo que cuando ese proceso de lectoescritura está desarrollado, los niños tienen un mejor desempeño, pueden comprender sociales, pueden

comprender biología, pueden comprender otras instrucciones, con el simple hecho de comprender lo que leen. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

**Apoyo social.** Los estudiantes migrantes venezolanos son sujetos de distintas estrategias que buscan ofrecerles un apoyo para sobrellevar las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica con las que algunos llegan. Una de estas estrategias ha sido la creación de un bazar, en el cual se les dio un plante a los padres para que crearan sus emprendimientos y pudieran vender en el evento y de esta forma recolectar algún dinero. Así lo relata un docente

Por ejemplo, se hizo un bazar en el que se le brindó a la familia artículos para vender, [...] además se le dio un plante. Entonces, conseguimos entre todos [y les dijimos] bueno, *mire esta es la plata con la que usted va a empezar lo del negocio que usted considere que puede hacer acá en el bazar.* (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

También, anualmente se realizan campañas de recolección de útiles y de uniformes viejos para estudiantes con dificultades económicas. De igual forma, se relata que se les pide a los docentes tener paciencia en la solicitud de uniformes y útiles. El testimonio de esto lo presenta el siguiente docente

Ellos vienen, no todos, pero sí con muchas necesidades económicas, aquí es una población carente económicamente. Entonces, por ejemplo, recoger uniformes para ellos que ya no usen otros niños. Como tratar de que se adapten y tengan un acceso al colegio más tranquilo. Entonces uno dice *tenemos tantos migrantes*, entonces sabemos que hay que tener más paciencia en las esperas de útiles, más paciencia en los uniformes, más paciencia en eso económico y seguramente en eso del aprendizaje. Pero que sea una política del colegio, no, creo que es más como orientación. (docente 5, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

**El diálogo y el acercamiento con las familias como herramienta para comprender la realidad y necesidades de los estudiantes migrantes venezolanos.** También, se afirma que la principal herramienta que les permite comprender mejor la realidad de sus estudiantes migrantes y saber qué acompañamiento necesitan es el diálogo. Los docentes buscan lograr una comunicación asertiva con los estudiantes al conversar con ellos fuera de clase escuchando la historia de vida de sus estudiantes migrantes, sus dificultades y expectativas dentro del colegio. A través del diálogo con los estudiantes, se ha podido identificar el contexto educativo que tenían en Venezuela y cuáles son los vacíos o debilidades que presentan. Respecto a esto, un docente afirma que

Si uno no se da la oportunidad de hablar con ellos [los estudiantes migrantes] en otros espacios, no acá, o bueno no en el aula de clase, sino por ejemplo en los pasillos, en el descanso o demás, pues uno no va entender la forma de ver el mundo de ellos. (docente 7, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Otro instrumento que utilizan los docentes para entender mejor las dificultades de estos estudiantes es reunirse con las familias. Esto les permite conocer cómo fue el proceso educativo del niño o niña en Venezuela, cuáles son las condiciones sociales en las que vive, y cuál es el acompañamiento que recibe en casa. Así lo manifiesta el docente 2

Pues nosotros aquí en el colegio lo que hacemos es hablar con los estudiantes sobre cómo era la educación en Venezuela, [...] con los padres también, cómo era esa rutina y esos hábitos que manejaban allá porque, por ejemplo, acá hay niños que dicen *no profe es que acá estudian mucho*. Entonces, nosotros le preguntamos a los papás, bueno, allá cuánto estudiaban, qué tiempo estudiaban, ¿sí? Conocer un poco más como lo que ellos vivían

allá para nosotros así ajustarnos un poco a ellos aquí en la institución. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

***Los apoyos dirigidos hacia los estudiantes diversos se trasladan a la profesora de inclusión.*** Los docentes afirman que al identificar a un estudiante diverso que requiere de atención especial, estos lo remiten a orientación y/o a la profesora de inclusión. La docente de inclusión ha tenido un importante papel en la institución pues es quien apoya algunos procesos de formación y de acompañamiento y orientación a docentes respecto a educación inclusiva.

Pues es lo que te digo, esos casos así, por ejemplo, tengo un chico que es venezolano y su nivel de atención y su nivel cognitivo es diferente a los demás estudiantes, eso no lo trabajo yo, osea, lo manejamos directamente con una persona profesional en eso acá en el colegio, nosotros directamente no. (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Pues digamos que acá todos los estudiantes manejan el mismo proceso de aprendizaje, todos independientemente del lugar de donde provengan tienen el mismo proceso de aprendizaje. Ya los que tengan algún inconveniente pues por cuestiones médicas o algo así ya son tratados directamente por como te digo, por una profesional. (docente 1, Bogotá, entrevista, noviembre 18 de 2022)

Los profesores, son, no es que seamos los profesionales pues para saber que algún niño tiene alguna dificultad o una discapacidad o algo, pero pues, se remite, se mira me parece que este niño debe tener algo, porque no funciona, digamos que dentro de los estándares normales, entonces debe pasarle algo, entonces se remite, se remite a quién, a la persona de apoyo incluso a orientación, a veces vienen acá y pues yo hago lo mismo. (docente 9, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

***Promoción del respeto a la diversidad.*** Por otro lado, desde el aula algunos docentes intentan promover el respeto a la diversidad al no tolerar situaciones de discriminación, comentarios negativos o burlas hacia los estudiantes migrantes venezolanos. Sobre las acciones que se llevan a cabo para enfrentar situaciones de este tipo, afirma un docente que

Se habla en el aula sobre el respeto hacia la otra población, hacia el compañero, que todos somos iguales [...] por ejemplo, si es Juan, es Juan, no es ni el chamo, ni el venezolano, ni el veneco, ni nada de eso. Se genera ese respeto a todos. Digamos que podemos hablar de población migrante, no solamente de los niños de Venezuela, pero son los que más acogemos en el colegio, porque pues sabemos que vienen también de ciertas situaciones. Entonces, hay muchos niños que los tratan bien, hay otros que generan preguntas, que *por qué no están en su país*. Se hacen como ese tipo de diálogos, todo para evitar también el bullying, no sé, como el desprecio, el desagrado hacia otra persona. (docente 2, Bogotá, entrevista, noviembre 16 de 2022)

***Orientación para documentación y apoyos adicionales.*** Desde el área de orientación se les brinda indicaciones a los estudiantes migrantes venezolanos para que logren conseguir la documentación necesaria para graduarse y certificar sus estudios. También, se cuenta con un directorio que les permite remitir a estos estudiantes a la organización pertinente para cualquier proceso que puedan necesitar o para solicitar alguna ayuda o subsidio. En palabras de un docente

Entonces, pues buscamos darles las asesorías y las indicaciones para que ellos se pongan al día en sus obligaciones, en sus papeles para que digamos puedan, acceder a todos los beneficios de salud, de derecho a la educación y demás. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

Básicamente digamos lo que sí tenemos es, como un directorio, donde podemos remitir a los chicos cuando tienen alguna dificultad. Digamos con lo de documentación o para atenciones médicas o cosas de este estilo o ayudas porque pues hay población venezolana que está pasándola muy mal. Entonces, digamos que contamos como con ese directorio para que ellos transiten a esas entidades y les puedan prestar esas ayudas adicionales, que nosotros como institución o como colegio no podemos brindarles. (docente 8, Bogotá, entrevista, noviembre 28 de 2022)

### **Discusión**

Después del análisis de los imaginarios, conocimientos y prácticas de algunos docentes del colegio San Pedro Claver se observan que existen diferentes fortalezas y barreras que impactan en la materialización de la educación inclusiva de los estudiantes migrantes venezolanos que asisten a esta escuela. La comprensión de la realidad educativa que viven los docentes para llevar a cabo un enfoque de educación inclusiva se constituye como una herramienta valiosa para fortalecer las políticas públicas y los procesos educativos de los colegios pues estos son considerados los principales actores en la transformación educativa. En este sentido, desde el MEN se afirma que

El propósito de lograr que los equipos docentes sean agentes de cambio social para fortalecer la inclusión y la equidad en educación implica otorgarles un lugar protagónico en los espacios de participación en las discusiones centrales y en la toma de decisiones, permitiéndoles ser agentes activos en sus propias prácticas, en el progreso de los y las estudiantes y en el sistema educativo. (2021, p.100)

Para empezar, es posible evidenciar que el enfoque educativo de educación inclusiva es conocido y valorado por los docentes entrevistados pues estos consideran que este les permite

dar respuesta a la diversidad de situaciones y de estudiantes que encuentran en el día a día en sus clases. Respecto a la población migrante venezolana, los docentes presentan una actitud positiva frente a la inclusión de estos estudiantes y el enriquecimiento cultural que trae su presencia en el aula. Sin embargo, en la práctica muchos docentes admiten que no llevan a cabo estrategias diferenciales hacia esta población puesto que consideran que ésta no presenta necesidades educativas especiales.

Dicho lo anterior, los imaginarios que tienen los docentes respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos se alinean con el concepto que maneja el Ministerio de Educación (2021) el cual afirma que este es un principio que apoya y acoge la diversidad de raza, clase social, etnia, género, orientación social, nacionalidad y capacidad presente en el alumnado. A pesar de esto, aquellos docentes que no reconocen a los migrantes como población diversa, y por ende, no realizan ajustes a sus prácticas pedagógicas, no permiten la materialización del enfoque de educación inclusiva en la medida en que este requiere que se hagan ajustes al currículo, a las prácticas pedagógicas y a la evaluación de la población migrante, la cual presenta sus propias necesidades educativas producto de su contexto de migración. Lo anterior es soportado por el MEN (2021) que establece que es necesario realizar ajustes educativos para dar respuesta a la diversidad en la escuela

A propósito del proceso de inclusión y equidad en educación, toma mayor relevancia todo lo relacionado con la garantía de la accesibilidad y adaptabilidad de los recursos educativos, las metodologías y didácticas, así como de los contenidos y competencias, acorde con la diversidad de las personas, los contextos y comunidades. (p.29)

De esta manera, la creencia de que esta población no presenta necesidades educativas especiales impacta en la atención educativa que se ha brindado a los niños y niñas provenientes

de Venezuela. Dicho lo anterior, aunque algunos docentes participantes del estudio afirman que buscan fomentar que el estudiante migrante se siente acogido en el colegio y pueda integrarse exitosamente en el aspecto académico y convivencial, estos no realizan modificaciones al currículo ni a la evaluación debido a que consideran que los niños y niñas venezolanos tienen las mismas capacidades que un estudiante colombiano. Lo anterior, permite evidenciar que en la práctica la educación inclusiva puede no llevarse a cabo plenamente. Respecto a esto, el MEN afirma que “aunque las prescripciones normativas coinciden en indicar la importancia de reconocer la diversidad de las personas y de las comunidades en los procesos evaluativos, cualesquiera que sean, las prácticas difícilmente las atienden” (2021, p.34).

Por otro lado, se evidenció que algunos docentes sí reconocen algunas necesidades educativas de la población migrante venezolana que se relacionan con las dificultades y vulnerabilidad producto de su situación de migración. Estos docentes relatan algunas estrategias diferenciales que les permiten apoyar desde lo educativo y lo social a sus estudiantes. Estas estrategias corresponden por un lado, a vincular sus vivencias y cultura a las actividades de clase, indagar por su historia y potencialidades para incluirlas en el aula, fomentar el relacionamiento de los estudiantes colombianos y migrantes a través del trabajo en grupo, flexibilizar la evaluación teniendo en cuenta su progreso y adaptación al colegio, entre otras; y por otro lado, desde lo social, a recolectar uniformes y útiles y crear campañas de sensibilización y eventos para promover emprendimientos de las familias de venezolanos. Dicho lo anterior, se observa que estas estrategias le apuntan a la implementación de la educación inclusiva de migrantes venezolanos en línea con lo que propone el MEN

También los planes de estudio y de aula, precisan aún más las apuestas pedagógicas en cuanto a inclusión y equidad en educación, cuando se contemplan como parte de ellos los

siguientes aspectos: contenidos, actividades y experiencias pedagógicas, rutinas, distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, los logros, competencias y conocimientos, el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje, la metodología, indicadores de desempeño y metas de calidad. (2021, p.31)

También, el vincular la cultura de los estudiantes migrantes venezolanos en las actividades de clase y el fomentar el relacionamiento con los estudiantes colombianos son prácticas que promueven el enfoque de la interculturalidad que se relaciona con la educación inclusiva. Según Olivencia (2011) la interculturalidad corresponde a una “actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural” (p.252).

De igual manera, Arroyo (2013) describe las características de un espacio educativo inclusivo, a saber

1. La diversidad es considerada como un valor y no un defecto, el aula es vista como comunidad de aprendizaje y convivencia.
2. Se utilizan metodologías que promueven un aprendizaje autónomo.
3. Todos los estudiantes pertenecen a un grupo y todos pueden aprender desde allí.
4. Se favorece el respeto por los derechos de todos.
5. Se ayuda a que todos consigan los objetivos curriculares adecuados.
6. Promueve la comprensión y la valoración de las diferencias.
7. La flexibilidad está presente en todas las acciones.

Estas características que propone Arroyo para identificar una escuela inclusiva se observan en los imaginarios y prácticas de varios de los docentes entrevistados, quienes afirman que acogen la diversidad cultural de los migrantes, involucran las vivencias y aspectos culturales de sus estudiantes migrantes venezolanos, fomentan la convivencia respetuosa y flexibilizan sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, la poca formación sobre educación inclusiva y la casi ausencia de capacitación respecto a la atención educativa de estudiantes migrantes venezolanos afecta profundamente su capacidad para ofrecer una educación inclusiva a esta población pues esto tiene como consecuencia que los docentes no cuenten con las herramientas necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas particulares de los niños migrantes. Lo anterior, se puede considerar como una barrera importante, en vista de que según el MEN, los imaginarios y conocimientos del docente frente a la diversidad condicionan la puesta en práctica de un enfoque de educación inclusiva, en palabras de esta institución “la educación inclusiva y equitativa solo será posible si los y las docentes se constituyen en agentes de cambio y cuentan con los valores, conocimientos, herramientas y actitudes necesarios” (MEN, 2021, p.95).

Así mismo, se evidencia que existe la creencia de que la Secretaría de Educación ha enfocado sus esfuerzos en garantizar la cobertura educativa de la población migrante venezolana y ha descuidado la calidad de la educación que se les ofrece. De esta forma, los docentes comparten la misma percepción sobre la ausencia de acompañamiento y el desconocimiento de los lineamientos que los puedan orientar en su accionar docente frente a las necesidades de los estudiantes migrantes venezolanos.

Tal como lo piensan los docentes, al revisar las estrategias que ha llevado a cabo el MEN para atender educativamente a los migrantes venezolanos, se evidencia que las acciones

realizadas se dirigen a abordar la cobertura y no la calidad educativa. Esto se observa en las notas técnicas con título “*Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*” en donde se exponen que las medidas educativas realizadas hacia esta población corresponden a: flexibilizar los requisitos de documentación, facilitar el registro de los estudiantes en el SIMAT, habilitar a las instituciones educativas del país para realizar validaciones, permitir el acceso a programas de alimentación y transporte escolar y gestionar procesos de regularización migratoria (2022). Como se observa, estas medidas se dirigen a garantizar la cobertura educativa de los migrantes venezolanos y no le apuntan a apoyar prácticas educativas inclusivas hacia esta población.

También, los docentes consideran que se les ha impuesto una carga muy alta al esperar que ellos implementen un enfoque de educación inclusiva que requiere especial atención a las necesidades educativas de cada estudiante, en un contexto en el que ellos no tienen la capacidad necesaria al contar con grupos numerosos por clase, altas exigencias por resultados académicos, y muchas responsabilidades a cargo. Lo anterior, refleja una baja capacidad institucional para dar respuesta a las necesidades y potencialidades de la educación inclusiva de migrantes. Según el MEN, es vital contar con una planta docente suficiente, capacitada y valorada

Con relación a los docentes en servicio, asumir el desafío de una educación donde nadie se quede atrás implica contar con el nombramiento suficiente de la planta docente, con procesos de formación cualificados y pertinentes relacionados con inclusión y equidad, y con condiciones laborales propicias en cuanto a desarrollo profesional, bienestar, carga laboral, incentivos y salarios. (2021, pág.97)

A pesar de lo anterior, los docentes reconocen el aporte que tiene el programa de inclusión del Ministerio de Educación Nacional que lleva a cabo la docente de apoyo del colegio. Se relata que esta apoya a los docentes brindándoles recomendaciones e información valiosa respecto a cómo atender situaciones de diversidad que se presentan en el aula. No obstante, se afirma que la docente de apoyo no tiene la capacidad de dar respuestas a las necesidades de educación inclusiva de toda la institución dado a que ella tiene una carga laboral demasiado alta al tener bajo su responsabilidad todos los grados de ambas jornadas educativas. Entonces, aunque el programa de inclusión representa un gran avance para transformar las dinámicas escolares y llevarlas hacia un enfoque de educación inclusiva, el no garantizar el personal suficiente para esta labor se convierte en una importante barrera. En concordancia con lo anterior, el MEN hace énfasis en el rol que tienen los docentes para materializar la educación inclusiva, lo cual no puede ocurrir sin que estos actores tengan condiciones suficientes de bienestar

Cabe señalar la importancia del reconocimiento de la diversidad en las directivas y en el equipo docente, para lo cual es necesario subrayar su potencial en la práctica pedagógica, promover el fortalecimiento de políticas de bienestar que permitan mejores condiciones para su desarrollo profesional, e incrementar la valoración social de su profesión. (2021, pág.36)

También, se afirma que desde este programa de inclusión no se realizan formaciones respecto a educación inclusiva de migrantes puesto que no se han recibido indicaciones por parte de la Secretaría de Educación para hacerlo. Sin embargo, recientemente iniciaron un trabajo de sensibilización dirigida hacia los docentes para mitigar la xenofobia. La ausencia de formación respecto a atención educativa de población migrante venezolana que evidencian los docentes

entrevistados es coherente con lo que el Ministerio ha informado que se realiza hacia esta población. La única capacitación que se inició recientemente y que denota un interés por fortalecer la inclusión de esta población en el colegio, es como lo mencionan los docentes, hacia la mitigación de la xenofobia. En concordancia con lo anterior, el MEN reconoce que

En este sentido, a través de diferentes alianzas intersectoriales el MEN adelanta acciones pedagógicas para prevenir la xenofobia y se encuentra terminando el diseño del protocolo para la prevención y abordaje pedagógico de la xenofobia que será publicado en el primer semestre de 2022. (2022, p.54)

Así mismo, los docentes reconocen como un acierto por parte del Ministerio de Educación el facilitar los procesos de matrícula y certificación de los estudiantes venezolanos debido a que anteriormente las dificultades para el ingreso y la graduación de estos estudiantes suponían una barrera importante que limitaba el acceso educativo de estos niños. Sin embargo, identifican que muchos estudiantes migrantes venezolanos aún no están afiliados a una EPS y como consecuencia esto ha dificultado su acceso a terapias, a incapacidades médicas para poder presentar pruebas al enfermarse y su participación en salidas pedagógicas. Respecto a esto, desde el MEN, se afirma que se han superado las barreras de ingreso al sistema, sin embargo, las cifras de estudiantes migrantes sin documento de identificación en el país son altas

Cerca de 341.000 estudiantes migrantes de origen venezolano no tienen un documento de identificación válido en Colombia (69,8 % de matriculados). En este contexto, al no haber barreras de ingreso al sistema, los NNA venezolanos, sin importar su estatus migratorio, pueden acceder al sistema educativo y cursar sus estudios en el país. (2022, p.38)

Así mismo, desde el MEN han identificado que la falta de acceso a derechos fundamentales que presentan los migrantes venezolanos, como por ejemplo, el acceso al derecho

a la salud que mencionan los docentes, es una barrera que dificulta la inclusión de esta población al sistema educativo colombiano. Debido a esto se están realizando esfuerzos para el establecimiento del Estatuto Temporal de Protección, el cual según el MEN, facilita la regularización de los migrantes venezolanos y por ende facilita su acceso a los derechos fundamentales

En ese orden de ideas, el Estatuto Temporal de Protección llega en un momento crucial, dada la vulnerabilidad creciente de la población migrante, planteando un esquema operativo de mayor envergadura y una simplificación de requisitos para acceder a la regularización. (2022, p.38)

Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los docentes demuestran tener una actitud positiva frente a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, se evidencia que existen barreras actitudinales presentes en algunos docentes que dificultan llevar a la práctica la educación inclusiva de estudiantes migrantes. El MEN afirma que el desafío de implementar el enfoque de educación inclusiva no solo requiere impartir conocimientos sino transformar los imaginarios y concepciones de los actores educativos. De esta manera, plantea que “el proceso de inclusión y equidad en educación supone desafíos para las personas en sí, reta sus imaginarios, prácticas y concepciones, y deja claro que la formación docente no trata solo de la adquisición de nuevos saberes y conocimientos” (MEN, 2021, p.36).

Sobre lo anterior, algunos docentes creen que no les corresponde atender a la población diversa, sino que este es trabajo de los profesionales especializados en educación especial. Es decir, estos docentes consideran que su responsabilidad se centra en que todos los estudiantes adquieran las competencias necesarias en su proceso académico y los casos que no se adapten al ritmo normal de la clase deben ser remitidos a la docente de inclusión. De esta forma, los

docentes que comparten este imaginario consideran que no requieren formación sobre educación inclusiva en vista de que piensan que sus prácticas pedagógicas son suficientes para responder a lo que les exige el colegio. Dicho lo anterior, algunos docentes insisten en que no fueron formados en su licenciatura sobre educación inclusiva, lo que impacta en su sensibilización y prácticas frente a este tema, y finalmente, en la atención educativa de los niños y niñas migrantes venezolanas. Frente a esto, la UNESCO afirma que la educación inclusiva no es responsabilidad solo de personal especializado, sino que debe hacer parte de la formación de todo docente. También plantea que para superar la baja formación y la poca capacidad institucional los gobiernos deben realizar distintos esfuerzos

Los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, deberían ser un componente básico de la preparación general del personal docente [...] Por este motivo, el compromiso del personal docente con el principio de inclusión suele estar mezclado con dudas sobre su propio grado de preparación y sobre la capacidad del sistema educativo de prestarles apoyo. Para garantizar que el cuerpo docente esté a la altura de este desafío se requiere capacitación. Además, los y las docentes tienen que recibir apoyo y contar con condiciones de trabajo apropiadas y autonomía en el aula para poder prestar atención al éxito de cada alumno y alumna. (UNESCO, 2020, p.68)

Ahora bien, respecto a la atención educativa de migrantes venezolanos, algunos docentes presentan barreras actitudinales que afectan la inclusión de estos estudiantes en el colegio. Desde la mirada de algunos docentes, los estudiantes migrantes venezolanos deben adaptarse por sí mismos al colegio, no debe dárseles un trato preferencial, y no se deben diferenciar pues esto implica excluirlos. No obstante, los docentes han identificado que los niños y niñas venezolanos son sujetos de burlas y discriminación, se sienten perdidos en el colegio pues creen que el ritmo

académico es mayor, presentan problemas para socializar, su comunicación es difícil por la diferencia de dialectos, viven situaciones económicas difíciles, entre otros. Ante lo descrito anteriormente, los docentes que comparten el imaginario de que no se debe diferenciar o dar un trato preferencial a estos estudiantes piensan que estos viven situaciones similares a los estudiantes colombianos que asisten al colegio, que la intención de los estudiantes o docentes no es burlarse o discriminar, sino que los malinterpretan, que al pasar el tiempo los niños y niñas venezolanos ya adquieren el acento colombiano y estos no quieren ser reconocidos como venezolanos.

Lo anterior permite evidenciar que los imaginarios de algunos docentes respecto a los estudiantes migrantes venezolanos les ha impedido apoyar a estos niños en las necesidades educativas que pueden presentar producto de su proceso de migración y adaptación a un nuevo contexto social y escolar. Desde el MEN se ha divulgado la importancia de considerar las necesidades educativas de esta población pues no es suficiente permitirle el ingreso al colegio: “Por lo tanto, no basta únicamente con proporcionar acceso al sistema educativo; el entorno escolar debe igualmente adaptarse y responder a las necesidades específicas de la comunidad migrante” (MEN, 2022, p.54).

En concordancia con lo anterior, Bustos (2016) expone que las necesidades educativas particulares de esta población responden a la vulnerabilidad que suelen presentar relacionada con problemas económicos, diferencias culturales, diversidad lingüística, separación de la familia por procesos socioafectivos, procesos de adaptación geográfica y socio-cultural y comportamientos racistas. Desde el MEN se reconoce que ignorar las necesidades educativas de los migrantes venezolanos agudiza su condición de vulnerabilidad. Esta institución lo expresa de la siguiente manera “Las personas migrantes están expuestas a situaciones de vulnerabilidad, que se

exacerban para quienes por su condición irregular se les priva de derechos y se hace caso omiso a sus necesidades” (2022, pág.54).

Por otro lado, el imaginario que consiste en *no brindar un trato preferencial a los migrantes y permitir que se adapten por sí mismo pues diferenciarlos es excluirllos*, presente en algunos docentes, corresponde a un modelo de escuela asimilacionista que va en contraposición al enfoque de educación inclusiva. Este modelo es explicado por Jimenez-Delgado (2016) como el que “opta por el discurso de la igualdad a costa de la diferencia, ya que ésta se ve como una amenaza o un obstáculo para la integración de los individuos y para la cohesión social” (p. 49).

Así mismo, este autor plantea que aquellos que siguen este modelo “consideran que el reconocimiento de la diferencia puede ser causa de estigmatización, segregación y rechazo social y que, por tanto, es conveniente homogeneizar a partir de la lengua y cultura mayoritarias con el fin de igualar en derechos” (p. 49). En este sentido, se argumenta que esta es una fallida forma de integración debido a que “se percibe la asimilación cultural como una integración social malograda, pues implica renunciar a la supuesta diferencia cultural, con las consecuencias de pérdida de autoestima y dignidad” (Jimenez-Delgado, 2016, p.54). En consecuencia, esto se convierte en un obstáculo para la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos pues bajo el modelo asimilacionista la diversidad cultural es ignorada y no valorada.

También, se evidencia que la mayoría de los docentes ven al estudiante migrante venezolano desde la perspectiva de la deficiencia y no reconocen las potencialidades que pueden traer al aula. De esta manera, creen que estos estudiantes llegan con niveles educativos bajos y que el sistema educativo venezolano tiene menor desarrollo que el colombiano, por esta razón, sus esfuerzos se dirigen a nivelarlos y no se tienen en cuenta los conocimientos que puedan traer al aula. Según el MEN, para brindar una educación inclusiva es importante valorar la diversidad

como una oportunidad de aprendizaje, al “comprender que en la comunidad educativa existen diversas creencias, intereses e interpretaciones de la realidad que requieren ser valoradas como una oportunidad de aprendizaje, incluyendo aquellas que son aportadas por la población migrante” (MEN, 2022, p.59).

Por otro lado, otra barrera actitudinal de gran importancia son los imaginarios que denotan xenofobia y que se observaron en algunos docentes al expresar que los migrantes han llegado al colegio a aumentar los problemas sociales, a quitarle el empleo a los colombianos, a exigir derechos que no deberían, entre otros. Desde el MEN se explica que los comportamientos de xenofobia que se observan en las escuelas son un reflejo de lo que ocurre en la sociedad colombiana y se hace un llamado para que la escuela transforme estas dinámicas y se convierta en un ejemplo de respeto hacia la diversidad

Las agencias de cooperación internacional y las entidades nacionales que operan en el territorio han indicado que las manifestaciones de xenofobia en los establecimientos educativos son una réplica de la violencia cotidiana de nuestro país, de ahí que niños, niñas, adolescentes y jóvenes reproduzcan las conductas y los discursos que han aprendido en su entorno sobre la población refugiada y migrante venezolana. Las expresiones de xenofobia en el ambiente escolar suelen normalizarse en las interacciones cotidianas y se hacen presentes en distintos niveles y tipos de relaciones. Por ello, la escuela, en vez de ser un reflejo de la sociedad actual, está llamada a ser un ejemplo para las generaciones presentes y futuras en términos de relaciones armónicas y respetuosas de la diferencia y la diversidad. (2022, p.46)

Ahora bien, los docentes reconocen que la vulnerabilidad económica de los estudiantes migrantes venezolanos y su movilidad constante repercute en el proceso educativo de estos niños

y niñas de diferentes maneras. Por una parte, se ha evidenciado que algunos estudiantes venezolanos han interrumpido su trayectoria educativa pues en su proceso de migración han dejado de asistir al colegio por periodos largos. Esto ha implicado que presenten vacíos académicos y mayor dificultad para adaptarse a un colegio nuevamente. Lo anterior se ve empeorado por la falta de acompañamiento familiar que es fundamental para superar estos vacíos y dificultades producidos por su ausencia escolar. Al mismo tiempo, esta falta de acompañamiento es causada por las condiciones económicas difíciles que pasan estas familias que los lleva a trabajar largas horas y en condiciones precarias para sobrevivir.

Por último, la movilidad constante que suele presentarse en la población venezolana produce que estos estudiantes desertan frecuentemente del colegio, entorpeciendo de esta manera su proceso de adaptación académica y convivencial, al mismo tiempo que produce inestabilidad en el estudiante quien suele encontrarse desmotivado para socializar y crear lazos de amistad dado a que cree que pronto viajará a otro destino. Este contexto de vulnerabilidad que presentan los migrantes venezolanos debe ser tenido en cuenta por los docentes pues esto determina sus necesidades educativas particulares. Ante esto, se observa un interés por parte del MEN en mejorar las condiciones socioeconómicas de esta población a través del Estatuto Temporal de Protección descrito anteriormente que busca garantizar los derechos fundamentales de esta población.

### **Recomendaciones pedagógicas y de política pública**

A partir de esta investigación fue posible identificar que una de las principales barreras que dificulta poner en práctica la educación inclusiva de estudiantes migrantes son los imaginarios respecto a que estos estudiantes no son una población diferencial y la ausencia de

conocimiento sobre sus necesidades educativas particulares. Como ya se expuso, para la atención educativa de los niños y niñas migrantes puede ser necesario realizar ajustes a las prácticas pedagógicas, al currículo y la evaluación. Por esta razón, la primera recomendación pedagógica que se propone es reconocer las necesidades educativas que presentan los estudiantes migrantes venezolanos que asisten a sus clases con base en el conocimiento de que estas suelen derivar de su contexto migratorio y de vulnerabilidad socioeconómica. Este reconocimiento puede realizarse a través del diálogo con los estudiantes migrantes asegurando un ambiente seguro y acogedor para que este pueda expresarse libremente. A partir de este reconocimiento, se recomienda flexibilizar el currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las dificultades que pueden tener estos estudiantes al adaptarse a un nuevo país, cultura y sistema educativo. Así mismo, esta flexibilización que se sugiere debe buscar la valoración de las potencialidades y la cultura del niño o niña migrante, buscando reconocer su arraigo cultural y su historia de vida. De igual forma, se recomienda fomentar la participación de los estudiantes migrantes, permitiéndoles compartir su cultura y sus experiencias de vida para que así estos estudiantes se conviertan en promotores de su cultura.

Para superar la barrera de la xenofobia se sugiere sensibilizar a los estudiantes y a los docentes respecto a lo que implica el proceso migratorio y a la riqueza que trae la presencia de los migrantes en el aula. Para este mismo propósito se recomienda fomentar el relacionamiento respetuoso entre los estudiantes migrantes venezolanos y sus compañeros colombianos, pues esto permite reducir el estigma al existir un acercamiento entre ambos grupos culturales.

Por último, se sugiere que dentro de los documentos y lineamientos institucionales del colegio como el PEI y el Manual de Convivencia se establezca una ruta de atención educativa

para la población migrante venezolana desde un enfoque de educación inclusiva acorde a las directrices de la Secretaría de Educación.

Ahora bien, con relación a la formulación de políticas públicas se identifican varias acciones que pueden realizarse para superar las barreras identificadas.

En primer lugar, se recomienda promover espacios de socialización como conversatorios que se dirijan a compartir conocimientos y experiencias respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes, para de esta forma, fortalecer este enfoque educativo en las escuelas.

En segundo lugar, se propone realizar una sistematización de buenas prácticas de educación inclusiva de población migrante lo cual permite reconocer los esfuerzos que se han realizado frente a este tema y ofrecer una herramienta muy valiosa para las escuelas.

En tercer lugar, apuntándole a la necesidad de brindar formación a los docentes respecto a educación inclusiva de estudiantes migrantes, se sugiere crear programas de apoyo para que los docentes accedan a cursos, diplomados, especializaciones, etc sobre este tema.

Por otro lado, debido a que ha sido difícil para algunos docentes reconocer las necesidades educativas de los migrantes venezolanos, se recomienda la creación de una guía que brinde información valiosa respecto a las necesidades particulares que suelen presentarse en los estudiantes migrantes y recomendaciones para flexibilizar las prácticas educativas de forma que den respuesta a la diversidad cultural que presenta esta población.

Por último, se sugiere seguir trabajando en el fortalecimiento de la planta docente, asignando el personal suficiente para cumplir con los diferentes retos que se presentan en la escuela. También, se recomienda valorar la profesión docente a través de la asignación de salarios dignos y tomando medidas para garantizar su bienestar.

## Conclusiones

Esta investigación permitió comprender las fortalezas y barreras de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos a partir de los imaginarios, conocimientos y prácticas de algunos docentes del Colegio San Pedro Claver. Se identificó que existen distintas fortalezas que han permitido que se lleven a cabo algunas prácticas de educación inclusiva hacia estudiantes migrantes venezolanos, estas son: una actitud positiva e interés en la educación inclusiva e inclusión de la población migrante venezolana, la promoción de la valoración cultural y participación de los migrantes venezolanos y la flexibilización de prácticas pedagógicas, currículo y evaluación realizada por algunos docentes para dar respuesta a la diversidad cultural de los niños y niñas migrantes venezolanas.

Por otro lado, fue posible identificar distintas barreras que dificultan brindar una atención educativa a los migrantes venezolanos desde una mirada de educación inclusiva; para empezar, se identifican diversas barreras actitudinales presentes en algunos docentes que se relacionan con creencias respecto a que: los estudiantes migrantes venezolanos no son una población con necesidades educativas diferenciadas, la educación inclusiva no es su responsabilidad sino del personal especializado, los estudiantes migrantes venezolanos deben adaptarse por sí mismos y no recibir un trato diferencial y por último, imaginarios que denotan xenofobia. Estas barreras actitudinales y la ausencia de formación respecto a educación inclusiva y atención educativa a estudiantes migrantes han causado que las prácticas pedagógicas, el currículo y la evaluación no se ajusten a la diversidad de los migrantes según se evidenció con la mayoría de docentes entrevistados. Así mismo, se identificó que existe una baja capacidad institucional para dar respuesta a los retos que trae la atención educativa de la diversidad pues los docentes tienen una carga laboral muy alta y poca formación respecto a educación inclusiva lo

que tiene como consecuencia que los docentes crean que no cuentan con capacidad para implementar este enfoque educativo.

Dicho lo anterior, se realizan algunas recomendaciones pedagógicas y de política pública para enfrentar las distintas barreras identificadas y descritas anteriormente. En lo pedagógico, se sugiere realizar esfuerzos por identificar las necesidades educativas particulares de los migrantes venezolanos que asisten a sus clases, reconocer e incluir las potencialidades y aspectos culturales de estos estudiantes, fomentar su participación en clase para que estos se conviertan en promotores de su cultura, promover el relacionamiento respetuoso entre los estudiantes migrantes venezolanos y sus compañeros colombianos, sensibilizar a los estudiantes y docentes respecto a las dificultades que trae consigo el proceso migratorio y el enriquecimiento que se produce por la presencia de migrantes en el colegio y, flexibilizar las prácticas pedagógicas, el currículo y la evaluación teniendo en consideración el arraigo cultural que presentan estos estudiantes y las dificultades que pueden surgir como consecuencia de su proceso migratorio y vulnerabilidad socioeconómica.

Por otro lado, para fortalecer la formulación de políticas públicas se propone crear espacios de socialización en los que los docentes puedan compartir sus conocimientos y experiencias respecto a este tema, crear programas para apoyar la formación docente en diplomados, cursos, especializaciones, etc sobre educación inclusiva, sistematizar las buenas prácticas que se han realizado respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, fortalecer la planta docente y crear guías que brinden orientaciones a los docentes respecto a las necesidades educativas de los migrantes.

Ahora bien, es importante resaltar que esta investigación tuvo algunas limitaciones que deben ser tomadas a consideración; por un lado, no se entrevistaron a otros actores educativos

como estudiantes y padres de familia que pueden brindar una visión más amplia del fenómeno de estudio; también, esta investigación correspondió a un estudio de caso único, por lo cual no se incluyeron las perspectivas de otras instituciones educativas que pueden de igual forma, aportar información valiosa sobre el panorama de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos en Bogotá.

Por último, otra limitación, es que, debido al escaso tiempo de los docentes y renuencia de algunos, no fue posible aplicar otras técnicas de recolección de la información como el grupo focal que permite obtener información colectiva.

Dicho lo anterior, se considera que puede ser valioso continuar investigando cómo avanza Colombia en este importante reto de brindar atención educativa a migrantes venezolanos bajo un enfoque de educación inclusiva incluyendo la perspectiva de otros actores educativos como directivos, estudiantes y padres de familia. También, se evidenció que puede resultar muy valioso investigar respecto a cómo se puede fomentar el modelo de escuela intercultural, que supere la visión asimilacionista en donde el estudiante debe adaptarse al colegio y no viceversa (y no se respeta la diversidad cultural) pues este ha sido el modelo imperante en la mayoría de las escuelas y es lo que se encontró en este estudio.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, B. S. (2016) ¿Inclusión en qué?. Conceptualizando la inclusión social. *EHQUIDAD, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, N° 5, pp. 71-108.
- Araoz-Fraser, S. (2010). Inclusión social: un propósito nacional para Colombia. *Documentos de investigación. Economía*, (7). Universidad Central. <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25–40.
- Arroyo González, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*.
- Aruj, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (Vol. 21). NYU press.
- Banco Mundial. (2014). *Inclusión social: clave de la prosperidad para todos*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16195/817480WP0Spani0IC00InclusionMatters.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bustos González, R. A. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Casares, M., & Guzmán, E. (2014). Educación social e inclusiva en la discapacidad visual: Una comparativa europea. In Aspectos sobre la sociedad, educación e inclusión: I Congreso Internacional 2014: Sociedad, Educación e Inclusión. Granada, 19 y 20 de Diciembre de 2014 (pp. 85-94). Universidad de Granada.
- Castillo Guzmán, E., y Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿ principio o fin de la utopía?. *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- CEPAL, N. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. *Editorial El Buho, Bogotá*.
- Circular 016 del 2018 (2018, 10 de abril) Ministerio de Educación y Migración Colombia.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-368675\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-368675_recurso_1.pdf)
- Cobos Olivares, L. K., Ramírez Niño, E. I., & Duarte Gómez, W. M. (2021). *Escuela y migración desde las voces de los estudiantes migrantes de la Institución Educativa Puerto Santander*. [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]  
[https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/8948/PDF\\_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/8948/PDF_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- CONPES 3950 Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela (2018, 23 de noviembre) Departamento Nacional de Planeación.  
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>

CONPES 4100 Estrategia para la integración de la población migrante venezolana como factor de desarrollo para el país (2022, 11 de julio) Departamento Nacional de Planeación.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4100.pdf>

Cruz Linares, L. (2021). *Prácticas pedagógicas docentes con población migrante venezolana a la luz de la educación inclusiva: Un estudio de caso en el colegio República Bolivariana de Venezuela*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].

<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/55208>

de Aquino, R. I. C., Wiesner, M. L. R., García, A. A. E., & Moreno, A. S. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 85-104.

Decreto 1421 de 2017 (2017, 29 de agosto) Presidencia de la República.  
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 1421 de 2017 (2017, 29 de agosto) Presidencia de la República.  
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Dejusticia y UNICEF (2020). Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano. Avances, retos y recomendaciones. *DOCUMENTOS* 55, 55, 1-120.

Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 93-119.

- Fernández, A. C. (2021). Alumnado con Discapacidad y COVID-19: análisis de prácticas inclusivas eficaces en Educación Superior. *CIVINEDU* 2021, 594.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Ediciones Aljibe*, 378.
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación.
- Gutiérrez, J. M., Borré, J. R., Montero, R. A., & Mendoza, X. F. B. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 299-313.
- Hernández Sánchez, B., & Sánchez García, J. C. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrero Ortín, T. M. (2015). La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas.

- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-61.
- León, A. M. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo social*, (7), 59-76.
- Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero) Congreso de la República.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (eds.), 2021. Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra.
- Migración Colombia. (2022). *Distribución de Venezolanos en Colombia*.  
<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte28-de-febrero-de-2022>
- Ministerio de Educación. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf)
- Ministerio de Educación. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*.  
[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)
- Ministerio de Educación. (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_19.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf)

- Ministerio de Educación. (2022). *Inclusión y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf)
- Ministerio de Salud. (2013). *Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad.pdf>
- Nivia Umbarila, L. Y. (2020). *Percepciones de la población escolar venezolana sobre las prácticas pedagógicas en una Institución Educativa de la Ciudad de Bogotá (Estudio de caso Institución Educativa Distrital Colegio de Cultura Popular)*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francis José de Caldas] <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24371>
- Observatorio Colombiano de Migración desde Venezuela(2021) *Informe intersectorial de migración desde Venezuela*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Justicia%20Seguridad%20y%20Gobierno/Gobierno/OMV/Informe%20Migraci%C3%B3n%20Septiembre%202021.pdf>
- Olivencia, J. J. L. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), 1-14.
- Organización Internacional para las Migraciones (2019) *Glosario de la OIM sobre Migración*. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (2022) *Informe sobre las migraciones en el Mundo*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>

- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Peña, B. E., & Hurtado, Y. (2022). Educación inclusiva: discapacidad, representaciones e interacción social en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 421-435.
- Perera, V. H., & Moriña Díez, A. (2015). ¿ Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 599-614.
- Personería Distrital de Bogotá D.C (2020) *Informe sobre la situación de las personas provenientes de Venezuela en Bogotá* <https://www.personeriabogota.gov.co/sala-de-prensa/notas-de-prensa/item/684-radiografia-de-la-situacion-de-venezolanos-en-bogota>
- PNUD México. (2016). *Inclusión social: Marco teórico conceptual para la generación de indicadores asociados a los ODS*. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Inclusi%C3%B3n%20social%20Marco%20te%C3%B3rico%20conceptual%20para%20la%20generaci%C3%B3n%20de%20indicadores%20asociados%20a%20los%20ODS.pdf>
- Prieto, N. (2020, febrero 18). ¡Seamos Panarceros!': La cartilla que le apuesta a la convivencia en Colombia. *Semana*. <https://migra Venezuela.com/web/articulo/seamos-panarceros-la-cartilla-que-le-apuesta-a-la-convivencia-en-colombia/1707>

- Rodríguez Servián, M., Alcázar Jiménez, R., & Cabeza Ruiz, R. (2022). Actitud del alumnado hacia la educación física inclusiva en función del tipo de discapacidad: validación de dos cuestionarios. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, XVIII (68), 1-14.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Unimar, 39(1), 96-106.
- Sánchez-Mojica, J. F., (2021). Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. Revista Electrónica Educare, 25(2), 262-284. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sironi, A., Bauloz, C., & Emmanuel, M. (2019). Glossary on migration. *Geneva: International Organization for Migration*.
- Solís, P., & Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. Espiral. Cuadernos del profesorado, 15(30), 83-83.
- Torres, A. (2023). Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial. Voces de la educación, 8(15), 98-129.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Velasco, A. (2012). *Hermenéutica y ciencias sociales. Tratado de metodología de las metodologías de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, 199-228.

Yébana, S. T., & Sánchez, N. C. (2021). Educación Inclusiva & Asindown, un viaje de aventura hacia la inclusión. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 80-92.

## **Anexo A**

### **Modelo entrevista semiestructurada**

Esta entrevista estuvo dirigida a recolectar información que permitiera caracterizar las fortalezas y barreras que enfrentan los docentes en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos, a partir de sus imaginarios, conocimientos y prácticas. Esta se llevó a cabo en el marco de la investigación denominada “*Fortalezas y barreras en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos desde las voces de docentes de la IED San Pedro Claver de Bogotá*” a cargo de la estudiante Angie Lorena Sánchez López, del programa de Maestría en Educación, línea de Política y Gestión de Sistemas Educativos, de la Pontificia Universidad Javeriana.

Así mismo, este instrumento indagó por información demográfica de los entrevistados y por las categorías de educación inclusiva definidas en los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* del Ministerio de Educación Nacional.

### ***Preguntas demográficas para caracterización del entrevistado.***

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿En qué rango de edad se encuentra?  
18-28 años, 29-39 años, 40-50 años, 51-61 años, 62-72 años, 73 o más años.
3. ¿Cuál es su profesión?
4. ¿Hace cuántos años trabaja como maestro o directivo?
5. ¿Hace cuánto trabaja en esta institución educativa?
6. ¿Qué cargo tiene dentro de la institución? Si es docente, ¿En qué grado o nivel educativo imparte su clase?

***Preguntas correspondientes a las categorías de indagación***

***Categoría: concepción general de la Educación Inclusiva***

7. ¿Para usted, qué es educación inclusiva?

8. ¿Qué experiencia ha tenido en educación inclusiva?

(Entiéndase por educación inclusiva como un principio que se dirige a apoyar y acoger la diversidad de todos los alumnos. Esta diversidad abarca raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad.)

9. ¿Qué experiencia ha tenido trabajando con población migrante venezolana?

- ¿Hace cuánto trabaja con población migrante venezolana?

10. ¿Cuáles son los grupos poblacionales que asisten a su institución educativa? (ej. población migrante venezolana, población con discapacidad, población desplazada) ¿Qué conoce sobre estos grupos? (ej. hace cuánto llegaron a la institución, cuántos niños y niñas pertenecen a alguno de estos grupos)

11. ¿Cuáles políticas de educación inclusiva en Colombia conoce?

12. ¿Qué opina de las políticas y lineamientos actuales de educación inclusiva y de atención educativa a migrantes venezolanos en Colombia?

13. ¿Qué retos encuentra presentes en las políticas de educación inclusiva y de atención educativa a migrantes venezolanos?

- A partir de lo anterior, ¿cómo cree que se pueden abordar estos retos?

***Categoría: equipo docente***

14. ¿Qué formación ha recibido en su institución sobre atención educativa a población migrante?

En caso de que responda que no ha recibido formación, hacer estas dos preguntas:

- ¿Por qué considera que no ha recibido este tipo de formación?
- ¿Cuál cree que ha sido el impacto de esto en su trabajo y en la atención que brinda a la población migrante?

15. ¿Cómo aplica esta formación en sus prácticas pedagógicas?

16. ¿Qué debilidades identifica en su formación como docente con relación a la educación inclusiva dirigida a estudiantes migrantes venezolanos?

- A partir de lo anterior, ¿Cómo considera que pueden enfrentarse estas debilidades?

***Categoría: currículo***

17. ¿Qué elementos de la educación inclusiva están presentes en el currículo de su institución?

18. ¿Cómo se integran las políticas de educación inclusiva y de atención educativa a población migrante dentro del currículo de su institución?

19. ¿Cómo contempla o integra a la población migrante venezolana en su plan de aula o planeación estratégica?

20. ¿Qué dificultades encuentra respecto al currículo con relación a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos? ¿Cómo cree que pueden enfrentarse estas dificultades?

***Categoría: gestión educativa***

21. ¿Qué estrategias administrativas tiene su institución para atender a la población migrante venezolana?

- ¿Existe alguna ruta o protocolo para la atención a esta población?
- ¿Cómo se corresponden estas estrategias con la educación inclusiva?

22. ¿Cómo se integran las políticas de educación inclusiva y de atención educativa a población migrante dentro del Proyecto Educativo Institucional de su Institución?

23. ¿Qué retos observa en la gestión educativa que realiza su escuela respecto a la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos? ¿Cómo cree que se pueden enfrentar estos retos?

***Categoría: apoyos y ambientes de aprendizaje***

24. ¿Cuál es el ambiente de aprendizaje que tienen los estudiantes migrantes venezolanos en su institución?

(Entiéndase por ambiente de aprendizaje: el relacionamiento del estudiante migrante con sus compañeros y docentes y la valoración de sus características culturales en este contexto).

25. ¿Qué apoyos se brindan al estudiante migrante venezolano para potenciar sus procesos de aprendizaje y socialización?

26. ¿Qué barreras identifica en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes migrantes venezolanos? ¿qué recomendaciones daría para trabajar en este aspecto?

***Categoría: evaluación***

27. ¿Qué elementos tiene en consideración al evaluar a un estudiante migrante venezolano?

28. ¿Qué estrategias o cuál metodología ha usado en sus procesos de evaluación a estudiantes migrantes venezolanos?

29. ¿Qué barreras observa respecto a la evaluación de estudiantes migrantes venezolanos? ¿Qué recomienda para enfrentar estos retos?