



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución No 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación,
Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos**

**DEL DESCONOCIMIENTO AL RECONOCIMIENTO: ESTRATEGIAS DE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA
ESCOLAR INTERCULTURAL**

Trabajo presentado como requisito para optar el grado de:
Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y
Formulación de Proyectos Educativos

Autora: Rosa Raquel Ramos Hernández
Directora de tesis: Dra. Marleny Restrepo Valencia

Panamá, diciembre 9 de 2022

**DEL DESCONOCIMIENTO AL RECONOCIMIENTO: ESTRATEGIAS DE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA
ESCOLAR INTERCULTURAL**

DEDICATORIA

A mis padres, q.e.p.d, por sus enseñanzas sobre el valor y respeto a las demás personas sin distinción alguna, orientadores de buenos consejos, maestros constantes que me brindaron la posibilidad de salir adelante y que siempre los llevo en mi corazón.

A ese ser misericordioso que siempre nos indica lo que debemos hacer y que muchas veces no escuchamos; a pesar de ello, nos ofrece otra oportunidad para mejorar.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Umecit, por ser la institución que me brindo las posibilidades de realizar mis estudios de doctorado.

A las directivas y maestros del doctorado, por sus valiosos aportes y enseñanzas desarrolladas en cada asignatura, las cuales me ayudaron a recorrer con dificultades y aciertos este camino de crecimiento profesional.

A mi asesora de tesis, Dra. Marleny Restrepo Valencia, por sus orientaciones en el proceso investigativo, las cuales fueron de gran valor para llegar a realizar este trabajo.

A las comunidades educativas de las instituciones José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur, de la ciudad de Montería-Córdoba, por la colaboración desinteresada que proporcionaron al estudio.

A mi familia, por comprender que este proceso formativo demanda tiempo, lo que significa muchos sacrificios que espero tener la oportunidad de corresponder.

Rosa Raquel Ramos Hernández. Autora. Dra. Marleny Restrepo Valencia, Tutora. **DEL DESCONOCIMIENTO AL RECONOCIMIENTO: ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR INTERCULTURAL.** Tesis doctoral. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Panamá. 2022

Resumen

La migración extranjera es un fenómeno global que incide en todos los estamentos de la sociedad. En el campo educativo la diversidad cultural producto de la interacción entre educación y migración representa un desafío que requiere de reconocimiento. Esta investigación se centra en develar el desarrollo de la convivencia escolar en comunidades educativas con diversidad cultural. La fundamentación teórica es congruente con el enfoque de derechos, ante las difíciles situaciones que pueden vivir los estudiantes migrantes en estado de vulnerabilidad, lo que establece la conexión con las categorías: significados sobre diversidad cultural, atención educativa de la diversidad cultural, construcción de interculturalidad escolar, factores externos influyentes en la interculturalidad escolar y desempeño académico del estudiante inmigrante, que llevan al acercamiento con el tema central; coherente con los referentes teóricos de Cáceres et al., (2018), Villalta (2016), Levinas (2014), Leiva (2015), Blanco (2008), Walsh (2006), Aguado (2004) entre otros. El estudio se direccionó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque investigativo cualitativo, basado en el método fenomenológico, mediante técnicas como: revisión documental, entrevistas en profundidad e historias de vida focal, cuyos instrumentos se aplicaron de manera intencional a estudiantes, docentes y padres de familia de instituciones educativas con mayor matrícula de estudiantes migrantes venezolanos en el municipio de Montería, departamento de Córdoba, Colombia. Los resultados obtenidos muestran que existen barreras para la adaptación e integración de los estudiantes inmigrantes al sistema educativo institucional y por tanto, la generación armónica de la convivencia escolar intercultural que incide en el aprendizaje de los estudiantes; los hallazgos significativos dan cuenta de la necesidad de implementar un programa de atención integral a los estudiantes inmigrantes que garantice el derecho a una verdadera calidad educativa, de acuerdo con la valoración de las particularidades culturales.

Palabras claves: inmigrante, reconocimiento, diversidad cultural, integración.

Rosa Raquel Ramos Hernandez. Author: Dr. Marleny Restrepo Valencia, Tutor. **STRATEGIES OF DIVERSITY ATTENTION TO PROMOTE INTERCULTURAL SCHOOL COEXISTENCE FROM IGNORANCE TO RECOGNITION** doctoral thesis, Metropolitan University of Education, Science, and Technology. Panama. 2022

Abstract

Foreign migration is a global phenomenon that affects all levels of society. In the educational field, cultural diversity resulting from the interaction between education and migration represents a challenge that requires recognition. This research focuses on revealing the development of school coexistence in educational communities with cultural diversity. The theoretical foundation is consistent with the rights approach, given the difficult situations that migrant students can experience in a state of vulnerability, which establishes the connection with the categories: meanings of cultural diversity, educational attention to cultural diversity, and construction of interculturality. school, external factors influencing school interculturality and academic performance of immigrant students, which lead to the approach to the central theme; consistent with theoretical references by Cáceres et al., (2018), Villalta (2016), Levinas (2014), Leiva (2015), Blanco (2008), Walsh (2006), and Aguado (2004), among others. The study was directed from the interpretive paradigm with a qualitative investigative approach based on the phenomenological method through techniques such as documentary review, in-depth interviews, and focal life histories, whose instruments were intentionally applied to students, teachers, and parents. family of educational institutions with the highest enrollment of Venezuelan migrant students in the municipality of Montería, department of Córdoba, Colombia. The results obtained show that there are barriers to the adaptation and integration of immigrant students into the institutional educational system and, therefore, to the harmonious generation of intercultural school coexistence that affects student learning. The significant findings show the need to implement a comprehensive care program for immigrant students that guarantees the right to a true educational quality, according to the assessment of cultural particularities.

Keywords: immigrants, recognition, cultural diversity, integration.

Índice General

INTRODUCCIÓN	xiii
CAPITULO I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	16
1.1. Descripción de la problemática	16
1.2. Formulación de la pregunta de investigación	25
1.3. Propósitos de la investigación	26
1.3.1. General	26
1.3.2. Específicos	26
1.4. Justificación e impacto	27
CAPITULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	34
2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.....	34
2.1.1. Bases Teóricas	34
2.1.2. Bases Investigativas que aportan al estudio	48
2.1.3. Bases conceptuales	77
2.1.4. Bases Legales	90
2.2. Conceptos definidores y sensibilizadores	104
2.2.1. La educación intercultural como derecho humano social	104
2.2.2. Aprovechamiento educativo de la diversidad cultural	106
2.2.3. Atención e integración cultural de los educandos	106
2.3. Categorización.....	107
CAPITULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	109
3.1 Paradigma, Método y Enfoque de Investigación	109
3.1.1. Elección de la Tradición Cualitativa.....	109
3.1.2. Tipo de Investigación: Fenomenológico hermenéutico	110
3.2. Diseño de la Investigación.....	112
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	113
3.3.1. Revisión documental	114
3.3.2. Entrevista en profundidad.....	115
3.3.3. Historias de vida focal	116
3.4. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación.....	117
3.4.1. Población y/o Descripción de Escenarios de Investigación	118
3.4.2. Descripción y Criterios de Selección de los Informantes clave	120

3.5.	Procedimiento de la Investigación	121
3.5.1.	Etapa descriptiva:	121
3.5.2.	Etapa estructural:	122
3.5.3.	Contrastación y teorización:	122
3.6.	Credibilidad de los Instrumentos	123
3.7.	Consideraciones éticas	124
3.7.1.	Criterios de confidencialidad	126
3.8.2.	Descripción de la obtención del consentimiento informado	126
3.8.3.	Riesgos y beneficios conocidos y potenciales	127
CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....		130
4.1.	Técnicas de Análisis de Datos	130
4.2.	Procesamiento de los Datos	132
4.2.1.	Etapa descriptiva:	133
4.2.2.	Etapa estructural	142
4.2.3.	Descripción estructural fenomenológica.....	148
4.2.4.	Contextualización	171
4.3.	Contrastación y Teorización	177
4.3.1.	Coocurrencia entre categorías, participantes y reconstrucción teórica	178
CAPITULO V PROPUESTA		189
5.1	Denominación de la propuesta	189
5.2.	Descripción de la Propuesta	189
5.2.1.	Fase 1. Caracterización.....	190
5.2.2.	Fase 2. Diagnóstico	191
5.2.3.	Fase 3. Acompañamiento	192
5.3.	Fundamentación	193
5.4.	Objetivos de Propuesta	194
5.4.1.	Objetivo General	194
5.4.2.	Objetivos Específicos	194
5.5.	Beneficiarios	195
5.6.	Productos.....	196
5.7.	Localización	197
5.8.	Método	199

5.9. Cronograma, recursos y presupuesto	201
CONCLUSIONES	203
RECOMENDACIONES	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210
ANEXOS	227
Carta de Aprobación de Revisión Ortográfica.....	241

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Sistema de sub-interrogantes y propósitos específicos	27
Tabla 2 Recorrido Investigativo	72
Tabla 3 Clasificación de la diversidad humana	80
Tabla 4 Políticas educativas para la incorporación de migrantes en Colombia	103
Tabla 5 Sistema de categorías	107
Tabla 6 Informantes clave por institución educativa	121
Tabla 7 Configuración de códigos para el análisis de datos	131
Tabla 8 Descripción fenomenológica estudiantes	134
Tabla 9 Descripción fenomenológica docentes	138
Tabla 10 Descripción fenomenológica padres de familia	141
Tabla 11 Estudiantes. Unidades temáticas identificadas	143
Tabla 12 Docentes. Unidades temáticas identificadas	144
Tabla 13 Padres de familia. Unidades temáticas identificadas	145
Tabla 14 Categorías y subcategorías	146
Tabla 15 Relación de categorías y componentes	146
Tabla 16 Matriz de análisis del PEI desde la diversidad cultural en IE	172
Tabla 17 Caracterización del estudiante migrante	191
Tabla 18 Diagnóstico del estudiante migrante.....	192
Tabla 19 Acompañamiento del estudiante migrante.....	193
Tabla 20 Adaptaciones interculturales en la Gestión Escolar	200
Tabla 21 Cronograma, recursos y presupuesto	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Matricula de estudiantes venezolanos en Montería	17
Figura 2 Enfoques de apertura a la diversidad de los estudiantes	43
Figura 3 Perspectivas sobre la presencia de la diversidad cultural	47
Figura 4 Bases conceptuales	90
Figura 5 Sujetos y unidades de estudio	118
Figura 6 Procedimiento de la investigación.....	123
Figura 7 Metodología de la investigación	128
Figura 8 Significados sobre diversidad cultural y sus relaciones.....	152
Figura 9 Atención educativa de la diversidad cultural y sus relaciones.....	158
Figura 10 Construcción de interculturalidad escolar y sus relaciones	163
Figura 11 Factores externos influyentes en la interculturalidad escolar y sus relaciones	168
Figura 12 Desempeño académico del estudiante inmigrante y sus relaciones	171
Figura 13 Fases del programa PIAME	190
Figura 14 Beneficiarios de la propuesta	196
Figura 15 Ubicación I.E José María Córdoba	197
Figura 16 Ubicación I.E Cristóbal Colón	198
Figura 17 Ubicación I.E Victoria Manzur	199

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Juicio de validación por expertos.....	228
Anexo 2 Consentimiento informado a padres de familia.....	230
Anexo 3 Guía de historia de vida focal estudiantes.....	232
Anexo 4 Guion de tópicos de entrevista en profundidad a docentes.....	236
Anexo 5 Guion de tópicos de entrevista en profundidad a padres.....	239
Anexo 6 Revisión ortográfica.....	241
Anexo 7 Certificado de proyecto de formación.....	242

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo implica la valoración de la interacción escolar que se desarrolla entre diferentes grupos humanos dentro de un mismo espacio educativo y que requiere ser entendida como fuente de enriquecimiento y desarrollo, para la generación de convivencia escolar propiciadora de aprendizajes entre estudiantes pluriculturales.

A pesar de que en Colombia se ha establecido un fundamento normativo que permite la apertura en el sistema educativo a la población de origen extranjero, específicamente de Venezuela, sus implicaciones establecen desafíos que en la práctica generan tensiones y problemas, ya que las políticas públicas educacionales requieren ser contextualizadas de acuerdo a las realidades, porque el encuentro cultural que se suscita en las aulas amerita del análisis y la comprensión de las particularidades y necesidades de los estudiantes inmersos en las dinámicas interculturales. En consecuencia, las normas gubernamentales direccionadas deben considerar, ir más allá del ingreso de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo.

En consecuencia, se plantea realizar un estudio desde la fenomenología, sobre la forma como se desarrolla la convivencia escolar intercultural en las instituciones educativas con diversidad cultural de la ciudad de Montería, para aportar desde los resultados de la investigación, con una propuesta que mejore el proceso de adaptación e integración de los estudiantes inmigrantes y con ello su convivencia y aprendizaje. Es de señalar que, ante la presencia de la cultura extranjera, en Colombia, las aulas escolares se han transformado en gran parte del territorio nacional, considerando que nuestro país es el primer destino de la población migrante venezolana.

En virtud de lo expuesto, el estudio se realiza en cinco capítulos que se detallan a continuación:

En el Capítulo I, denominado: contextualización de la problemática, se describe ampliamente el problema hasta la formulación de la pregunta, se establecen

los propósitos de la investigación, la justificación del estudio y el impacto que se pretende con el trabajo.

En el Capítulo II, denominado: fundamentación teórica de la investigación, se abordan las teorías en que se apoya el estudio, las cuales son de orden investigativo, conceptual y legal; los conceptos definidores y sensibilizadores relacionados con la temática, además, las categorías orientadoras que se tienen en cuenta para la investigación.

El Capítulo III, denominado: aspectos metodológicos de la investigación, hace referencia al paradigma, método y enfoque de la investigación, el tipo de investigación que orienta el trabajo y su diseño, las técnicas e instrumentos de recolección de datos. El trabajo se ubicó en el paradigma interpretativo, basado en el método fenomenológico, de acuerdo con el enfoque investigativo cualitativo.

El Capítulo IV, denominado: análisis e interpretación de los resultados, contiene las técnicas de análisis, el procesamiento de los datos, las diferentes etapas recorridas, la contrastación de la información y teorización.

En el Capítulo V, denominado: propuesta, se desglosan los elementos que configuran el aporte que emana del estudio, el cual se titula “Programa integral de atención al migrante escolar en instituciones educativas urbanas de la ciudad de Montería” (PIAME) y que da cuenta de los aspectos estructurales que configuran dicha propuesta, tales como: fundamentación, objetivos, método, productos, beneficiarios, entre otros. Igualmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que se proporcionan para el mejoramiento de la convivencia escolar intercultural. Las acciones que se proponen pretenden la transformación del sistema educativo desde el reconocimiento de la diversidad cultural de tipo extranjera, articulando las estrategias interculturales con la Gestión Escolar Institucional y vinculando a la comunidad educativa con la inclusión de los estudiantes venezolanos.

CAPITULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
PROBLEMÁTICA

CAPITULO I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1. Descripción de la problemática

El reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo tiene que ver con la valoración de la interacción escolar que se desarrolla entre diferentes grupos humanos dentro de un mismo espacio escolar. Situación que representa la manifestación de los recursos culturales arraigados y expresados en la socialización de los estudiantes. A su vez, implica la superación de tensiones y problemas relacionados con el encuentro cultural desde un enriquecimiento compartido en las dinámicas socioculturales de los estudiantes, en el marco de una perspectiva inclusiva y democrática que procura considerar las diferentes culturas como patrimonio de la humanidad y que se fundamenta en los derechos que tienen todos los sujetos de su identidad e igualdad en el ejercicio de las relaciones interpersonales.

En la historia de la humanidad los flujos migratorios han promovido el encuentro cultural constante en todos los continentes. En países europeos como España y Francia la diversidad cultural es un fenómeno social que se ha consolidado y representa un importante componente de sus políticas educativas. En Latinoamérica, se constituye en un hecho reciente en que los movimientos migratorios como el de la población de Venezuela, se considera emergencia social. En consecuencia, un número significativo de sus habitantes emigra en busca de mejores condiciones de vida, constituyéndose en la manifestación humanitaria de los países vecinos que en respuesta a las transformaciones que se suscitan, desarrollan programas de regularización de los migrantes y la incorporación de niños y jóvenes al sistema educativo.

En Colombia se constituye en el primer lugar de destino migratorio, situación que se convierte un desafío transversal que incide en diferentes estamentos de la sociedad, pero a la vez, se puede convertir en una gran oportunidad de aprendizaje social, personal y cultural. En respuesta, el país ha desarrollado una política educativa para atender el fenómeno migratorio en la educación, en contexto con lo expresado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

UNESCO (2019) “Negar la educación a migrantes es perder en inclusión”. De la misma manera, las demás naciones de acogida han requerido implementar “estrategias institucionales para promover la diversidad en las escuelas y prevenir la xenofobia” (Castro, 2020, p. 12) pretendiendo promover la convivencia escolar y cohesión social en el marco de la diversidad cultural.

Particularmente en Colombia, la migración extranjera como consecuencia de la crisis social y política de Venezuela es un fenómeno nuevo. Esta se viene incrementando, como lo reporta Migración Colombia y el Sistema Integrado de Matricula SIMAT; el cual sistematiza las matrículas de los estudiantes y gestiona procesos educativos. De acuerdo con los datos de esta plataforma, para noviembre de 2020, se registró la matrícula de 364.048 estudiantes, incrementándose en el año 2021 a 489.082 para la misma fecha; siendo los departamentos fronterizos y la ciudad de Bogotá, los que presentan la mayor población escolar procedente de la República Bolivariana de Venezuela. Con respecto al municipio de Montería el sistema registra para el año 2020, la matrícula de 1.297 y en 2021 se incrementó a 1.693 estudiantes (SIMAT, Montería).

Es de señalar, que en esta ciudad también ha aumentado la matrícula; la cual inició para el año 2018 con 17 estudiantes, en 2019 paso a 601, hasta llegar a la cantidad señalada y que se muestra en la figura 1.

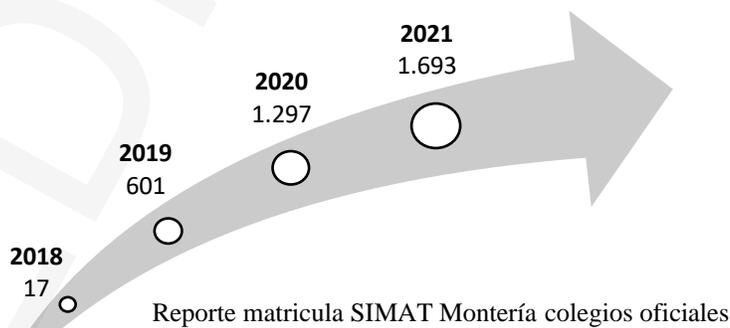


Figura 1 Matrícula de estudiantes venezolanos en Montería

Fuente: Elaboración propia (2021).

La incorporación al sistema educativo se encuentra amparada en un marco normativo direccionado por la Constitución Política de 1991, desde la perspectiva de concebir la educación como un derecho de todos los habitantes del territorio nacional, independientemente de su procedencia. En consecuencia, se establecen leyes direccionadas hacia la atención educativa de la población migrante, de acuerdo con principios democráticos que resaltan la cultura, la inclusión, la igualdad. Asimismo, la Ley 115 o Ley General de Educación establece la formación cultural para la integralidad, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del 2004 direccionan la formación en convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad, y valoración de las diferencias.

Basado en estas disposiciones, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), viene garantizando el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que han migrado con sus familias desde Venezuela a nuestro país, estableciendo directrices como la circular No 16 del 10 de abril del 2018, la cual reguló el procedimiento y flexibilizó los requerimientos legales de acceso al sistema educativo colombiano. El decreto 1288 de 2018, permitió la validación de los grados cursados, a través de evaluaciones o actividades académicas de nivelación, entre otras orientaciones que buscan atender la educación de la población migrante.

Sin embargo, en la práctica se presentan problemas que afectan la integración y generan tensiones relacionadas con la migración y la educación en las microinteracciones escolares. Uno de ellos, tiene que ver con el componente curricular. Los estudiantes migrantes se enfrentan a diferentes modelos educativos, los cuales no tienen correspondencia, es decir, lo que aprendieron en Venezuela no coincide con lo que se enseña en Colombia, situación que puede originar frustraciones y dificultades en el aprendizaje y verse reflejado en los procesos de validación, en el desempeño académico y en actitudes psicosociales; ante la carencia de un plan académico alineado al nuevo contexto o en su defecto, de estrategias

educativas en correspondencia con la nivelación académica que respondan a las vulnerabilidades del grupo cultural extranjero.

De la misma manera, se presentan problemas de gestión ante la falta de coordinación e información entre instituciones y funcionarios en lo que respecta al ingreso de estudiantes extranjeros. Situación que es motivo de denuncias en medios de comunicación, por parte de padres y líderes sociales en diferentes regiones del país y en donde se reportan barreras en el acceso, permanencia y acción para ingresar a las instituciones educativas y con ello, la generación de las dinámicas sociales nocivas, como señalamientos y burlas que reciben los migrantes en los barrios, al ser discriminados por no estar escolarizados (Revista Semana, 2019). Incluso los obstáculos para los estudiantes migrantes son más complejos, llevándolos a no poder reclamar el diploma de bachiller, argumentado la institucionalidad, falta de resolución de la condición migratoria en el país (El Espectador, 2020).

También se derivan actitudes emocionales por parte de los actores educativos. La presencia de estudiantes de origen extranjero en la escuela requiere del acompañamiento de parte de los docentes “ya que su labor depende, en gran medida, cumplir el objetivo de acoger a los estudiantes venezolanos sin desconocer su cultura, su historia y la enseñanza que recibieron en su país” (Revista Semana, 2019). Por consiguiente, es indispensable que los docentes respondan en su labor profesional de manera contextualizada con el nuevo ambiente social escolar con “una actitud básica positiva y de comprensión, que determinen resultados incluyentes y no excluyente” (González, 2015, p. 35), lo cual amerita de la sensibilidad profesional para evitar en los estudiantes la desmotivación por el estudio, la deserción escolar, la repitencia y reprobación; además, de una mirada alejada de la perspectiva técnica y reduccionista de la diversidad cultural, que la percibe como problema para la convivencia escolar.

Igualmente, en el proceso de incorporación de los estudiantes migrantes en Colombia, tampoco se direccionaron con antelación, estrategias oportunas y eficientes

de preparación emocional para las dos poblaciones culturalmente confluyentes: Para los estudiantes nacionales, con estrategias prosociales que prevengan las manifestaciones negativas de indiferencia, violencia escolar o discriminación del migrante y sus compañeros de origen extranjero: con programas de orientación socioafectiva, para superar la lejanía de su tierra, máximo cuando el migrante tiene como “primer sentimiento y sensación al encontrarse en el país de acogida la “desorientación”, no solo desde el punto de vista geográfico, sino cultural, social y jurídico (Aliaga et al., 2020, p. 40) y de esta forma lograr la conveniente adaptación a su nueva realidad, de acuerdo a las dinámicas que se conjugan en la socialización escolar y que requiere de “un espacio propicio para la convivencia y la construcción de conocimiento académico” (Arias, 2018, p. 5).

En resumen, son diferentes los factores que establecen barreras en el proceso de integración efectiva de la población migrante al sistema educativo colombiano y que generan problemas en la convivencia y el aprendizaje. De hecho, no depende sólo del amparo normativo, sino, entre otras, de la sociabilidad de los sujetos en interacción, de la voluntad de los docentes, de la adecuación institucional, de planes, programas y políticas públicas educativas coordinadas con los diferentes estamentos formativos; que al no ser consideradas afectan la construcción de espacios coincidentes con un modelo educativo en armonía con la diversidad cultural, que tenga como referente el enfoque inclusivo en contexto con los cambios sociales y culturales que implica educar democráticamente para la diversidad del siglo XXI, en que se avance por cambiar la imagen negativa del contacto de la diversidad cultural como sinónimo de problemas, para que sea concebido como el trabajo natural que debe ejercer la escuela en su función socializadora, educando creativamente y preparando todos los componentes educativos que permitan lograr la convivencia intercultural, mediante la transformación de la organización escolar.

Dentro de las situaciones sociales que plantea la diversidad cultural en la escuela, la convivencia escolar es uno de los más complejos e importantes en el campo

educativo y que actualmente se hace determinante ante el incremento de movimientos migratorios a nivel regional, nacional y global; que requiere cada vez más, de estudiantes que desarrollen sus competencias sociales y emocionales, desencadenando actitudes socialmente positivas e incluyentes. En nuestro país el MEN define la convivencia escolar como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica” (Guías pedagógicas para la convivencia escolar, p. 25). Lo cual implica para su análisis que se deba considerar la inclusión y con ello, reconocer que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que requiere ser valorado para que las personas en conjunto se consideren iguales y distintas a la vez, desde la experiencia de pertenecer a un grupo, reconocer y valorar su propia identidad y la de los demás.

De acuerdo con el trabajo documental sobre convivencia escolar realizado por Fierro & Carbajal (2019) a partir del panorama proporcionado por 30 artículos académicos sobre el tema en Latinoamérica desde 1990, se han desarrollado seis enfoques teóricos para su estudio, los cuales tienen que ver con:

La convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención, convivencia como educación socioemocional, convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia, convivencia como educación para la paz, convivencia como educación para los derechos humanos y convivencia como desarrollo moral y formación en valores (pp. 3, 4).

Además, consideran cuatro perspectivas que identifican como los enfoques que prevalecen en el abordaje de la convivencia escolar: la prevención de la violencia escolar (enfoque dominante), la educación para la paz, la formación educativa y la democracia, enmarcándolos en los pilares de la educación del siglo XXI, y proponen la justicia social en la educación para el estudio de la convivencia. Consideran la inclusión educativa como la atención a la diversidad del alumnado en el marco de los

lineamientos pedagógicos, destacando un plano general que se queda corto ante la complejidad que significa el estudio de la convivencia desde la dimensión personal y social de la diversidad; de tal forma que “exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, el sistema de evaluación y la organización de las escuelas” (Blanco, 2008, p. 8).

En concordancia con los enfoques documentados por Fierro y & Carbajal (2019) para el estudio de la convivencia escolar y en contexto con la actual diversidad cultural en Colombia, conviene tener en cuenta la convivencia como educación para la democracia, en la medida en que el encuentro de culturas, sin las condiciones adecuadas que propicien la integración, generan desde el ámbito de los derechos, la desigualdad educativa en la escuela y con ello la reducción de las posibilidades de interculturalidad, que Alaminos et al., (2004) definen como el “reconocimiento de las diferencias en cada sociedad, atendiendo el aprendizaje mutuo y a la cooperación” (p.37). De igual forma, considerar la perspectiva de la inclusión educativa para el reconocimiento de las diferencias de los estudiantes más allá de los lineamientos pedagógicos, ya que la incorporación de los estudiantes migrantes al sistema educativo, viene experimentado una serie de barreras que afectan la convivencia escolar y el aprendizaje, lo cual implica adaptar la escuela y sus componentes para garantizar la educación como un derecho que cobije tanto a los estudiantes inmigrantes como a los nacionales.

Convivir entre grupos culturales diferentes implica compartir socialmente los espacios de aprendizaje, suponiendo una interacción armoniosa, donde la educación conjugue el enfoque democrático con la perspectiva de un modelo educativo inclusivo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) define la inclusión como: “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p. 38). En consecuencia, desde un planteamiento inclusivo en educación, se hace necesario

ofrecer respuestas a las problemáticas que enfrenta la sociedad caracterizada por la diversidad cultural, en el marco de un enfoque democrático que reconozca la vulnerabilidad del migrante ante las brechas socioeducativas que se presentan en el contexto educativo, ante su incorporación, adaptación y permanencia en la escuela.

La incorporación de migrantes al sistema educativo ha generado el interés de investigadores por estudiar el tema. La educación compensatoria o asimilación del grupo cultural minoritario y la educación intercultural son las dos tendencias que suelen encontrarse como respuesta en la atención a la diversidad cultural en las escuelas. También, una variedad de estrategias que responden al fenómeno; como lo expresan Jiménez et al., (2018) en el análisis de 32 artículos que lo abordan, llegando a concluir que “en la medida que exista una respuesta organizada y comprometida de todos los actores de la escuela, la incorporación de los estudiantes inmigrantes se verá favorecida significativamente” (p. 8) eliminado con ello, las prácticas de asimilación que privilegian la uniformización cultural, donde la cultura de las minorías se considera una amenaza para la identidad cultural dominante (Aguilar & Buraschi, 2012, p. 30) para dar paso a la integración efectiva en la que las personas desarrollen su propia identidad cultural en beneficio de todas las dimensiones que determinan la convivencia intercultural.

Reconociendo los retos que establece la educación intercultural en el siglo XXI Guzmán (2018) considera la necesidad histórica de esta, en la defensa del derecho a la diferencia, como proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros culturales, ya que la diversidad requiere ser explicada no solo por el lenguaje, las tradiciones históricas y culturales o los valores para la construcción de identidad, sino que también proviene de las distintas formas de ser, de concebir la vida y el mundo en contexto con el reconocimiento de la sociedad plural y multicultural que pretende el respeto mutuo y el entendimiento. Sáenz (2001) caracteriza la educación intercultural como aquella que:

No entiende las diferencias como signo de pobreza sino como un valor, como una riqueza. Las diferencias son un estímulo más que un obstáculo

y lo que se pretende es fomentar la convivencia y la interrelación de los culturalmente distintos como medio para humanizar y enriquecer la convivencia (p. 728).

En Colombia, al igual que los países Latinoamericanos, además, del creciente fenómeno migratorio, el territorio contiene la diversidad étnica y cultural propia, de tal forma que diferentes investigadores consideran que la interculturalidad proporciona elementos para desarrollar una cultura escolar inclusiva que atienda las tensiones que se presentan en la escuela, ya que por regularizar la incorporación del migrante al sistema educativo y la educación de las minorías étnicas, no garantiza que las escuelas sean inclusivas “la educación enfrenta el desafío de formar niños y jóvenes desde una mirada intercultural, en que estos puedan relacionarse académica y socialmente con personas de otras culturas” (Aravena et al., 2019, p. 12). Por lo tanto, ante las condiciones étnicas del país y las actuales que determina la migración, conviene avanzar en la educación intercultural que sostiene Leiva (2008) es un desafío pedagógico que procura emplear la diversidad cultural como oportunidad y riqueza.

El análisis y comprensión de la convivencia escolar en relación con la diversidad cultural amerita del estudio de una nueva visión de la realidad social, del modo de pensar y valorar de los sujetos, ya que sus factores relacionales y estructuras dinámicas dependen de la heterogeneidad de las personas que viven y experimentan el fenómeno y que se manifiesta en la relación cultural y social que desarrollan, porque “cada ser humano ha nacido en un tiempo y en un país con una tradición cultural; una lengua, costumbres, normas y patrones de conducta, valores, un modo de juzgar la vida y todo lo que rodea la existencia humana” (Martínez, p. 120). Por consiguiente, en oposición al asimilacionismo y desde un enfoque crítico y transformador, Aguilar & Buraschi (2012) plantean que la integración intercultural “tiene una visión dinámica y abierta de las culturas, se basa en un proceso de diálogo, negociación y aprendizaje mutuo” (p. 36) que proporciona la diversidad cultural en una sociedad de derecho

sostenida en los principios de igualdad entre las culturas y el derecho a la identidad de las mismas, para lograr la convivencia en el marco del reconocimiento a la diversidad.

En nuestro país las políticas educativas interculturales se encuentran focalizadas en la diversidad cultural indígena y afrocolombiana con normativas como la etnoeducación y la cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), pero ante el creciente fenómeno social migratorio, las medidas de atención a la población de origen extranjero amparadas por los lineamientos de la Constitución Política de Colombia son insuficientes para garantizar una educación que fundamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza, generando tensiones en la escuela y problemas en la convivencia. Las instituciones educativas de la zona urbana del municipio de Montería no escapan a este fenómeno social que amerita de ajustes educativos para responder a las dinámicas complejas que se derivan y potencializar los saberes que proporcionan los grupos humanos en confluencia, enriqueciendo el intercambio que puede desarrollar la convivencia escolar como construcción social de la educación intercultural.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

El encuentro educativo y social generado por el creciente número de estudiantes de origen extranjero al sistema educativo colombiano, genera la diversidad cultural en las aulas de clase y con ello el desarrollo de tensiones y problemáticas educativas relacionadas con la convivencia y el aprendizaje ante barreras socioculturales y las diferentes miradas que actualmente se tienen sobre la atención de la diversidad cultural en la educación. Comprender la convivencia que se desarrolla en contextos escolares con diversidad cultural, puede facilitar la construcción de la convivencia intercultural en las instituciones educativas urbanas de la ciudad de Montería, como consecuencia de la adaptación e integración eficaz de los estudiantes inmigrantes. De acuerdo con lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se desarrolla la convivencia escolar en comunidades educativas con diversidad cultural, ante la integración de migrantes venezolanos en las instituciones educativas urbanas del municipio de Montería?

1.3. Propósitos de la investigación

De acuerdo con la problemática señalada, se establecen los siguientes propósitos que demarcan el estudio:

1.3.1. General

Develar el desarrollo de la convivencia escolar en comunidades educativas con diversidad cultural, para generar una propuesta que permita la eficaz integración de los migrantes venezolanos en las instituciones educativas urbanas del municipio de Montería.

1.3.2. Específicos

- Analizar los significados que se tienen acerca de la diversidad cultural en las interacciones de los estudiantes y docentes de instituciones educativas urbanas del municipio de Montería.
- Comparar la atención educativa de la diversidad cultural, a partir de lineamientos institucionales en comunidades educativas urbanas del municipio de Montería.
- Relacionar los procesos de construcción de interculturalidad en las instituciones educativas urbanas con diversidad cultural en el municipio de Montería.
- Proponer estrategias interculturales que permitan la integración eficaz de migrantes venezolanos en las aulas nacionales para favorecer la convivencia escolar intercultural.

A continuación, se presenta la tabla 1 con los interrogantes y propósitos del estudio.

Tabla 1 Sistema de sub-interrogantes y propósitos específicos

SUB-INTERROGANTES	PROPOSITOS ESPECIFICOS
¿Cuáles son los significados que se tienen acerca de la diversidad cultural en las interacciones de los estudiantes y docentes de instituciones educativas urbanas del municipio de Montería?	Analizar los significados que se tienen acerca de la diversidad cultural en las interacciones de los estudiantes y docentes de instituciones educativas urbanas del municipio de Montería.
¿Cómo se encuentra la atención educativa de la diversidad cultural, a partir de lineamientos institucionales en comunidades educativas urbanas del municipio de Montería?	Comparar la atención educativa de la diversidad cultural, a partir de lineamientos institucionales en comunidades educativas urbanas del municipio de Montería.
¿Cómo se relacionan los procesos de construcción de interculturalidad en las instituciones educativas urbanas con diversidad cultural en el municipio de Montería?	Relacionar los procesos de construcción de interculturalidad en las instituciones educativas urbanas con diversidad cultural en el municipio de Montería.
¿Qué estrategias interculturales permiten la integración eficaz de migrantes venezolanos en las aulas nacionales para favorecer la convivencia escolar intercultural?	Proponer estrategias interculturales que permitan la integración eficaz de migrantes venezolanos en las aulas nacionales para favorecer la convivencia escolar intercultural.

Fuente: Elaboración propia (2021).

1.4. Justificación e impacto

La escuela debe dar respuesta a los desafíos que representan los contextos actuales y revisar continuamente sus elementos estructurales, para contextualizar su función social en este mundo globalizado, cambiante y diverso. El fenómeno migratorio en Colombia viene transformando la composición tradicional de las escuelas y generando barreras socioculturales que afectan la apertura institucional necesaria para responder a los retos del siglo XXI. Siendo la educación el medio que tenemos las personas para nuestro desarrollo personal y social, la atención educativa a

la diversidad humana de manera humanista significa avanzar hacia una educación intercultural que promueva la convivencia armónica entre los estudiantes, donde las interrelaciones tengan consecuencias sociales positivas y la perspectiva democrática sea parte de la cultura escolar.

Por lo tanto, desarrollar una convivencia escolar intercultural implica contar con las capacidades y habilidades para aprender juntos en armonía, enfrentándose apropiadamente a los cambios sociales que demanda la resolución de problemas que se generen en la confluencia de la diversidad de los estudiantes, contemplando la diferencia como valor y convirtiendo las experiencias conjuntas en aprendizajes. Es decir, la interculturalidad significa reconocer el pluralismo cultural y el respeto a la identidad de cada cultura, para la construcción de una sociedad cohesionada articulada con la educación inclusiva que según Parra (2010) “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 77).

Para proveer un mejor desempeño de los estudiantes migrantes y evitar situaciones que afecten la convivencia escolar, se requiere de la transformación de la organización escolar para el aprovechamiento de las riquezas que se pueden manifestar en los espacios educativos con diversidad cultural. Sin embargo, viene limitándose a facilitar el acceso de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo, desde una postura técnica, dejando de lado, sus condiciones estructurales como el derecho a la diferencia y la valoración de las identidades culturales como práctica inclusiva acogedora de la diversidad, que incorpore los principios de la educación intercultural.

Desarrollar una sana convivencia y experiencias de aprendizaje desde el reconocimiento a la diversidad cultural, se convierte en un desafío socioeducativo en las instituciones educativas colombianas y obliga al análisis de hechos sociales como la convivencia y la interculturalidad, en donde la inclusión educativa es una opción pedagógica viable para mejorar la calidad de las relaciones sociales de los estudiantes e incida en su academia; donde se atienda la diversidad humana desde la vulnerabilidad

del migrante como grupo cultural minoritario, en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar, en el marco de una educación fundamentada en la democracia.

De acuerdo a las tensiones escolares y problemáticas que se vienen presentando en la integración de los estudiantes migrantes, que se manifiestan en el ambiente escolar y en los procesos académicos, se requiere de políticas públicas educativas en contexto con ajustes estructurales en los componentes pedagógicos y sociales en las instituciones educativas, que conduzcan al encuentro de todos los estudiantes desde su desarrollo humano, donde las diferencias sean aprovechadas para potenciar el aprendizaje y el entendimiento en la escuela; es decir, un proyecto educativo caracterizado por la equidad, la participación y la democracia, de elaboración colectiva, ajustado a las condiciones socioculturales de todos los estudiantes, partiendo de la reflexión de los miembros de la comunidad, en que el interés de acogimiento sea común y signifique la formación integral.

De hecho, analizando las disposiciones colombianas para la integración de los estudiantes migrantes venezolanos en el país, un estudio realizado por Pinto, et al., (2019) establece que las políticas públicas para la atención de esta población en los núcleos de acceso y focalización están adelantadas, sin embargo, en la educación intercultural es donde menos han desarrollado acciones, por lo que expresan:

Aunque la diferencia cultural entre Colombia y Venezuela no se puede afirmar que es abismal, sí presenta, como en todo contexto, espacio, lugar y territorio, diferencias que, de no ser tratadas por medio de políticas de discriminación afirmativa, pueden desencadenar en manifestaciones de xenofobia (p. 15)

En este orden de ideas, la construcción de un ambiente democrático que responda a la coyuntura actual requiere del desarrollo de la competencia intercultural, es decir, que los estudiantes adquieran la capacidad de adaptarse e integrarse eficazmente en entornos con diversidad cultural, en donde las diferencias se consideren con normalidad y se aproveche el intercambio de saberes culturales para la generación de

nuevas experiencias motivadas por la prosocialidad, ya que evidencian la aceptación del otro, al manifestar comportamientos que buscan beneficiar a las demás personas sin esperar una recompensa a cambio, favoreciendo las relaciones interpersonales, además de la construcción de la identidad del individuo (Roche, 1997, p. 2).

La inclusión educativa, asociada a la diversidad cultural como elemento positivo y enriquecedor permite avanzar hacia la educación intercultural. Este tipo de formación tiene que ver con la atención educativa a diferentes grupos de estudiantes teniendo en cuenta el respeto a la identidad de cada cultura, desde la perspectiva de considerarse iguales en la diferencia y que se entienda la migración como una oportunidad para compartir nuevos espacios sociales de encuentro, en el intercambio de potencialidades y generando las habilidades necesarias para la resolución de conflictos, ya que según Belgich (2008) “muchacha de la violencia en la escuela está motivada por los sentimientos de injusticia, por temor a la diferencia, por temor al otro, por un desencuentro con el otro” (p. 27).

De la misma forma, la diversidad cultural nos ofrece oportunidades como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, desde los espacios de interrelación entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar (Leiva, 2008, p. 2). En esta medida, avanzar hacia la convivencia escolar en el marco de una educación intercultural, significa procurar cambios en la interacción cultural, más allá de la multiculturalidad, en donde a partir de los espacios educativos comunes se pretenda configurar una cultura social que considere las diferencias culturales como una oportunidad para aprender colaborativamente, desarrollando relaciones interpersonales que fomenten: respeto a la diferencia, valoración de identidad, igualdad de oportunidades, equidad entre pares, justicia ante los derechos, solidaridad con la otredad, empatía comprensiva y participación dialógica de los grupos en interacción.

En concordancia con lo anterior, es conveniente abordar esta investigación porque el creciente fenómeno migratorio viene estableciendo transformaciones sociales en la escuela ante la incorporación al sistema educativo de los estudiantes de

origen extranjero, generando situaciones educativas que afectan la convivencia y el aprendizaje en los espacios comunes de interacción cultural. Estudiar este fenómeno nos puede llevar a seguir avanzando en la aspiración de construir una educación intercultural con enfoque democrático, “para que la diversidad sea acogida y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural” (Leiva, 2010, p. 270). Al mismo tiempo, se encuentra en correspondencia con las normativas universales y nacionales sobre la inclusión educativa desde la vulneración del migrante y la justicia social. Igualmente, con la línea de investigación Educación y Sociedad, de acuerdo con el eje temático Convivencia Escolar y el área Inclusión, Equidad y Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT.

A partir de los resultados obtenidos con esta investigación se busca generar impacto en las instituciones educativas de la ciudad de Montería y en contextos donde se presenten tensiones y dificultades similares con la presencia de la diversidad cultural, ya que el fenómeno migratorio se ha extendido e incrementado por todas las regiones del país. Por lo tanto, los resultados del estudio pueden contribuir y ser aplicados en espacios escolares parecidos o ser considerados en futuras investigaciones. De la misma manera, se pretende:

Generar reflexión acerca de las barreras socioculturales que influyen en la construcción de la convivencia escolar y el aprendizaje. Las políticas educativas del país ampliaron la cobertura educativa, incorporando al sistema educativo los estudiantes migrantes; sin embargo, en la práctica se presentan obstáculos en la adaptación e integración, por el desencuentro de las normativas con la realidad escolar.

Promover conciencia reflexiva en las comunidades educativas, sobre la riqueza de la diversidad cultural para el desarrollo humano. La inmigración poblacional presenta sus implicaciones transversales en la sociedad. En el campo educativo, es un desafío emergente, pero también se pueden convertir en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje personal y social.

Visibilizar teorías emergentes sobre educación y migración. Es importante dar a conocer las teorías que surjan del proceso investigativo, debido a lo trascendental que significan las experiencias socioculturales de los estudiantes en la interculturalidad.

Proponer estrategias formativas que faciliten la convivencia escolar intercultural. Ante la diversidad sociocultural en las instituciones educativas, es necesaria la adopción de medidas que permitan seguir avanzando hacia una educación intercultural donde la convivencia de los grupos con diferencia cultural se desarrolle como factor de enriquecimiento educativo, para la construcción de espacios inclusivos y democráticos.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE

LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

Es necesario abordar el fenómeno objeto de estudio; desde las teorías, investigaciones, conceptualizaciones y disposiciones legales que orienten el trabajo, situando la problemática desde el conocimiento previo para “dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema” (Sabino, 1996, p. 66). Desde la revisión del conocimiento disponible, se amplía la descripción de la problemática, en la medida que este apartado del trabajo relaciona la teoría con la investigación (Tamayo, 2002). De esta manera, se pretende acercar la realidad de las instituciones educativas del país, y en específico de la zona urbana del municipio de Montería, en relación con la atención e integración de los estudiantes de origen extranjero; considerando que la educación de calidad es un medio importante para la inclusión social de los niños y jóvenes inmigrantes, como realidad global, nacional y regional.

La fundamentación teórica se desarrolla en tres apartados que estructuran la temática relacionada con la investigación: El primero contempla las bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales; el segundo, los conceptos definidores y sensibilizadores y por último la categorización que compone el estudio. Desde varias percepciones se establece el cuerpo de conocimiento que hace referencia a la presencia de la diversidad cultural en el aula en el marco de la interacción entre educación y migración, conforme a la convivencia y el aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

2.1.1. Bases Teóricas

Las bases teóricas constituyen el campo o contexto teórico dentro del cual se ubica el problema de investigación. El cual “resulta de una selección de los aspectos más pertinentes del cuerpo teórico general referidos al tema específico” (Briones, 1981, p. 15). La incorporación del problema en un cuerpo teórico permite avanzar en la

estructuración del conocimiento científico, desde su ubicación y contextualización con los resultados alcanzados por otras investigaciones y las definiciones de los conceptos desarrollados. Para Bernal (2010) se trata de revisar lo investigado sobre el tema y los planteamientos que se tienen sobre el objeto de estudio.

Por tanto, las teorías que tienen que ver con esta investigación, se relacionan con el estudio de la convivencia escolar en contextos con diversidad cultural, a partir del fenómeno de la inmigración en la educación. Inicialmente se abordan las teorías sobre el reconocimiento al considerar importante la relación que tiene con la vulnerabilidad del migrante en las dinámicas escolares sujetas a la valoración social de sus derechos; seguidamente se establecen los enfoques desarrollados en los procesos de apertura a la diversidad de los estudiantes, tales como: enfoque de derechos, democrático, inclusivo e intercultural; ante el estrecho vínculo que tienen con la configuración de una educación para la diversidad cultural, en el marco de un clima escolar positivo y el aprendizaje de todos los estudiantes independiente de su origen nacional. Es de señalar, que para este estudio el aprendizaje es visto como un proceso de intercambio cultural, en el que se desarrollan interacciones que determinan las dinámicas de convivencia.

2.1.1.1.Reconocimiento del otro como fundamento de los derechos humanos

En el marco de una sociedad que experimenta una realidad compleja y en permanente cambio, se requiere que las instituciones educativas se propongan educar con calidad de acuerdo con las necesidades contextuales y la flexibilidad social que implica desde la formación el reconocimiento del otro como discurso pluricultural que lleve en las dinámicas de convivencia escolar a establecer el derecho a tener derechos (Benhabid, 2008, como se cita en Villa, 2007). Para responder a este desafío, las organizaciones sociales les corresponden direccionar a nivel micro la universalidad de los derechos humanos en la oferta de los sistemas educativos que atienden población de origen extranjero, ya que de acuerdo con Levinas & Benhabid (citados por Villa,

2007) no se puede hablar de derechos humanos sin el reconocimiento de los demás en sus particularidades culturales, sociales, religiosas y de cualquier tipo.

De acuerdo con el pensamiento de los anteriores autores, los derechos humanos significan la igualdad de los hombres y así mismo se hace único en sus particularidades culturales que al ser desprovistas de reconocimiento en su diversidad conlleva a ser vulnerables. Por tanto, el reconocimiento del otro, entendido como extranjero, implica más que su conocimiento porque “El otro para Levinas es ese ser que nos invita a su encuentro no para conocerlo ni dominarlo, sino para acogerlo tal como es” (Levinas 2014, citado por Villa, 2017, p. 464). Levinas en su teoría del reconocimiento nos indica que reconocer la vulnerabilidad del otro lleva a reconocer sus derechos y en esa medida la diversidad cultural en la escuela implica desde el encargo ético y social una acogida al estudiante extranjero y el compartir de experiencias diferentes que promuevan la comprensión del otro en las particularidades desde la conciencia de sus derechos humanos.

Las particularidades culturales pueden significar en contextos escolares pluriculturales una lucha por el reconocimiento ya que todo sujeto sin distinción y de acuerdo con sus características, representa un valor para la sociedad (Honneth, 1997). Para este filósofo la valoración social se establece en las relaciones entre los sujetos, donde se desarrollan las formas de reconocimiento o las formas de menosprecio. Las primeras en el marco de relaciones primarias amigables sujetas a los derechos provistas de colaboración social; las segundas caracterizadas por el maltrato, la desposesión de derechos, exclusión e indignidad. De esta forma, la apertura a la diversidad cultural en el aula se convierte en un desafío para el establecimiento de una comunidad educativa que proponga culturalmente la valoración recíproca institucional, desde la identidad de todos los seres humanos, que considere como principio el reconocimiento del otro como ser igualmente valioso que los demás.

En este orden ideas, conviene destacar la exigencia de reconocimiento de la diversidad cultural, especialmente en el campo educativo, en la medida en que el no reconocimiento se constituye en una falta al respeto que se le debe al otro ser

igualmente valioso. Tal perspectiva implica desde la multiculturalidad, la necesidad de avalar el discurso de reconocimiento y de la identidad como esencia de la sociedad democrática que promueve la Constitución Política colombiana, a partir de una política de reconocimiento que respete las particularidades, condición indispensable para el desarrollo de la convivencia escolar intercultural ante la atención de estudiantes de origen extranjero en las instituciones educativas del país.

2.1.1.2. Enfoques de apertura a la diversidad en la escuela

El primer enfoque para considerar es el enfoque de derechos, el cual tiene que ver con el enfrentamiento de intereses en el ordenamiento social. De acuerdo con Sepúlveda (1989) “es el conjunto de normas y reglas de conducta obligatorias de los hombres en la sociedad” (p. 112). Si a la persona se le desconocen sus derechos pierde su dignidad, la cual es intrínseca al ser humano, en el marco de sus derechos fundamentales esencialmente inherentes al reconocimiento y garantía de la dignidad humana, como el derecho a la igualdad y a no ser discriminado en la sociedad. A partir del enfoque de derechos es necesario abordar los derechos considerados universales, es decir, los derechos humanos y su relación con el tema que concierne a la presente investigación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos busca la protección del derecho de todos los hombres a su dignidad, en el valor de la persona humana y en la igualdad de sus derechos. Mediante la educación y marcos jurídicos o reglamentarios nacionales e internacionales pretenden su reconocimiento y aplicación. El artículo 26 así lo establece “Toda persona tiene derecho a la educación, teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (p.14). Precisamente los inmigrantes se movilizan buscando un futuro mejor y la educación representa uno de los aspectos que lo hace posible.

En este orden de ideas, el Estado colombiano se ha comprometido con la creación de disposiciones para la atención educativa de la población migrante desde la paridad del derecho a la educación. Sin embargo, cabe destacar, que la gran mayoría de las violaciones de los derechos humanos nacen de la discriminación y está de la injusticia. Pero, logrando interiorizar el valor de la diferencia como parte de la riqueza de los seres humanos y por supuesto de la sociedad colombiana, se puede avanzar hacia a la paz; reconociendo que “la paz verdadera no se caracteriza por la ausencia de tensión, sino por la presencia de justicia” (King, citado por Martín, 1980, p. 64). Discriminar es tratar distinto lo que es igual; esto significa que no existe la superioridad humana y al mismo tiempo debemos ser respetados en nuestras diferencias, eliminando actitudes negativas como los prejuicios, ya que estos reproducen y justifican la discriminación en la sociedad, impidiendo la garantía de los derechos humanos.

En consecuencia, todos los hombres son iguales en dignidad y al mismo tiempo están constituidos de particularidades diferentes. Considerar la homogeneidad como la naturaleza conveniente, destruye la convivencia y genera situaciones de violencia que se pueden evitar al interiorizar la perspectiva de las diferencias como fuente de riqueza en las relaciones humanas. Por tanto, la heterogeneidad conservando la identidad cultural permite que cada grupo conviva respetuosamente en un mundo diferente, conociendo las diversas culturas de las que podemos aprender, respetar, compartir e intercambiar experiencias que nos conduzcan a crecer como personas, comprendiendo las singularidades del otro de acuerdo con la realidad escolar.

El derecho debe ser reconocido y respetado por todos los hombres, es un bien reclamado por la naturaleza humana para alcanzar su realización y crecimiento personal. El enfoque de derechos se encuentra determinado por las normas que regulan las relaciones sociales en el marco de la justicia necesaria para vivir en paz en la sociedad, acorde con una atmósfera cultural de respeto a las diferencias que requiere de la conciencia de todos los hombres y que va de la mano con el ejercicio democrático fundamentado en el desarrollo social.

El segundo enfoque para tratar es el enfoque democrático, el cual se encuentra relacionado con los derechos y su práctica conduce a la igualdad. El enfoque democrático hace referencia a la participación, una sociedad que se precie de su ejercicio busca la justicia y equilibrio social direccionado por el Estado: quien tiene la obligación de garantizar los derechos humanos a toda la población. Para ello, requiere establecer políticas públicas que promuevan la democracia en todos los contextos. Siendo la escuela el mejor ambiente para desarrollar el sentido democrático, los sistemas educativos requieren dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos que presentan diferente procedencia cultural y otras características particulares; a pesar de las variadas orientaciones universales promulgadas al respecto, al interior de las escuelas se reflejan problemáticas ocasionadas por la vulneración de los derechos humanos, haciéndose indispensable el ejercicio de la perspectiva democrática, para atender la diversidad humana en procura del valor común de la educación.

La construcción de una democracia participativa en contexto con la educación centrada en el respeto a la diferencia se constituye en una necesidad universal en reconocimiento de la condición humana diversa. El ejercicio democrático permite aprendizajes que parten de las relaciones de igualdad y fraternidad entre las personas. La relación estrecha entre democracia y diversidad se afirma en los derechos porque “El respeto a la diversidad significa que la democracia no se puede identificar con la dictadura de la mayoría sobre las minorías; ella debe incluir el derecho de las minorías” (Morín, 1999, p. 60). En una sociedad, la exclusión de las personas en cualquier aspecto de la vida representa injusticia social, situación que puede reflejar inequidad y que se aleja de los principios universales que promueven la igualdad de oportunidades.

El tercer enfoque se encuentra en contexto con la educación para todos (UNESCO, 1990) comprende los principios de los enfoques anteriores. Se trata del enfoque inclusivo; el cual pretende responder las demandas de la educación del siglo XXI mediante una formación que garantice el derecho a la educación con calidad e

igualdad, teniendo en cuenta las brechas que se presentan en la sociedad actual, caracterizada por la confluencia de la diversidad en contextos con desigualdad social.

De acuerdo con Blanco (2006) “El movimiento de inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (p. 5). Por lo tanto, se hace indispensable la transformación del sistema educativo, para que permita integrar la diversidad de estudiantes en la inclusión social y educativa y de esta forma democratizar el conocimiento, porque:

La educación inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos y económicos. Se caracteriza por los siguientes aspectos: implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, es un proceso que nunca está acabado del todo y requiere de sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado (Blanco, 2008, p. 8-9).

Ahora bien, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado en el marco de la educación para todos, pretendiendo alcanzar la integración de todos los estudiantes, como respuesta a su diversidad eliminando la exclusión social. Desde este principio, direcciona entornos inclusivos que se caractericen por el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual, el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad y el vínculo coordinado con otras políticas sociales (Blanco, Op.Cit. 2008, p. 10). Es decir, la inclusión promueve la identificación y eliminación de barreras en apoyo especial a los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, sin exclusiones.

Tales fundamentos permiten relacionar la educación inclusiva con los derechos humanos de la población inmigrante, a pesar de que erróneamente la inclusión suele estar asociada a condiciones de discapacidad; sin embargo, la diversidad cultural

igualmente tiene que ver con el derecho fundamental a la educación, ante la vulnerabilidad que representa la situación extranjera, limitando su libertad de participar de un sistema educativo en condiciones de igualdad y calidad, que desarrolle todas sus habilidades y potencialidades, respetuoso de su cultura, sin estigmas y estereotipos individuales o colectivos contruidos en las interacciones sociales; actitudes que se constituyen en barreras para avanzar en la educación para todos y que las convenciones internacionales respaldan, aunque no sean garantía de su implementación, por la valoración negativa de la diversidad.

Tener en cuenta la diversidad cultural en el aula se hace evidente, al analizar el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) titulado: *Dónde obtienen buenos resultados los estudiantes inmigrantes*; a pesar de que los estudiantes de origen extranjero presentan motivación por el estudio los resultados que obtienen en matemáticas, lectura y ciencias son inferiores a los de compañeros nacionales, además, indica que las diferencias de rendimiento son menores en países con programas de apoyo (UNESCO, 2008, p. 28). De acuerdo con este examen comparativo del desempeño entre estudiantes inmigrantes y nativos, se puede afirmar la importancia que tienen las políticas educativas y estrategias focalizadas, para lograr la efectiva adaptación e integración de inmigrantes y mejorar su desempeño escolar. Teniendo en cuenta que “los hijos de inmigrantes tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, lo cual influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela” (Blanco, Op.Cit. 2006, p. 11).

Por último, el enfoque intercultural, este representa un gran avance para atender la diversidad relacionada con las diferencias culturales que se presentan en el contexto educativo. El concepto de interculturalidad presenta varias perspectivas que van desde el ámbito político, como también el pedagógico. Para Walsh (2006) “hace referencia a una lucha, un proceso y un proyecto siempre en curso y continuo por naturaleza, asociado a los movimientos indígenas y afros que buscan el posicionamiento político y la transformación social” (p. 63). Desde esta perspectiva es entendida por el consejo

Regional Indígena de Cauca, al considerarla como “la posibilidad de diálogo entre culturas, siendo un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (p. 75). Esta mirada de la interculturalidad se encuentra asociada a los procesos de descolonización y reivindicación de culturas históricamente vulnerables en el marco de la desigualdad, que para Walsh solo tendrá significación, impacto y valor cuando sea considerada como acto pedagógico-político, para la refundación de la sociedad.

Pedagógicamente, los propósitos de la interculturalidad tienen que ver con autoestima y reconocimiento de lo propio, la construcción de un modelo educativo que desarrolle prácticas interculturales respetuosas de la diversidad; es decir, una educación que reconozca la diversidad como derecho social. Entonces, la interculturalidad es un tema que abarca políticas públicas y reformas educativas a nivel global y nacional en los últimos tiempos, que procura cambiar la desigualdad más allá de la etnicidad, a partir de la inclusión de todas las personas que componen la sociedad.

Por consiguiente, la diversidad es un elemento clave en la organización escolar, debido a la heterogeneidad que caracteriza la escuela actual. Todos los componentes escolares deben ajustarse a esta realidad global; mediante el desarrollo de una educación que responda a las diferencias humanas, ya sean individuales o colectivas. Establecer un enfoque intercultural en la escuela significa apropiarse de la perspectiva democrática e inclusiva, como derecho de todos los seres humanos en atención a su reconocimiento e implica aspectos como la convivencia y la valoración cultural del otro como persona.

La interculturalidad se viene configurado mediante un proceso educativo de respuesta a la diversidad presente en los grupos sociales. Considera la comprensión y valor hacia otras culturas. En el contexto escolar se encuentra al servicio de la inclusión y del reconocimiento de las distintas identidades, fomenta una valoración positiva de la diversidad cultural; y, la exploración de áreas de consenso y diálogo para transitar de una mera coexistencia a una convivencia enriquecedora (Leiva, 2015, p. 1). Implica el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural de parte de todos los

agentes educativos que perciban la interculturalidad como una característica de la sociedad contemporánea.

La siguiente ilustración contiene los enfoques de apertura a la diversidad y consolidan la garantía del derecho a la educación universal. En el campo educativo, la vulnerabilidad que establecen diferentes factores individuales y sociales de las personas ha significado todo un proceso de lucha y aceptación de las diferencias, vistas desde las diferentes condiciones naturales del hombre. La escuela representa la diversidad humana y en ese contexto, implica enseñar a convivir en ambientes diversos y complejos que requieren del aporte de todos los participantes.

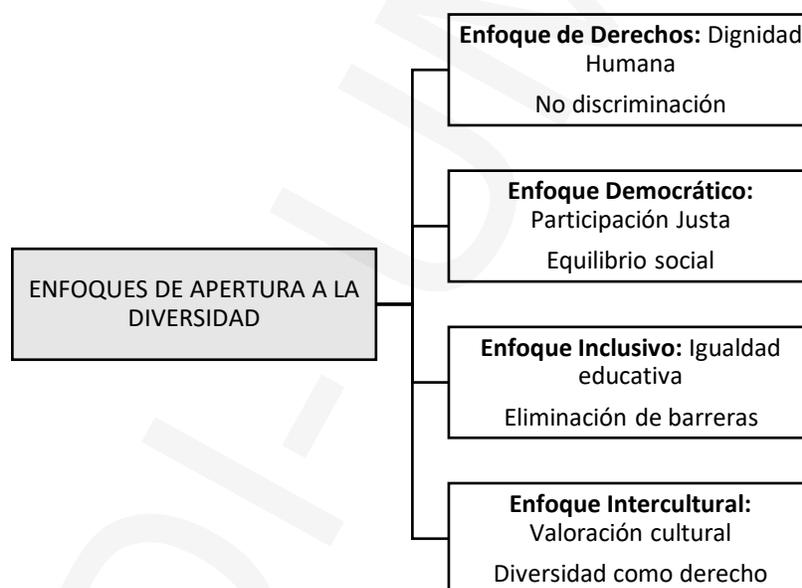


Figura 2 Enfoques de apertura a la diversidad de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia (2021).

El fenómeno migratorio en educación se ha convertido en una preocupación que viene generando políticas educativas orientadas a desarrollar la atención efectiva de la población escolar migrante, buscando reconocer sus derechos; acabar con los estigmas, estereotipos, xenofobias y discriminaciones que se pueden presentar en el contexto educativo, afectando la convivencia y el aprendizaje. No ser discriminado es uno de los derechos humanos que corresponde a la justicia natural, esta actitud genera segregación y emociones negativas en quienes la sufren.

En el entorno social de la escuela se pueden desarrollar acciones que desacreditan la dignidad de las personas, a pesar de que “la heterogeneidad tiende a producir niveles más altos de logros en los estudiantes en su conjunto” (Massiah, 2004, p. 81). Por tanto, se necesitan acciones afirmativas que condenen la discriminación y exclusión a la que están expuestos los estudiantes inmigrantes, para la construcción de una sociedad inclusiva e intercultural producto del ejercicio democrático, en el marco de la igualdad de oportunidades y de trato, que promueva el aprender y convivir en medio de las diferencias con respeto por la identidad de cada cultura.

2.1.1.3. Perspectivas sobre la presencia de la diversidad cultural

Generalmente la diversidad cultural es considerada desde el criterio de pertenencia al territorio, para el caso de los inmigrantes o en relación con grupos étnicos. Al manifestarse la diversidad en el contexto educativo, esta ha sido tratada desde diferentes perspectivas que establecen variadas posturas sobre la gestión de esta en sociedades que presentan confluencia cultural. La comprensión de la diversidad cultural ha dejado de verse únicamente desde el campo antropológico, recorriendo perspectivas críticas que abarcan el campo político. Una visión al respecto es la asimilacionista, que considera la necesidad de igualar el grupo minoritario a las características del mayoritario; de tal forma que la cultura hegemónica predomina asimilando a las demás, que terminan invisibilizando su identidad.

La diversidad cultural es vista como problema desde la perspectiva del asimilacionismo. Considera aspectos como: “la heterogeneidad puede amenazar el nivel académico de los grupos de estudiantes, en el trabajo educativo se debe dar prioridad a la unificación para eliminar la fragmentación, la cultura vigente es la válida para todos (De Zubiría, 2006, p. 65). De acuerdo con esto, las diferencias no deben sostenerse porque se convierten en obstáculos que afectan el aprendizaje grupal.

Es necesario señalar que los discursos sobre diversidad cultural tienen antecedentes espaciales; uno de ellos hace referencia a la presencia de flujos migratorios en Norteamérica, Inglaterra y Europa, estos procesos han llevado a las perspectivas multiculturales e interculturales como respuestas educativas a la diversidad; señala Dietz (2007) se presenta un debate anglosajón que establece como necesaria la multiculturalización de los sistemas educativos mediante acciones afirmativas para el empoderamiento de minorías, en razón de sus identidades; mientras que en Europa se pretende una educación intercultural en respuesta a los desafíos de la complejidad que representan la heterogeneidad de los estudiantes en una sociedad compleja que caracteriza el futuro. Por su parte, en Latinoamérica los orígenes se relacionan a procesos asociados con la defensa de los derechos políticos socioculturales de los movimientos étnico-indígenas.

El multiculturalismo como proceso de coexistencia de múltiples culturas sin que se desarrolle la dominación de una sobre la vulnerabilidad de otra significa un avance con respecto al asimilacionismo, sin embargo, ha servido de bandera para que políticas transnacionales continúen con un modelo económico, que no contribuye con medidas redistributivas que conduzcan a reducir las desigualdades y generen oportunidades para convivir en heterogeneidad. En este sentido Pérez (2009) sostiene que la interculturalidad en América Latina no busca sólo el reconocimiento cultural, sino desde los movimientos indígenas una sociedad justa, diversa, democrática e incluyente. Por lo tanto, la interacción de culturas debe sostenerse en los principios de igualdad e interdependencia.

Asimismo, la multiculturalidad supone el reconocimiento de la diversidad desde el principio de igualdad, “apela al respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica entre las culturas” (Taudeu, 1999, p. 2) mientras la interculturalidad se extiende al desarrollo de la convivencia entre diferentes grupos, sostenida en el principio de igualdad y el desarrollo de interacciones positivas. La multiculturalidad se queda en el reconocimiento y la convivencia; como lo hace notar Leiva (2008) se refiere a la “existencia de varias cultura en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural” (p. 1), destacando el autor que lo intercultural se refiere es la reflexión sobre la oportunidad de intercambiar valores y actitudes que hace posible la diversidad cultural, ante los espacios de interacción de los grupos culturales en la escuela.

Por tanto, la multicultural pretende el entendimiento cultural sin que necesariamente se desarrolle el intercambio positivo de los grupos diversos; el grupo minoritario preserva sus raíces, pero el objeto de la educación no es el enriquecimiento mutuo, aunque la diversidad cultural es considerada como deseable, a partir de su reconocimiento y valoración (De Zubiría, 2006). En cambio, la perspectiva intercultural pretende la cohesión social, mediante el intercambio e interacción entre las culturas, lo cual favorece la convivencia, el enriquecimiento social y la mejora en las relaciones, rechazando la discriminación y demás actitudes de inequidad. A su vez, De Zubiría indica que la perspectiva interculturalista “reconoce que la coexistencia de grupos culturales distintos es inevitablemente conflictiva” (p. 66) lo cual indica la complejidad social de convivir en contextos culturalmente diversos por lo que el conflicto es naturalmente social.

Sobre estas perspectivas de la diversidad en el aula, Dietz (2007) lleva a reflexionar sobre si lo que se pretende es resolver los “problemas” que surgen en las interacciones propias de la diferencia de mundos que chocan en el tradicional monoculturalismo escolar o responder a esta diversidad con soluciones a una condición indispensable del aprendizaje grupal, es decir si se percibe la diversidad como problema o derecho. Cabe anotar, que el contexto globalizado del siglo XXI requiere

del posicionamiento de la deseada perspectiva intercultural, para que los ciudadanos comprendan, valoren y aprendan entre culturas.

La perspectiva intercultural nos lleva a una visión abierta y dinámica de las culturas y permite a los docentes contribuir hacia una educación que enriquezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes adquieran la capacidad de adaptarse e integrarse eficazmente en entornos con diversidad cultural, en que las diferencias se consideren con normalidad y se aproveche el intercambio de saberes culturales, para la generación de nuevas experiencias que evidencien la aceptación del otro para el desarrollo humano global.

Por consiguiente, la atención e integración de la diversidad cultural transita de la homogeneidad a la heterogeneidad, del desconocimiento al reconocimiento; al comprender la interculturalidad desde el enriquecimiento que hace con las diferencias en la educación, al valorar positivamente la diversidad y considerarla como riqueza humana. Por tanto, “La educación intercultural se constituye en un enfoque que se ha venido implementando en diferentes contextos con el objeto de promover la inclusión real de los escolares aprovechando la diversidad cultural que ostentan” (Aguilar, et al., 2018, p. 115) y la reivindicación de los derechos vulnerados, en donde la educación se convierte en un espacio social de expresión y vivencia de interculturalidad que apoya el desarrollo de la convivencia (Villalta, 2016, p. 120) al desarrollar relaciones interpersonales comprometidas con la percepción de la diferencia como valor.

Transitar a una educación intercultural donde los estudiantes con diferentes culturas se adapten e integren eficazmente propicia aprendizajes generadores de convivencia enriquecedora. La siguiente gráfica presenta los procesos desarrollados ante la presencia de la diversidad cultural, de acuerdo con los criterios de inmigración y étnico.

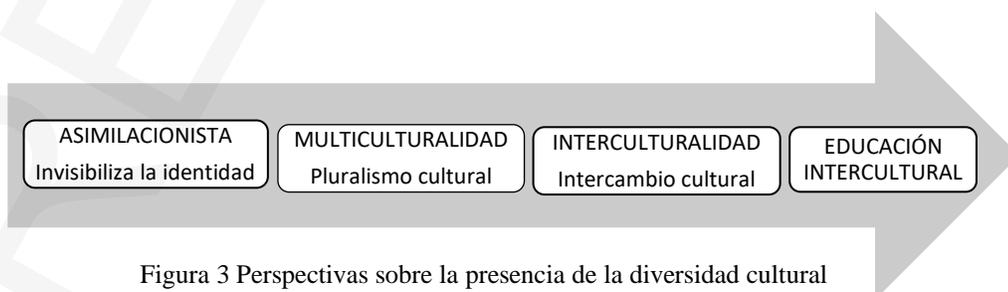


Figura 3 Perspectivas sobre la presencia de la diversidad cultural

De acuerdo con lo anterior, para avanzar en el reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad cultural en la escuela, es necesario alejarse de posturas asimilacionistas y transitar del multiculturalismo al interculturalismo, como perspectiva que toma elementos que pretenden la educación para todos, la cual percibe la diversidad como valor y la calidad educativa a partir de la igualdad de oportunidades y la satisfacción de necesidades, afectando todos los componentes institucionales y amerita de la permanente resignificación pedagógica en la formación escolar.

2.1.2. Bases Investigativas que aportan al estudio

Este apartado comprende los antecedentes que hacen referencia a la atención educativa de la diversidad cultural en Colombia que ante la influencia de la multiculturalidad en la convivencia escolar, hace necesario la realización de ajustes en la enseñanza escolar que respondan a la realidad contextual, por lo que es importante hacer un recorrido sobre las barreras para la educación intercultural, analizando la formación de los profesores para atender la diversidad y la adaptación organizativa y curricular institucional. También se abordan algunos antecedentes investigativos, a partir de trabajos a nivel internacional, nacional y regional, que permiten avanzar en la profundización sobre el tema.

2.1.2.1. Antecedentes internacionales, nacionales y regionales sobre la atención educativa a la diversidad cultural en Colombia

En Colombia al igual que los países Latinoamericanos, además del creciente fenómeno migratorio, el territorio contiene la diversidad étnica y cultural propia, por ello, en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991 se han direccionado normativas políticas y sociales de acuerdo con la pluriculturalidad reconocida en el país. Se comparte históricamente una variedad cultural ancestral en el territorio conformando una misma identidad nacional. Pero, ante la llegada de la población

migrante venezolana y su incorporación al sistema educativo, la confluencia cultural de los grupos de estudiantes amerita de una reflexión profunda en torno a las oportunidades y desafíos que nos presenta la diversidad cultural en las instituciones educativas del país. En consecuencia, se presenta un análisis sobre algunas barreras que se pueden presentar para avanzar hacia la educación intercultural, perspectiva indispensable en la preparación y adaptación que se requiere para la integración de migrantes a los sistemas educativos ante los flujos migratorios que caracterizan la movilidad en el mundo actual.

2.1.2.1.1. Barreras de la educación intercultural

Es necesario considerar las barreras que dificultan en mayor o menor medida el reconocimiento de la diversidad cultural, lo cual influye en el desarrollo de la convivencia social y el desempeño escolar de los estudiantes en contextos en confluencia cultural. A partir del encuentro de estudiantes nacionales y de origen extranjero, se requiere atender la diversidad de los alumnos como principio fundamental del derecho a la educación del inmigrante y que signifique su inclusión efectiva al sistema educativo del país, en el marco de una educación intercultural que valore a las personas por su condición humana y no por su procedencia. A continuación, se destacan factores como la formación del profesorado para la diversidad y la adaptación organizativa y curricular, necesarios para la efectiva implementación de la educación intercultural ya que se pueden convertir en obstáculos para su implementación.

2.1.2.1.1.1. Formación del profesor para atender la diversidad cultural

El profesor como orientador de los procesos de formación en las instituciones educativas le corresponde prepararse para atender con calidad y equidad la diversidad

cultural de los estudiantes. Pues, no solo debe orientar al educando para aprender y socializar en contextos pluriculturales, también él mismo requiere de una formación que le permita ejercer una práctica que reconozca la diversidad cultural y facilite gestionar las diferencias en el aula, brindando las mejores condiciones de aprendizaje, participación y convivencia. Es decir, el profesional también debe apropiarse de competencias interculturales para que aporte a la formación un ser humano que además de ser inquieto por los hechos sociales, aprenda y conviva respetando la diversidad cultural y enriqueciéndose con ella, porque el fenómeno de la globalización ofrece un panorama de movilidad humana, evidencia un mundo interconectado y cambiante que no está ajeno de los estigmas, estereotipos, xenofobias y discriminaciones hacia la población migrante.

En Colombia, la etnoeducación es un ejemplo de política pública que establece la educación para grupos étnicos y culturales, donde el etnoeducador participa de la normativa del Estado para la diversidad, asumiendo la etnoeducación como educación intercultural y donde se requiere “un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar” (Castillo et al., 2005, p. 42). Mediante el Decreto 804 de 1995 se direcciona el proceso de formación de docentes etnoeducadores para las culturas locales, especialmente indígenas en el país, que posteriormente se haría oficialmente extensivo a todas las instituciones educativas, al reglamentar la Catedra de Estudios Afrocolombianos con el Decreto 1122 de 1998.

Por consiguiente, la etnoeducación y la Catedra de Estudios Afrocolombianos buscan favorecer el pluralismo en la comprensión de la educación intercultural en el país, pero ante las nuevas circunstancias de confluencia cultural por los procesos de inmigración venezolana y la consiguiente integración de los niños y jóvenes al sistema educativo, se requiere plantear un modelo formativo para maestros, que desarrolle una mentalidad abierta frente a todas las culturas, es decir, un docente intercultural, que desarrolle competencias interculturales para atender no sólo la diversidad étnica y cultural del país, que sea sensible hacia todo tipo de diversidad, que además, ponga en

marcha estrategias que permitan conseguir la comunicación y enriquecimiento entre culturas, que desde su práctica pedagógica desarrolle el conocimiento y respeto por los derechos humanos, para que los estudiantes aprenden y convivan en la diversidad cultural presente en el aula de clase.

Las percepciones y actitudes de los profesores son determinantes para alcanzar la integración de los estudiantes en contextos con diversidad porque “Educar en la diversidad es una oportunidad para que el docente fortalezca su proceso de mejora como profesional y como persona” (Andújar & Rosoli, 2013, p.54). El compromiso de los docentes es fundamental en la convergencia educativa de la diferencia, para que desarrolle prácticas acordes con el acogimiento de la diversidad cultural, como metodologías participativas y cooperativas que repercutan en mejores condiciones socioeducativas. En general, los profesores deben manifestar sensibilidad y apertura para la atención de los estudiantes de origen extranjero, porque investigaciones realizadas sobre los efectos psico-sociales de la población migrante indican que: “los migrantes entran en situaciones de estrés profundas que terminan impactando sus conductas y actitudes, y detrás de ello, sus capacidades cognoscitivas y adaptativas” (Cáceres et al., 2018, p. 71).

2.1.2.1.1.2.La evaluación en la interculturalidad

De acuerdo con los desafíos educativos que representa la educación del siglo XXI en el marco de la globalización cultural, el docente necesita prepararse para formar en contextos de creciente incertidumbre y de acuerdo con esto, ajustar la valoración de los aprendizajes. Es indispensable la reflexión de las prácticas educativas en contexto con la evaluación integral, valorar el desempeño de los grupos culturales en el marco de la justicia evaluativa que dinamiza el contexto intercultural, adaptar su pedagogía a las necesidades de todos los estudiantes, direccionando principios democráticos y críticos

que valoren las múltiples dimensiones, desde la perspectiva de reconocimiento y enriquecimiento escolar del aula.

Le corresponde al profesor en el proceso evaluativo analizar las posibles barreras que se pueden presentar para emitir los juicios escolares, es indispensable tener en cuenta elementos propios de las diferencias culturales y que pueden afectar el aprendizaje. Por consiguiente, el profesional de la educación requiere estar lo suficientemente preparado emocional y académicamente para que su práctica pedagógica, incluyendo la evaluativa, la contextualice con el ambiente social escolar, con “una actitud básica positiva y de comprensión, que determinen resultados incluyentes y no excluyente” (González, 2015, p. 35). Situación que amerita de un profesional docente que motive y retroalimente, evitando actitudes en los estudiantes que conduzcan a la desmotivación por el estudio, la deserción escolar, la repitencia y reprobación; por lo que es indispensable en los procesos evaluativos, una mirada alejada de la perspectiva técnica y reduccionista de la diversidad cultural.

Para avanzar en la educación interculturalidad la perspectiva democrática también debe reflejarse en el proceso de evaluación de los estudiantes, articularse con los derechos que tienen desde sus particulares necesidades, para la generación de oportunidades de aprendizaje, Valverde & Ciudad (2014) señalan las características de una evaluación orientada al aprendizaje: se compone de la participación activa del estudiante, provisto de funciones pedagógicas que estimulan el desarrollo personal, la superación de dificultades, la motivación y la reflexión. La formación del profesor a partir de la comprensión de las diferencias culturales permite el diálogo de saberes en las prácticas educativas sintonizadas con la interculturalidad, de esta forma corresponde con la valoración de la diversidad cultural del aula, condición indispensable para garantizar los derechos ante las características étnicas colombianas, sumado a la incorporación de los estudiantes extranjeros al sistema educativo.

La evaluación intercultural enfatiza en el diálogo y la apertura. Plantea Mora (2018)

no siempre la interculturalidad es tomada en cuenta por el profesor ante su falta de formación y la presencia de un currículo monocultural, que clasifica al estudiante culturalmente y donde es atendido por docentes que carecen de formación en el ámbito de planificación curricular y evaluación en contextos de diversidad cultural (p. 87).

La sociedad globalizada se encuentra en constante evolución y las perspectivas curriculares y evaluativas no pueden quedar rezagadas porque pierden efectividad, y ante la actual diversidad cultural se requiere de modificaciones, porque cada contexto presenta una variedad de desafíos propios de la sociedad actual. En esta medida, Mora (2018) establece la propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes que vincula la diversidad cultural a través del paradigma de evaluación emancipadora propuesto por Saul (1980) en respuesta al paradigma clásico, percibiendo la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque visto como “una acción que está atravesada por la crítica, el debate, el análisis y la reflexión, apoyada en evidencias de la realidad” (p. 90).

La propuesta de Mora (2018) establece la regulación continua al inicio, durante y al final del proceso evaluativo, para establecer un diálogo de saberes que comprenda las diversas culturas en interacción, para la mejora educativa. Se apoya en el paradigma crítico expuesto por Santos Guerra (1998) en que la evaluación escolar pasa a una posición crítica al centrarse en tres funciones: el diálogo como plataforma de debate; la comprensión desde la reflexión de la evaluación y la mejora que hace referencia al cambio.

Finalmente, la responsabilidad social de educar con calidad, en un mundo flexible, cambiante y diverso propio de una sociedad multicultural en permanente transformación e incertidumbre, implica que el docente se encuentre dispuesto a formarse constantemente, asumiendo la docencia con un rol de mediador intercultural. Desde esta postura, es un acompañante que apoya a los estudiantes, siendo ellos los más implicados en su proceso de aprendizaje, que desarrollen las competencias

interculturales, se adapten e integren eficazmente en los entornos sociales, reconociendo y valorando el pluralismo cultural y el respeto a la identidad de cada cultura en la construcción de una sociedad democrática. Para lo cual, el docente requiere de una práctica pedagógica y evaluativa flexible, configurar criterios de valoración comprensivos, donde se consideren todas las singularidades presentes en el aula y en donde la diversidad cultural sea el eje central del proceso formativo.

2.1.2.1.1.3. Adaptación organizativa y curricular

La perspectiva curricular y organización de las instituciones educativas son determinantes para desarrollar los procesos pedagógicos y de gestión que permitan avanzar en la construcción de escuelas interculturales, en coordinación con las políticas públicas estatales. Avanzar en la inclusión efectiva de niños y jóvenes de origen extranjero es un desafío educativo que requiere la apertura de los sistemas educativos a la diversidad cultural, máximo cuando el informe de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019) enfatiza “Por lo general, los niños migrantes pueden ser víctimas de prejuicios y discriminación en la escuela” (p. 210). Desde esta perspectiva, el currículo debe ser pertinente, flexible, abierto y contextualizado, para que ofrezca calidad educativa y garantice los derechos a todos los estudiantes. En general, todos los componentes del PEI, requieren conectarse entre sí para disminuir las barreras que afectan el camino hacia la educación intercultural, en respuesta a las características y necesidades de los alumnos y donde estos aprendan a convivir en la diversidad cultural en el marco de una escuela democrática.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 “El 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, Título IV cap. 2, Ley General de Educación). Desde esta normativa el currículum debe contribuir al

fortalecimiento de la identidad cultural, base del respeto y reconocimiento de las culturas presentes en la escuela e ir más allá de contenidos curriculares. Para Andújar & Rosoli (2013)

Si el sistema educativo no tiene un currículo flexible, no genera los mecanismos de apoyo necesarios para garantizar la atención a la diversidad ni establece mecanismos democráticos que favorezcan la participación real de todos los actores para garantizar la reflexión permanente y favorecer la descentralización de la escuela, difícilmente será inclusivo (p. 48).

Tal situación significa un currículo para todos, que responda a las necesidades y características individuales, desde una educación centrada en los derechos y en la que los profesores se encuentren formados en competencias interculturales, para hacerlas extensivas a los estudiantes, desde su práctica pedagógica y compromiso con la diversidad cultural. En la educación intercultural de acuerdo con Peiró & Merma (2012) “se debe reflejar un currículo integrador que recoja las experiencias y necesidades de todos los alumnos (cultura mayoritaria y minoritaria) desarrollar competencias que les permita entender la riqueza de su cultura y las demás” (p. 137) haciendo posible que la diversidad cultural incida positivamente en el aprendizaje y las interrelaciones que se generan enriquezcan la convivencia.

De acuerdo con Duk & Loren (2010) “Una condición fundamental del currículum oficial de un país es su flexibilidad para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados” (p.188). La flexibilidad curricular es “una estrategia que transforma las prácticas educativas, a partir de la modificación de currículos comunes” (Acosta, 2010, citado por Arenas & Sandoval 2013). Por consiguiente, la revisión y crítica reflexiva de este componente institucional permite identificar debilidades y fortalezas que conduzcan al establecimiento de ajustes para atender la diversidad del contexto, a través del impulso de medidas flexibles y estrategias interculturales generadoras de actitudes conscientes de estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad

educativa, para el desarrollo prácticas inclusivas en las dinámicas escolares de convivencia y aprendizaje, adaptadas al contexto y momento.

La organización de la escuela en torno a la interculturalidad implica la articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con los principios democráticos que promuevan la integración de todo tipo de diversidad. Por tanto, cada componente institucional constituye un ambiente escolar positivo enriquecido por las diferencias propias de la vida escolar contextual. Acciones escolares que se pueden implementar mediante el manual de convivencia, el modelo pedagógico, las gestiones institucionales, los procesos de participación, los proyectos transversales, las relaciones con los padres, entre otros. Un establecimiento que desarrolle un proyecto educativo intercultural es definido por Moliner et al., (2015) desde lo social y pedagógico como: “La lucha contra la desigualdad y la exclusión, el respeto a la diversidad, la participación crítica para la transformación socioeducativa de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad” (p. 42).

En el ámbito internacional la agenda educativa curricular de acuerdo con la UNESCO (2013) se vincula con: “La aspiración de efectivizar un currículo inclusivo que responda a las expectativas y necesidades de todos los alumnos en ambientes heterogéneos de aprendizaje, para adaptarlo mejor a las necesidades de la sociedad” (p. 44). Un currículo democrático se articula con los derechos humanos de todos los ciudadanos, de acuerdo con la generación de oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, los planes y programas de estudio deben enfocarse en considerar los obstáculos que se presentan en contextos educativos diversos, los cuales pueden ser de varios tipos: de comunicación, de concepciones, emocionales, sociales, pedagógicos, actitudinales; siendo indispensable la contextualización de la realidad escolar para determinar las acciones que deben ser asumidas por la comunidad, en función de las necesidades escolares, para el reconocimiento de las diferencias como derecho y cuyo proceso de democratización repercute en la valoración positiva de la diversidad.

Atendiendo a que el migrante tiene como “primer sentimiento y sensación al encontrarse en el país de acogida la “desorientación”, no solo desde el punto de vista

geográfico, sino cultural, social y jurídico (Aliaga et al., 2020, p. 40) es indispensable, además del establecimiento de presaberes, la situación emocional de los estudiantes tanto migrantes como nacionales, elementos que proporcionan una valiosa información para realizar ajustes a los componentes organizativos, curriculares, metodológicos que potencialicen el aprendizaje y las relaciones sociales en el aula; por tanto, el establecimiento de las anteriores condiciones aportan al diseño de una ruta de atención más pertinente a la hora de establecer las metas y objetivos esperados para diversificar las estrategias e instrumentos de acuerdo con los propósitos educativos planteados (Ríos & Herrera, 2017).

Para avanzar hacia una perspectiva curricular intercultural corresponde pensar en el tipo de ser humano que necesitamos formar de acuerdo al momento y contexto, es decir, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza la escuela de hoy, conviene consolidar en la cultura escolar, una concepción democrática para la ruta inclusiva que responda institucionalmente a la cultura diversa, que posibilite la participación de todos los estudiantes, revaluando los modelos pedagógicos que direccionan el proceso formativo, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación que consideren la diversidad cultural.

2.1.2.2. Antecedentes investigativos

De acuerdo con la revisión de trabajos que tienen que ver con la convivencia escolar entre alumnos de diferente cultura, se relacionan estudios internacionales, nacionales y regionales que nos aproximan a la realidad de la escuela de hoy; donde el desafío de la interculturalidad requiere que todos los alumnos aprendan y convivan desde la perspectiva de concebir la diversidad como valor. El recorrido investigativo se inicia en España, aclarando que este país lleva una delantera en el estudio de la convivencia escolar con diversidad cultural, por la necesidad que viene requiriendo su contexto inmerso en el fenómeno de la inmigración.

La tesis doctoral de Fernández (2016) “Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada” de la Universidad De Granada; plantea como objetivo descubrir las actitudes presentadas por los agentes educativos: estudiantes, profesores y padres de familia hacia la diversidad cultural en la provincia de Granada. De manera que se analizan los distintos modos de percibir y valorar la diversidad por los agentes educativos de los centros seleccionados, a partir de un método “mezclado” que se sirve tanto del análisis cuantitativo como cualitativo, al utilizar conjuntamente estas dos metodologías. El método de corte cualitativo que es orientado a la toma de decisiones y cambios es integrado con el análisis cuantitativo sobre sus datos. La estrategia metodológica empleada es el estudio de caso que se circunscribe en el paradigma cualitativo.

Dentro de las conclusiones del estudio, se encuentra la necesidad de llevar a cabo en los centros educativos programas para desarrollar actividades interculturales entre todos los miembros de la comunidad educativa, para prevenir determinadas actitudes xenofóbicas en las aulas. De acuerdo con esta investigación, la realidad sociocultural amerita de prácticas interculturales que involucren a todos los miembros de los centros educativos, para generar en conjunto, ambientes de aprendizaje inclusivos, donde a partir de la reflexión crítica de los principios interculturales, favorezcan la sana convivencia. Se valora del trabajo la importancia que les confiere a los agentes educativos para la comprensión del objeto de estudio al indagar las diferentes percepciones sobre la diversidad cultural a partir de las implicaciones particulares.

Igualmente, encontramos la tesis doctoral “Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con el alumnado de grado de educación primaria” realizado por Pareja (2017) de la Universidad de Málaga, manifiesta que la educación del siglo XXI requiere de la interculturalidad. Específicamente señala el contexto universitario como un espacio pedagógico intercultural e inclusivo que debe estar provisto de la formación intercultural. El objetivo planteado es describir, analizar y comprender la

percepción, actitudes y creencias del alumnado universitario en relación con la diversidad cultural y la interculturalidad.

Para la comprensión de los significados que tiene la interculturalidad entre los agentes educativos del contexto universitario, se sirve del paradigma interpretativo y hermenéutico, llegando a concluir que las dificultades en el tratamiento de la diversidad cultural se centran más en el desarrollo formativo que en el clima existente. Como quiera que el enfoque pedagógico intercultural se enmarca en el enfoque de educación inclusiva, se requiere para su progresiva implementación de la confluencia entre las políticas educativas, los planes, proyectos y un currículo intercultural; que de acuerdo con el estudio no se observa en la formación docente y la aplicación de competencias interculturales.

Por tanto, las dificultades que se presentan con la presencia de la diversidad cultural se encuentran relacionadas con las percepciones y el desarrollo formativo de los estudiantes y docentes en el contexto educativo, ya que educar en la diversidad requiere de conocimientos, estrategias curriculares y didácticas, valores y actitudes que permiten construir un espacio intercultural, en una sociedad globalizada donde los flujos migratorios son constantes en muchos lugares del mundo y la educación debe responder a este fenómeno preparando políticas educativas que permitan ajustarse a estos requerimientos que demandan las sociedades actuales.

Haciendo referencia a la atención de la diversidad a partir de la inclusión educativa en el marco de la inmigración, la tesis doctoral realizada por Ausín (2011) titulada “Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España. Diseño y validación” de la Universidad de Burgos, tiene como tema central la respuesta educativa que se está desarrollando en la escuela para atender a la población de origen extranjero escolarizada en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria en España. El objetivo planteado es conocer cuál es esta respuesta, identificando los programas diseñados, y cómo se implementa en cada comunidad autónoma, mediante una ruta metodológica cualitativa.

De acuerdo con ello, propone un modelo educativo de inclusión para los alumnos de origen extranjero como punto de referencia en la planificación dirigida a la población inmigrante. Por tanto, cada comunidad autónoma, con base en su realidad, debe organizar sus actuaciones educativas a partir de un modelo común que facilite la coordinación y cooperación entre ellas. De tal forma que la atención educativa de los estudiantes parte del consenso de las comunidades teniendo en cuenta sus propias experiencias y realidades; lo cual deja ver la importancia de las posturas coordinadas, que reconocen al modelo inclusivo como la mejor respuesta en la atención de la diversidad, como realidad educativa compleja, dinámica y cambiante. El trabajo aporta al presente estudio, elementos importantes sobre la educación inclusiva y la educación intercultural como enfoques afines para atender la diversidad cultural en la escuela.

Con la finalidad de mejorar la eficacia escolar mediante la ejemplificación y análisis de prácticas que se realizan en centros educativos españoles, Alonso (2011) desarrolla la tesis doctoral denominada “Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar” en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El estudio parte de considerar que todos los niños y niñas son capaces de aprender, pero presentan diferencias culturales que influyen en su aprendizaje, por lo que deben tenerse en cuenta en los sistemas educativos. A partir de la educación intercultural realiza la reflexión e indagación pedagógica, analizando las prácticas pedagógicas que, desde el reconocimiento de la diversidad cultural, se asocian al logro de resultados, estableciendo una propuesta de mejora para la escuela.

Como herramienta metodológica se utiliza el estudio de caso y el empleo de técnicas etnográficas como las entrevistas, las historias de vida, observaciones y grupos de discusión, aclarando que no se desarrolló una etnografía plenamente estructurada, ya que sólo se utilizaron sus técnicas. La autora considera que la investigación cualitativa es la más indicada por ser un estudio que tiene como finalidad la descripción y análisis de una serie de prácticas presentes en la escuela.

El estudio concluye que se puede hablar de prácticas educativas que reconozcan la diversidad del alumnado cuando dichas prácticas: persiguen la calidad y equidad

educativa, para lo cual tiene en cuenta de manera prioritaria y valoran las diferencias culturales de los alumnos, son sistemáticas y persistentes formando parte del funcionamiento cotidiano del centro, alcanza los logros de manera eficaz, logros valiosos desde el enfoque intercultural; por lo que considera que es urgente ofrecer la formación del docente que desarrolle el reconocimiento a la diversidad cultural de los alumnos. En este sentido, el estudio establece que las prácticas educativas no son suficientes; requieren de una revisión sistemática y de la formación continua de los profesores para el reconocimiento de la diversidad cultural, lo cual valida el papel fundamental que tiene el docente para la atención de la diversidad en educación y que es considerado uno de los objetivos específicos de este trabajo de investigación.

Considerando el sentido emocional del docente ante la interculturalidad, encontramos el trabajo realizado por González (2015) denominado “Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela” tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona que tiene como finalidad indagar acerca del nivel de sensibilidad intercultural de los maestros en educación primaria, de acuerdo con el alumnado de origen extranjero en la escuela. En el estudio se reconoce la sensibilidad intercultural como un componente efectivo y esencial en el desarrollo de la competencia intercultural.

El trabajo se concibe a partir de una investigación mixta, mediante el estudio de caso sobre la realidad socioeducativa de dos escuelas seleccionadas, aplicando técnicas de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Los resultados determinan que independientemente del alumnado de origen extranjero en los centros educativos, los maestros participantes sobreestiman su nivel de sensibilidad intercultural, además identifican que a mayor exposición con la diversidad cultural los maestros expresan mayor sensibilidad y orientación de sus prácticas educativas interculturales, desarrollándose en el contexto una cultura de cooperación, flexibilidad y apertura. El trabajo invita a tomar conciencia de las limitaciones y potencialidades para gestionar la diversidad cultural en el quehacer profesional docente, desde una profunda reflexión

sobre el desarrollo de la sensibilidad necesaria para la comprensión de otras culturas y de la propia.

Siguiendo el recorrido de estudios a nivel internacional relacionados con el tema de investigación, se encuentra la tesis doctoral de Armas (2017) titulada “(Re) pensando la educación intercultural desde Ecuador: El camino hacia el diálogo intercultural y el alcance del buen vivir” de la Universidad De La Laguna. El propósito de este estudio es analizar la situación actual de la educación intercultural en la república del Ecuador y colaborar con propuestas de acción para su mejora a través del incremento de oportunidades y la respuesta educativa que se da a los alumnos de los distintos pueblos y nacionalidades en el marco de su legislación vigente. El soporte metodológico se apoya en la investigación cualitativa, vinculada al enfoque etnográfico.

El estudio encuentra varias limitaciones para el desarrollo de la educación intercultural. Por un lado, los estereotipos, las creencias y actitudes discriminatorias presentes en algunos sectores de la sociedad; además, sentimientos de inferioridad y desconfianza hacia la propia identidad cultural; falta de motivación e interés de los docentes y directivos para asumirla y ausencia de modelos pedagógicos y curriculares interculturales, así como la escasez de recursos, dificultan la educación intercultural en el Ecuador de acuerdo con el marco normativo del país.

Los anteriores factores permiten identificar diferentes barreras que excluyen o discriminan a los alumnos, limitan su aprendizaje y sus interacciones sociales, obstruyendo el camino hacia la educación intercultural. El estudio concluye que es necesario reflexionar sobre la responsabilidad que debe cumplir el sistema educativo ante la interculturalidad del contexto, por lo que se requiere establecer la diversidad como pilar fundamental de la escuela, direccionar acciones estructurales al interior de los sistemas educativos que deben estar presente en la misión, visión, filosofía institucional y en general, toda la comunicación escolar, para el incremento de la capacidad de respuesta de los agentes educativos a la diversidad. Esta perspectiva holística para avanzar en la educación intercultural es importante considerarla en el

presente trabajo investigativo como insumo práctico en lo que respecta al desarrollo de estrategias para el aprendizaje de la convivencia escolar.

En Chile encontramos el proyecto de investigación Mineduc realizado por Aravena et al., (2019) “Inclusión de estudiantes migrantes en la región de Araucaria Chile: representaciones desde los directivos escolares”. El objetivo del estudio financiado por Mineduc y ejecutado por el equipo del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (cedle) es: describir las representaciones de docentes directivos acerca de la inclusión de estudiantes migrantes en centros educativos de la región. Utilizan el método mixto y con un alcance descriptivo. Los resultados evidencian que los líderes escolares asumen la inclusión escolar desde un enfoque técnico; a su vez, desarrollan prácticas orientadas a favorecer el perfil profesional docente y el aprendizaje de las estudiantes, las cuales se encuentran focalizadas en dar cumplimiento a la normativa de la ley de inclusión en la institución.

Destacan los autores, la necesidad de transformar las prácticas educativas, para establecer liderazgos inclusivos que hagan efectivo el reconocimiento y valoración de las diferencias de los estudiantes como oportunidad para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque inclusivo e intercultural. Tal postura reafirma la importancia de ajustar los componentes educativos con la interculturalidad para la efectiva atención educativa a la diversidad cultural en el aula.

Igualmente, en este país Latinoamericano encontramos la tesis doctoral realizada por Garretón (2014) “Estado de la convivencia escolar conflictividad y su forma de abordarla en establecimiento educativos de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción Chile” de la Universidad de Córdoba. La autora pretende describir el estado de convivencia escolar, la conflictividad y las formas de abordarla en centros educativos de alto riesgo social en los niveles de 5 a 8 de año básico, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesores. Plantea la existencia de un choque entre el currículum oficial y la cultura de los estudiantes y sus familias vulnerables socio económicamente. A partir de un diseño descriptivo que especifica las características de las comunidades seleccionadas, estudiando las percepciones sobre la

convivencia escolar, analizando las relaciones que se establecen entre los colectivos escolares en el aula, desde la práctica la cultural de los estudiantes y el currículo oficial esperado en la institución.

Concluyen que se debe aprovechar el potencial que traen los estudiantes a las escuelas, porque se considera únicamente la cultura oficial, desconociendo que, al tenerlas en cuenta, se pueden generar relaciones que mejorarían los procesos formativos. Establece el vínculo entre el clima social de la escuela con la creación de espacios adecuados para estimular la sana convivencia. Afirman que debe investigarse estas percepciones sobre la convivencia en centros educativos de naturaleza privada, además de incentivar la participación de los padres de familia, porque se podría obtener cambios en las relaciones escolares. Es importante considerar este trabajo porque sus resultados muestran la importancia de un currículo contextualizado con la práctica de valores relacionados con la convivencia escolar.

González & Plotnik (2011) realizan un estudio en escuelas públicas y privadas de la capital federal de Argentina denominado “¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante extranjero en el ámbito educativo” proyecto de investigación UBACYT 2004-2007, con el objeto de analizar las representaciones sociales que docentes nativos tienen acerca de sus alumnos migrantes. El estudio lo realizan mediante trabajos de campo que establecen con 14 grupos focales a docentes organizados por nivel primario y medio por establecimiento educativo, público y privado; investigan las formas de pensar la diferencia por parte de los docentes, a través de discursos que establecen sobre el modelo de integración que se experimenta en las aulas. Consideran que las escuelas del país, a raíz de la presencia de estudiantes extranjeros producto de sucesivas olas migratorias, deben verse, además del lugar donde se imparte conocimiento, también como un espacio político en que se relacionan nativos y extranjeros que traducen conflictos relacionados con la identidad, la tolerancia y el respeto por el otro.

En este sentido, enfatizan sobre el impacto de la valoración negativa del docente en la experiencia educativa sobre los estudiantes extranjeros; con respecto a la

importancia que tiene para los alumnos la percepción que el docente tenga de ellos, en la medida en que puede jugar un rol significativo en el proceso de construcción de sí mismos. Concluyen que la imagen estereotipada de los alumnos extranjeros se encuentra arraigada en las creencias construidas diariamente en las interacciones de los maestros con los alumnos. Por tanto, los docentes expresan los prejuicios que poseen acerca de ese “otro” que es al mismo tiempo pensado como “inferior” pero también “culpable y peligroso”. Este trabajo, valida la importancia de continuar estudiando las relaciones interculturales desde la perspectiva docente, ya que la diversidad en el aula puede representar diferentes significados que transfiguren desigualdades ante la presencia de los estudiantes migrantes en la escuela.

En el marco de la diversidad cultural en la escuela es interesante conocer las dinámicas que desarrollan los estudiantes que regresan después de estudiar e interactuar en otra cultura escolar. En eso se enfoca el proyecto de investigación de Bustamante (2020) “Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México”. El estudio trata de jóvenes retornados que después de estudiar por un tiempo considerable en el sistema educativo estadounidense, se encuentran en escuelas mexicanas, donde pasan por experiencias culturales conflictivas, tanto en el ingreso como en las interacciones con la comunidad educativa. Esta población trae referentes y códigos culturales de la escuela estadounidense que, de acuerdo con las costumbres y tradiciones de México permean la cultura escolar. Varias son las dificultades que atraviesa esta población, pero se destaca la invisibilización, el sentimiento de frustración y no reconocimiento en el aula, las diferencias de idioma, contenidos curriculares diferentes y problemas para el establecimiento de redes sociales escolares.

El trabajo fue abordado mediante la metodología cualitativa, partiendo de una etnografía escolar, en la que se emplearon cuestionarios sociodemográfico y entrevistas en profundidad para conocer la realidad que viven los estudiantes retornados tras el ingreso a la nueva escuela. Además, de un enfoque fenomenológico para analizar las representaciones de los estudiantes retornados como proceso complejo que implica un reordenamiento social incrementado en la región. Los principales resultados señalan

limitaciones del espacio educativo, discontinuidad escolar y disonancias en la cultura escolar, determinan la falta de inclusión socioeducativa. El estudio proporciona información muy detallada sobre las situaciones que se pueden desencadenar al pasar de un sistema educativo a otro, por lo que se requiere de la identificación, atención y seguimiento de la población escolar migrante para garantizar su éxito escolar.

Continuando con el recorrido investigativo, en el ámbito nacional se encuentran investigaciones que aportan al estudio de la diversidad cultural en la escuela, tal es el caso de Morales (2018) con la tesis doctoral “Comunicación intercultural: Una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad” de la Universidad Tecnológica de Pereira. El estudio desarrolla una propuesta pedagógica para fomentar el respeto por las diferencias y la segregación en entornos escolares, a partir del análisis de los fenómenos de exclusión, segregación y discriminación que se presentan en la Institución Educativa Jesús María Orniza de la ciudad de Pereira. La autora plantea la importancia de la comunicación intercultural para desarrollar competencias ciudadanas incluyentes para una mejor convivencia en las instituciones con diversidad cultural en la población escolar. También como desafío para la intervención en las políticas institucionales y propuestas que protejan la democracia escolar.

El estudio es abordado mediante una investigación cualitativa con metodología integral utilizando la triangulación de información cualitativa y cuantitativa. Plantea que a partir de lineamientos pedagógicos se puede intervenir en las políticas institucionales y de esta forma responder a las problemáticas de convivencia que presentan los contextos marcados por la presencia de la interculturalidad y en donde se requiere promover relaciones positivas entre los grupos culturales desde el reconocimiento del otro. El trabajo proporciona elementos importantes para esta investigación, al considerar el enfoque de derechos humanos en la democratización de la escuela, con el establecimiento de lineamientos pedagógicos institucionales que promueven la dignidad integral de las personas migradas.

Interesados en estudiar las dinámicas de convivencia generadas en el proceso de atención educativa a la población inmigrante de origen venezolano en Colombia; Aliaga et al., (2019) desarrollan el proyecto de investigación: “Imaginarios en torno a la integración de estudiantes venezolanos en Colombia”. Estudio comparativo entre colegios de Bogotá y Cúcuta, cuyo objetivo principal consistió en identificar los imaginarios en torno a la integración de estudiantes venezolanos en las ciudades con mayor número de inmigrantes en el país. Producto de este trabajo diseñaron la cartilla ¡Seamos panarceros! Caminos para la convivencia pacífica entre colombianos y venezolanos, la cual se constituye en una herramienta pedagógica promotora de la convivencia de los estudiantes en el aula, a su vez que ofrece recomendaciones a maestros e instituciones para el acompañamiento en el proceso de integración de los estudiantes inmigrantes.

Este trabajo concluye que en la relación educativa de colombianos y venezolanos existen imaginarios negativos que afectan la convivencia en el aula y con ello la integración de los estudiantes de origen extranjero. Situaciones como la criminalización de los migrantes, el rechazo colectivo, la xenofobia y segregación, influyen en la garantía igualitaria a los derechos fundamentales de los migrantes y retornados en el país. Permite el estudio dimensionar el alcance de los imaginarios en las relaciones de acercamiento o segregación en contextos escolares con diversidad cultural, lo cual es significativo para el presente trabajo.

Seguidamente encontramos el proyecto de investigación realizado por Blanco et al., (2020) “La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos”, estudio de caso basado en el método cualitativo descriptivo con el objeto de conocer la percepción, sentimientos y la relación de la participante en su experiencia en el ambiente escolar. El caso corresponde a una niña migrante venezolana, estudiante de sexto año de una Institución Educativa de Bucaramanga, que de acuerdo con la información suministrada experimenta situaciones de acoso escolar en su proceso de integración. Gracias al apoyo ofrecido por algunos profesores y compañeros estudiantes, logra superar tales situaciones que experimenta en el entorno educativo.

Según los resultados encontrados, concluyen los autores que los niños en edad escolar se les dificulta integrarse por el choque cultural que ocasiona problemas con los docentes y pares educativos, lo cual repercute en el rendimiento académico. Por tanto, la convivencia es un aspecto importante que contribuye en el aprendizaje, la adaptación y el desarrollo de la personalidad del niño o niña. Este trabajo es importante para la presente investigación, ya que establece la relación directa que existe entre la convivencia y rendimiento académico, lo cual justifica la realización de investigaciones que aborden la temática.

Otro estudio que merece destacarse se denomina “La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural” tesis de maestría realizada en la Universidad de Manizales por Guzmán et al., (2012). Se ocupa de analizar la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia, el estudio encuentra formas claras de exclusión y problemáticas de convivencia directamente relacionadas con la actitud de los maestros y estrategias pedagógicas que no se ajustan al contexto, además dificultades en la formación humana, con respecto a la preparación que se requiere para trabajar en la educación intercultural.

Los estudiantes perciben una limitada participación de los profesores en los espacios escolares y su aporte a las relaciones interpersonales y de convivencia. El trabajo investigativo se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y permite considerar las condiciones formativas que se requieren para desarrollar la práctica educativa de los docentes en contextos diversos, como también las acciones que mejoren la convivencia.

También se destaca el proyecto de investigación denominado Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad, el cual es un proyecto de investigación realizado por Arias (2018) con el objeto de proponer ambientes escolares de interacción y comunicación que permitieran reconocer la diversidad y mejorar la convivencia entre los estudiantes. Plantea los retos que enfrentan los maestros para la creación de ambientes escolares propicios en la

construcción de una escuela desde y para la otredad, en una sociedad caracterizada por la cultura global.

El trabajo, a través de la estrategia metodológica de la investigación acción participativa (IAP) permite identificar lo que reflejan las realidades de los estudiantes dentro y fuera de la institución, analizando la gestión de aula para el reconocimiento de la diversidad y valoración de las diferencias por medio de la reflexión. También permite analizar los procesos educativos que se pueden desarrollar en el aprendizaje y la convivencia en instituciones educativas cuyo ámbito escolar presenten diversidad cultural en correspondencia con la implementación de sistemas educativos abiertos y dinámicos que se adapten a un mundo cada vez más globalizado.

Prosiguiendo con los antecedentes investigativos, en el orden regional se encuentra el estudio titulado “Factores que inciden en la práctica de valores para la convivencia escolar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Belén, Buenavista Córdoba”. Tesis de Maestría de la Sue Caribe, Universidad de Córdoba, realizada por Olea (2020) con el propósito de determinar los factores que inciden en la práctica de valores en la convivencia escolar de los estudiantes en esta región colombiana.

El trabajo es abordado mediante una investigación cualitativa de carácter descriptivo a partir de la implementación de una metodología analítica explicativa, que parte de establecer las características de la convivencia de los estudiantes y de acuerdo a ello, se diseñan estrategias relacionadas con la práctica de valores relacionados con la convivencia pacífica que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales. Contempla la implementación de la propuesta, la participación de los docentes, padres y estudiantes que generen cambios positivos en el comportamiento y mejoran la convivencia entre los estudiantes. Se destaca el estudio por el abordaje de los valores sociales que son indispensables en las interacciones de los escolares y ante la presencia de la diversidad cultural se requiere trabajarlos para evitar actos de intolerancia, xenofobia y discriminación.

De la igual forma, se tiene en cuenta el trabajo de Bruno & Ramos (2020) denominado “La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: Una mirada a través de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté, Córdoba. Tesis de Maestría de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba que tiene como propósito promover y fomentar la socialización entre los educandos a partir del reconocimiento de sus identidades culturales, analizando los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural.

El trabajo es realizado a partir del paradigma cualitativo, siguiendo el método inductivo de acuerdo con la investigación acción pedagógica. El estudio concluye que existen tendencias de estandarización educativa y cultural propuestas por el sistema educativo. Por lo que afirman que, ante los contextos desafiantes con la presencia de estudiantes procedentes de diversas culturas como resultado de la colonización, el mestizaje y la movilidad de los pueblos; el sistema educativo debe contemplar la variedad poblacional. Proporciona estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y desarrollar prácticas interculturales inclusivas en el aula, integrando los elementos culturales que aportan las poblaciones inmigrantes y autóctona.

Para finalizar, se referencia en al ámbito regional la tesis de Maestría de la Sue Caribe, Universidad de Cartagena que lleva por título “Significados de convivencia escolar, una visión construida por estudiantes de quinto grado, docentes, directivos y padres de familia de la Institución Educativa Fé y Alegría Las Américas de Cartagena” realizada por Pacheco (2016) con el objetivo de analizar el significado de la convivencia escolar expresado por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de la comunidad educativa.

El estudio de corte cualitativo se direcciona a partir del interaccionismo simbólico y la fenomenología; busca interpretar las manifestaciones simbólicas y los significados que sobre convivencia percibe la comunidad educativa. Como resultado se destaca que la percepción de la convivencia escolar que tiene la comunidad educativa coincide con los escenarios de convivencia en la institución en lo que

respecta a situaciones que afectan el clima de convivencia en la comunidad educativa, por lo que se establecen varias recomendaciones para mejorar la convivencia escolar. Es importante el abordaje que realiza la autora desde los diferentes estamentos de la comunidad educativa porque logra una visión más profunda de la realidad en las interacciones.

El anterior recorrido internacional, nacional y regional nos permite establecer varias apreciaciones sobre el estudio de la convivencia escolar en el marco de la diversidad cultural, producto de la atención de estudiantes inmigrantes con nativos en los sistemas educativos. Si bien es cierto, es un tema de alto interés a nivel internacional con bastantes estudios que lo abordan ante las necesidades que viene experimentando la sociedad actual “las publicaciones académicas sobre migración predominan las perspectivas de los países de destino especialmente en relación con Europa” (OIM, 2019, p. 5) no ocurre lo mismo a nivel nacional y regional, encontrándose una literatura limitada, en la medida en que la migración de población venezolana es relativamente nueva y apenas empieza el contexto colombiano y caribe a tratar su incidencia en el sistema educativo colombiano, que de acuerdo a ello debe contemplar esta variedad cultural.

Las problemáticas sobre el tema son abordadas con marcada inclinación por la investigación cualitativa, siendo considerada como la más indicada para la descripción y análisis del objeto de estudio. Existe predominio por la etnografía, la fenomenología y técnicas asociadas a las mismas. Se reconoce la necesidad de establecer la cooperación entre las instituciones para mejorar la atención de los estudiantes inmigrantes y cuyas interacciones interculturales como realidad compleja es necesario estudiar, ya que las diferencias culturales influyen en la convivencia y el aprendizaje. Se afirma que las barreras que enfrentan los estudiantes inmigrantes no son únicamente en el acceso y permanencia al sistema educativo, también se relacionan con los diferentes modelos educativos, la comunicación, las costumbres, situaciones emocionales, las prácticas pedagógicas y evaluativas, las percepciones de estudiantes y docentes sobre la diversidad cultural, dificultad en la adaptación de los estudiantes,

currículos descontextualizados, los componentes institucionales poco favorables para la integración, políticas estatales e institucionales insuficientes, entre otras.

Los trabajos consultados identifican el modelo inclusivo como el ideal para responder al desafío de la interculturalidad en las aulas. Proponen planes educativos y estrategias para mejorar la integración de los estudiantes, resaltando los valores sociales como una de las formas para evitar las actitudes xenofóbicas que preocupan en todos los niveles educativos. Es interesante la perspectiva integral que consideran necesaria para asumir la problemática de estudio, por lo que deben intervenir los diferentes actores que participan de las dinámicas escolares; incluso determinan que docentes y estudiantes desarrollen las competencias interculturales porque la educación actual requiere de la interculturalidad y la inclusión educativa se constituye en la mejor vía para conseguirla ante la realidad sociocultural.

A continuación, se presenta la tabla informativa que contiene la síntesis de las investigaciones consultadas en este estudio y a las que se hace referencia a nivel internacional, nacional y regional; buscando ilustrar apartados relacionados con el título del trabajo, los autores que lo realizaron, el lugar y año de publicación, el tipo de estudio, la metodología abordada y los aportes más significativos que se tienen en cuenta en la presente investigación.

Tabla 2 Recorrido Investigativo

N	TÍTULO	AUTOR (ES)	LUGAR/ AÑO	TIPO	METODOLOGÍA	APORTE
INTERNACIONAL 1	Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada	Alejandro Fernández Fernández	España 2016	Tesis doctoral Universidad De Granada	Método “mezclado” Investigación Cuantitativa Cualitativa	Presenta una visión de la realidad sociocultural, estableciendo la importancia que tienen los agentes educativos en las prácticas interculturales escolares.

2	Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con el alumnado de grado de educación primaria	Dolores Pareja De Vicente	España 2017	Tesis doctoral Universidad De Málaga	Investigación Cualitativa	Aporta un análisis reflexivo sobre la formación docente necesaria para poner en práctica el currículo intercultural.
3	Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España. Diseño y validación	Vanesa Ausín Villaverde	España 2011	Tesis doctoral Universidad De Burgos	Investigación Cualitativa	Establece elementos importantes sobre la educación inclusiva y la educación intercultural como enfoques afines para atender la diversidad cultural en la escuela.
4	Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar	Claudia Alonso Suarez	España 2011	Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED	Investigación Cualitativa	Presenta una propuesta para mejorar las prácticas educativas basada en revisión sistemática y formación continua del docente para el reconocimiento de la diversidad cultural.
5	Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela	Iosbel González Montoto	España 2015	Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona	Método Mixto Investigación Cuantitativa Cualitativa	Reconoce la sensibilidad intercultural como un componente efectivo y esencial en el desarrollo de la competencia intercultural.
6	(Re) pensando la educación intercultural desde Ecuador: El camino hacia el diálogo intercultural y el alcance del buen vivir	Lidia Armas Martín	Ecuador 2017	Tesis doctoral Universidad De la Laguna	Investigación Cualitativa	Identifica las barreras que se presentan en las escuelas del país, para establecer la interculturalidad, lo cual permite contrastar los sistemas educativos ante la interculturalidad.

	7	Inclusión de estudiantes migrantes en la región de Araucaria Chile: representaciones desde los directivos escolares.	Omar Aravena Paula Riquelme María Mellado Carolina Villagra	Chile 2019	Proyecto de investigación Mineduc	Método mixto	Establecen la necesidad de transformar las prácticas educativas, para desarrollar liderazgos inclusivos que favorezcan el aprendizaje desde un enfoque intercultural.
	8	Estado de la convivencia escolar conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción Chile	Patricia Garretón Valdivia	Chile 2014	Tesis doctoral Universidad De Córdoba	Investigación Cualitativa	Permite analizar el desfase entre el currículum oficial y la cultura escolar. Muestra la importancia de las diferentes percepciones que tienen los principales actores educativos y su relación con la convivencia escolar que desarrollan.
	9	¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante extranjero en el ámbito educativo	Anahí González Gabriela Plotnik	Argentina 2011	Proyecto de investigación UBACYT 2004-2007	Investigación Cualitativa	Valida la importancia de las percepciones del docente en la experiencia educativa con respecto a estudiantes extranjeros. La diversidad en el aula puede representar diferentes significados que transfiguren desigualdades.
	10	Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México	Porfiria Bustamante De la Cruz	México 2020	Proyecto de investigación	Investigación Cualitativa	Proporciona información muy detallada sobre las situaciones que se pueden desencadenar al pasar de un sistema educativo a otro, por lo que se requiere de la identificación, atención y seguimiento de la población escolar migrante para garantizar su éxito escolar.
NACIONAL	11	Comunicación intercultural: Una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad	Liliana Morales Largo	Pereira 2018	Tesis doctoral Universidad Tecnológica de Pereira	Investigación Cualitativa	Presenta una propuesta pedagógica para fomentar el respeto por las diferencias y la segregación en entornos escolares, considerando el enfoque de derechos humanos en la democratización de la escuela. Plantea la importancia de la comunicación intercultural para desarrollar competencias ciudadanas incluyentes.

	1 2	Imaginarios en torno a la integración de estudiantes venezolanos en Colombia.	Felipe Aliaga Laura De la Rosa Franklin Díaz Jorge Blanco Nicolás Barbieri Yesit González	Bogotá Cúcuta 2019	Proyecto de investigación	Investigación Cualitativa	El estudio establece que en la relación educativa de colombianos y venezolanos existen imaginarios negativos que afectan la convivencia en el aula y con ello la integración de los estudiantes de origen extranjero.
	1 3	La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos	Angie Blanco Lauira Ríos Israel Dueñez	Bucaramanga 2020	Proyecto de investigación	Investigación Cualitativa	Permite conocer las dificultades que tienen los niños extranjeros para integrarse al sistema educativo, por el choque cultural que ocasiona problemáticas con los docentes y pares educativos, lo cual repercute en el rendimiento académico.
	1 4	La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural	Edinsón Guzmán Javier Muñoz Alexander Preciado	Manizales 2012	Tesis- Maestría Universidad de Manizales	Investigación Cualitativa	Presenta un análisis sobre la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia, desde la perspectiva de los docentes.
	1 5	Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad	Indira Arias Vinasco	Armenia 2018	Proyecto de investigación	Investigación Cualitativa	Plantea los retos que enfrentan los maestros para la creación de ambientes escolares propicios en la construcción de una escuela desde y para la otredad.
REGIONAL	1 6	Factores que inciden en la práctica de valores para la convivencia escolar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Belén, Buena Vista Córdoba	Leonardo Olea Hernández	Buenavista Córdoba 2020	Tesis- Maestría Sue Caribe Universidad de Córdoba	Investigación Cualitativa	Determina factores que inciden en la práctica de valores para la convivencia en la escuela. Aporta estrategias para mejorar la convivencia escolar con la participación de docentes, padres y estudiantes.

1 7	La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: Una mirada a través de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté, Córdoba.	Ana Bruno Nayarís Ramos	Cereté Córdoba a 2020	Tesis-Maestría Ciencias Sociales Universidad de Córdoba	Investigación Cualitativa	Proporciona estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y desarrollar prácticas interculturales inclusivas en el aula.
1 8	Significados de convivencia escolar, una visión construida por estudiantes de quinto grado, docente, directivos y padres de familia de la Institución Educativa Fé y Alegría Las Américas de Cartagena	Elsa Pacheco Pérez	Cartagena 2016	Tesis-Maestría Sue Caribe Universidad de Cartagena	Investigación Cualitativa	Analiza el significado de la convivencia escolar expresado por los diferentes miembros de la comunidad educativa, buscando interpretar las manifestaciones simbólicas que sobre la convivencia perciben.

Fuente: Elaboración propia (2021).

2.1.3. Bases conceptuales

Para el estudio del fenómeno objeto de la presente investigación, es necesario el abordaje teórico de conceptos definidores o sensibilizadores que proporcionen un panorama de conocimientos sobre la temática, vinculando lógica y coherentemente los conceptos (Sampieri et al., 1998, p. 51). Las bases conceptuales, enlazan la información obtenida en la revisión de literatura mediante una estructura conceptual que delimita el estudio y confiere soporte a la investigación. Al respecto afirma Baena (2017) “los conceptos se constituyen en la explicación del hecho social, donde se reúne la esencia y expresión del fenómeno” (p. 93). Por tanto, el manejo de conceptos fundamenta el problema y ayuda a organizar los elementos constitutivos.

2.1.3.1. Cultura

Para analizar el fenómeno de la interculturalidad es importante abordar el concepto de cultura, porque permite comprender mejor la diversidad cultural y su influencia en el desarrollo de la convivencia escolar. De hecho, la migración en el aula establece interrelaciones que reflejan comportamientos, conocimientos y valores representativos del pluralismo cultural que pueden ayudar en la integración o desintegración del grupo. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) la cultura se refiere a las costumbres, conocimientos, expresiones artísticas y científicas que expresan los modos de vida de grupos sociales en una época determinada.

Históricamente ha tenido diferentes acepciones, pero según Pérez (2001) desde las Ciencias Sociales se refiere al “sistema compartido de valores, normas, costumbres, ideales, mentalidades, imaginarios y símbolos que actúan como referentes significativos tanto de la conducta como de las producciones intelectuales de un determinado grupo de personas que habitan dentro de un cierto espacio geográfico” (p. 45). Para Criollo (2018) “puede ser definida como las ideas, costumbres, destrezas, arte

y herramientas que caracteriza a un grupo de personas, en un periodo de tiempo” (p. 8).

Taudeu (1999) afirma “La cultura es simplemente el resultado de cualquier trabajo humano” (p. 31) por tanto, es un producto que resulta de los procesos de intercambio de los individuos y que en sí manifiesta la diversidad de identidades que originalmente caracterizan los grupos y sociedades que componen la humanidad. Resaltando la inexistencia de la superioridad entre culturas, es decir, que unas tengan más valor que otras. Afirma Dietz (2007) implica características particulares de los variados grupos humanos igualmente importantes. La cultura define muchos aspectos del ser humano, se genera en la interacción cotidiana de los individuos que confluyen en el mismo entorno, estableciendo comportamientos que caracterizan la forma de vida del grupo social, a partir de los hábitos, creencias, valores, sistemas políticos, entre otras dimensiones y que identifican las actuaciones, por lo que la naturaleza social del hombre permite su realización individual y colectiva.

Teniendo en cuenta los diferentes momentos históricos en que ha sido percibido el concepto de cultura, según Molano (2007) las perspectivas del concepto evolucionan, pero “todas coinciden en que cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral” (p. 72). De igual forma, la UNESCO (2005) define la cultura como los rasgos que nos distinguen espiritual, material y afectivamente que caracterizan las sociedades o grupos sociales y recoge las artes y las letras, las formas de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. Por tanto, en su relación con los demás, los seres humanos expresan su cultura, que además de incluir los medios que lo relacionan con la naturaleza de las normas establecidas en la sociedad, reflejan la identidad cultural de acuerdo con el comportamiento generalizado de tradiciones a lo largo de la historia y que son el resultado de la convivencia.

De esta manera, la cultura tiene que ver con la práctica humana, abarca todos los aspectos de las experiencias del hombre en la sociedad y sus resultados (Sepúlveda, 1989). La vida social configura la cultura, por lo que los procesos migratorios propician

la difusión de estas, estableciendo espacios de intercambio enriquecedores, que en el contexto escolar implica aprender a valorar y reconocer la diversidad, percibir las diferentes culturas como igualmente válidas y favorecedoras de la educación, por lo que en el ámbito educativo se necesita la formación en competencias interculturales para propiciar las mejores relaciones. Sin embargo, desarrollar la competencia cultural se convierte en un desafío ante las barreras que dificultan la interculturalidad siendo pertinente esta habilidad para la convivencia ya que “la competencia cultural se configura en el sentido de saber convivir en el mundo social con reglas de comportamiento enmarcadas en el respeto a sí mismo y hacia los demás” (Criollo, 2018, p. 8) por lo que interculturalidad significa una apertura a todas las culturas.

2.1.3.2. Diversidad cultural

La diversidad es una realidad educativa que se puede entender como “el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con los factores genéticos, físicos, culturales y desiguales en términos del saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos” (Leiva, 2015, p. 4). El término proviene del latín *diversitas*, que significa variedad, diferencia. Es vista por Taudea (1999) como el producto de los procesos relacionales histórico-discursivo de la construcción de las diferencias y que se constituye en una característica social de las sociedades contemporáneas en el mundo. Por tanto, hace parte del desarrollo humano que se necesita conocer y entender para que nuestras diferencias no conduzcan a conflictos interculturales y sean manejadas constructivamente.

Teniendo en cuenta las diferencias de los sujetos, en lo concerniente a factores genéticos, personales, culturales y físicos se presentan a continuación una perspectiva de clasificación de la diversidad humana.

Tabla 3 Clasificación de la diversidad humana

CLASIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD HUMANA	
INDIVIDUAL O PERSONAL	COLECTIVA O SOCIAL
Motivaciones Capacidades Estilos de aprendizaje Género Edad Calidad genética Funcional Discapacidades Color de piel Ritmos de aprendizaje	Necesidades económicas Desplazamiento-procedencia Minorías étnicas Enfermos de VIH/SIDA Clase social Religión Cultura Sexual Tribus urbanas Política

Fuente: Tipos de diversidad. Ramos, 2017, p. 43

La diversidad y la cultura son fenómenos sociales que representan un desafío en la educación. Relacionando estos conceptos, la diversidad cultural tiene que ver con la concepción multidimensional de las diferencias respecto a las condiciones personales y sociales de los individuos, de tal forma que aprendemos a ser interculturales, cuando interactuamos con otros. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional se refiere al concepto de diversidad atendiendo al programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”; aludiendo que:

Desde la inclusión se considera que la diversidad está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos. (Cartilla de Educación Inclusiva No 34, 2008, p. 15).

Es necesario aclarar que raza es un término polémico en referencia a la clasificación humana, ha sido objeto de críticas por ser relacionado con la generación de discriminaciones que ideológicamente se construyen en los imaginarios sociales opuestos a la integración social que requiere la sociedad en el marco de la diversidad. El racismo alude a una supuesta inferioridad que va de la mano con la subordinación entre personas; el prejuicio racista carece del respeto a las particulares individuales y la interiorización de las culturas como derecho a la identidad, por lo que la interculturalidad inclusiva se encuentra en contexto con la propuesta que indica Viecco et al., (2017) una forma de cambiar el discurso racial que persiste entre los escolares es por medio de procesos pedagógicos que propicien un discurso incluyente al interior del aula que valore la diversidad.

Por consiguiente, la diversidad cultural pretende valorar las diferencias culturales desde la inclusión educativa como derecho. De hecho, la diversidad cultural hace referencia a la interacción de personas que tienen diferente origen y expresión cultural. Atender la diversidad cultural en la escuela implica realizar adecuaciones en los sistemas educativos, para que eficientemente se proporcione una educación de calidad a todos los alumnos, según sus necesidades en igualdad de oportunidades. La diversidad cultural se relaciona con la diversidad social, de acuerdo con la distribución de las riquezas que adquieren las personas en la sociedad, lo cual influye en su bienestar social.

Tal como señala la UNESCO, la diversidad cultural se constituye en patrimonio común de la humanidad, ya que en las sociedades cada vez más diversificadas se hace indispensable la interacción armoniosa y la convivencia de las personas y grupos con identidades culturales variadas y que supone el compromiso de respetar los derechos humanos (UNESCO, 2001). En este sentido, la comunicación entre culturas es una necesidad que garantiza la justicia y los derechos culturales en el marco de los derechos humanos. La diversidad cultural es definida por esta organización como las múltiples formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, transmitidas al interior de los grupos y las sociedades (UNESCO, 2005). Desde la antropología se

concibe como “la variedad de estrategias y comportamiento ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse (Hernández, 2009, p. 80).

En el contexto escolar, la diversidad cultural ofrece oportunidades como elemento de intercambio de experiencias de aprendizaje y convivencia. Atenderla, significa avanzar en la educación intercultural, respondiendo al desafío de garantizar igualdad de condiciones en la integración escolar, a la vez, guarda respeto por la identidad cultural, de tal manera que se logre configurar cohesión social partiendo de un ambiente culturalmente diverso, en donde aprender colaborativamente sea la base de las relaciones interpersonales a partir de un proceso integral de reflexión y cambio.

2.1.3.3. Educación intercultural

La educación intercultural se encuentra vinculada con la defensa de los derechos humanos como modelo esencial de convivencia en la escuela, desde la interacción socioeducativa de los alumnos con diferencias de tipo cultural, que suele identificarse con la inmigración. Requiere de la implementación de políticas de calidad y equidad en los sistemas educativos, además de la perspectiva pedagógica inclusiva que define su valoración desde la igualdad y equidad. Según Peiró & Merma (2012) “la educación intercultural tiene como objetivo principal que el niño se desarrolle como un ser social, cooperando con los demás y contribuyendo con el desarrollo de la sociedad” (p.132). La educación en la interculturalidad es un derecho primordial de todos los seres humanos, en la medida en que tiene que ver con la acción política que incluye a toda persona por el simple hecho de su condición humana, sin distinción de origen o procedencia nacional.

De acuerdo con el estudio documental sobre los campos que configuran la educación intercultural, realizado por Aguado (2004) “cuatro son los ámbitos de investigación identificados en el contexto español: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo” (p. 43). Estos ámbitos reflejan el conocimiento acumulado en relación con la diversidad. A su vez,

tienen sus propias particularidades, ya que de acuerdo con el análisis que derive su comprensión, se inclinará en el desarrollo de un campo específico o la combinación que se haga de los mismos, pero todos independientemente del énfasis de estudio pretenden una educación en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y que a su vez incluya acciones diferenciadas en correspondencia con la atención de la diversidad cultural con calidad.

En Colombia existe una realidad diversa, pluriétnicos y multiculturales se expresa en la Constitución Política de 1991, que, sumado a la confluencia de la población extranjera proveniente del actual fenómeno migratorio y la autóctona, reafirma la necesidad de una perspectiva inclusiva y democrática que acoja la diversidad como estado final de un proceso de aceptación y valoración de las múltiples características personales o culturales. El contexto escolar, es el medio más indicado para desarrollar una cultura escolar intercultural que permita construir una sociedad que además de comprender y valorar a todas las personas, también esté dispuesta a relacionarse positivamente, afrontando las dificultades propias del entorno.

Para este trabajo se parte de considerar que la educación intercultural se justifica desde la defensa de los derechos humanos hacia una mayor inclusión educativa, más allá de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales; siendo el centro de atención la inmigración, en lo que respecta a la integración de los estudiantes de origen venezolano al sistema educativo colombiano y las diferentes interrelaciones que presentan los miembros de la comunidad educativa al afrontar la diversidad de los estudiantes y en donde la educación ejerce un papel importante porque debe contribuir a mejorar las relaciones interpersonales y responder a la diversidad cultural.

La educación intercultural requiere de adaptaciones curriculares en la medida en que la sociedad se encuentra en constante evolución y las propuestas curriculares de las instituciones educativas no pueden quedar rezagadas porque pierden efectividad, y ante la actual diversidad cultural, se requieren modificaciones, ya que cada contexto presenta una variedad de desafíos propios que lo caracterizan. Por tanto, son necesarias las acciones que den respuesta apropiada y reconozcan estos cambios como

oportunidades, que beneficien al mayor número de personas, porque la verdadera calidad educativa es la que genera las condiciones para que todos aprendan de acuerdo con sus particularidades, potencialidades y diversidades.

Para proveer un mejor desempeño de los estudiantes inmigrantes y evitar situaciones que afecten la convivencia escolar, se requiere de la transformación de la organización escolar para el aprovechamiento de las riquezas que se pueden manifestar en los espacios educativos con diversidad cultural. Sin embargo, viene limitándose a facilitar el acceso de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo, desde una postura técnica, dejando de lado, sus condiciones estructurales como el derecho a la diferencia y la valoración de las identidades culturales como práctica inclusiva acogedora de la diversidad, que incorpore los principios de la educación intercultural, en respuesta al respeto de los derechos humanos para el bienestar de la comunidad, como sostiene Massini (2020) “en el marco de la convivencia social se debe respetar los derechos humanos morales o naturales de los demás seres humanos” (p. 54).

Por último, la educación intercultural genera “mayor conciencia de los conflictos culturales, la crisis de la modernidad y la globalización” (Sime, 1999, p. 46). Esta perspectiva se vincula con los enfoques democráticos e inclusivos que enriquecen la convivencia entre culturas. Según Zúñiga & Ansión (1997, citado por Sime 1999) los objetivos de la educación intercultural tienen que ver con: La construcción, definición y valoración de la propia identidad personal y cultural como base para relacionarse con otras identidades individuales y sociales; la formación en valores de alto contenido democrático como el respeto mutuo, los cuales son indispensables para el éxito del equilibrio en la dinámica cultural propia de las relaciones interpersonales.

2.1.3.4. Migración y educación intercultural

La creciente globalización que vivimos amerita considerar en primer plano el fenómeno de la migración internacional y su relación con la educación. La migración

se refiere a los desplazamientos de población de una zona a otra, se pueden dar al interior del territorio o exteriormente, desarrollarse entre países o continentes. Cuando una población sale de un territorio se denomina emigración, y la llegada a uno nuevo se llama inmigración. Según la Organización Internacional para las Migraciones, la inmigración es el acto de trasladarse a un país distinto del nacional o de residencia habitual, de manera que el país de destino se convierta en el nuevo país de residencia. Cuando el movimiento de personas ocurre fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país, se le denomina migración. En consecuencia, el carácter internacional de la migración tiene que ver con el traspaso de la frontera internacional hacia un país que no es el nacional.

La migración es un fenómeno complejo que se ha extendido mundialmente, sus motivos se asocian a causas físicas, relacionadas con fenómenos naturales y humanos que tienen que ver con motivos políticos, religiosos, económicos y sociales. García & Restrepo (2019) destacan “La migración internacional es una situación de gran complejidad jurídica, económica, política, social, demográfica y cultural que colma la superficie geográfica de las fronteras, por lo que afecta sin duda la estructura, funciones y dinámicas cotidianas de la familia” (p. 9). Presenta consecuencias demográficas, económicas, culturales y sociales que se relacionan con el desempleo, hacinamiento, inseguridad, conflictos étnicos, xenofobia. Además, se presentan procesos de estigmatización, discriminación, segregación que reflejan la vulnerabilidad del migrante y la necesidad que se tiene desde la educación, de la formación en competencias interculturales.

En consecuencia, las situaciones que pueden derivar de las dinámicas de migración en la educación requieren del estudio de las prácticas migratorias y que los gobiernos implementen políticas públicas que atiendan su impacto, sobre todo porque “migrar genera más desarraigo que liberación, vulnerabilidad que riesgo, más soledad que enriquecimiento por multiplicación de pertenencias (García, 2004, p. 164). Atendiendo a estas situaciones, se direccionan pronunciamientos nacionales e internacionales que buscan desde la perspectiva de los derechos humanos defender a

esta población e intervenir los entornos socioculturales afectados por los flujos migratorios y evitar las desigualdades educativas.

En Latinoamérica, Venezuela presenta una historia reciente de migración, ya que por el contrario era receptora de migrantes de Europa y países vecinos, ante las facilidades económicas que establecía el mercado del petróleo. Hoy día el flujo migratorio es noticia a nivel global debido a las transformaciones que se han suscitado en el país y que motivan a su población a desplazarse fuera del territorio. En Colombia, se han diseñado políticas públicas y estrategias para la atención de migrantes de Venezuela, que en el campo educativo tienen que ver con la temática de estudio que ocupa este trabajo. El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) definió estrategias para la atención de la migración del vecino país e identificó acciones educativas, de las cuales se destaca la asignación de cupos en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para la formación complementaria y agilizar los procesos de convalidación de estudios de niños y adolescentes provenientes de Venezuela (Documento CONPES 3950).

La creciente globalización de la economía evidencia un mundo abierto y cambiante, en el que se desarrollan procesos de socialización que ameritan desde la educación un enfoque intercultural que facilite la transmisión de los valores democráticos que permitan superar el modelo multiculturalista, hacia un enfoque crítico y transformador que busque otras alternativas de reconocimiento, en donde sea posible la convivencia intercultural mediante el respeto de los derechos humanos entre los miembros de la sociedad y donde la educación la haga posible.

La inmigración poblacional presenta sus implicaciones transversales en la sociedad del siglo XXI. En el campo educativo, es un desafío emergente y un derecho que se puede convertir en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje personal y social. Ante la diversidad sociocultural en las instituciones educativas, es necesaria la adopción de medidas que permitan seguir avanzando hacia una educación intercultural donde el convivir en la diferencia cultural se desarrolle como factor de enriquecimiento educativo, para la construcción de espacios inclusivos y democráticos que permitan

responder de manera natural a las tensiones y problemas derivados de una sociedad cada vez más heterogénea y plural, respetuosa de la diferencia.

2.1.3.5.El docente frente a la diversidad cultural

Partiendo de un proceso reflexivo de reconocimiento de los modelos pedagógicos y considerando la problemática asociada a la diversidad cultural y sus implicaciones en la convivencia y el aprendizaje, la escuela requiere contextualizar el modelo pedagógico con las necesidades actuales del contexto. Las tendencias humanistas propuestas por Rogers, Hamochek, Maslow plantean en esencia “la atención de las diferencias individuales” (Ortiz, 2013, p. 22) donde el docente es respetuoso de las necesidades de los estudiantes y por su parte este último debe comprender la necesidad que tiene de aprender y formarse para la vida, en la cual sea consciente de la sociedad diversa que la compone. Desde esta perspectiva, el enfoque histórico-cultural, liderado por Lev Semionivch Vigotsky, A. N Leontiev, S. Rubinstein, A.R. Luria, V. Davidov P, ya. Galperin, L. Zankou, Nina Talizina; impulsan la transformación social al establecer que “la educación tiene que preparar a las nuevas generaciones para que intenten atenuar o frenar las crecientes desigualdades económicas y sociales” (Ortiz, 2013, p. 29).

Según Barrera (2010) se puede decir que un modelo es aquello hacia lo cual tiende algo. Por consiguiente, los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje se convierten en los caminos a seguir para responder a la realidad educativa, la importancia y necesidad de realizar un análisis interpretativo de cada uno de ellos, por parte de los investigadores de la educación, permitirá abrirse al progreso de las ideas y reflexionar críticamente sobre la manera de hacer los cambios necesarios como aporte a la realidad del momento. Una invitación a valorar y reconocer la diversidad nos hace Liliana Irizar cuando expresa “así como celebrar la presencia del otro con todas las debilidades y riquezas que su vida encierra (Irizar, citado por Noguera, 2016. p. 83), es

tiempo de cambiar las miradas cerradas, poco flexibles, el modo de pensar; empleando la sabiduría que debemos tener como educadores del siglo XXI.

2.1.3.6. Convivencia escolar intercultural

Para hacer referencia a la convivencia escolar intercultural, es necesario tener en cuenta el concepto de convivencia escolar. Esta se refiere a la acción de vivir en compañía de otros en el ámbito escolar. “Es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás” (Carretero 2008, citado por Fierro & Carbajal, 2019, p. 5), en esta línea la concibe Fierro (2013) al definirla como el conjunto de prácticas relacionales entre los agentes que participan de la vida escolar en las instituciones educativas. Implica los procesos de comunicación de identidades particulares, expresadas en experiencias conjuntas de aprendizaje en el marco de la socialización, que de acuerdo con las formas que desarrollen las habilidades relacionales podrán considerarse positivas o negativas.

La convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente, ya que se relacionan entre sí, al estar vinculados uno al otro, entonces, aprender en contextos con diversidad cultural se convierte en un proceso de intercambio cultural. La teoría sociocultural plantea un aporte a la convivencia intercultural, al considerar importante la conexión entre las relaciones sociales y el aprendizaje, Schunk (2012) afirma “el entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje (p. 274). Es decir, que el aprendizaje se encuentra mediado por las interacciones escolares que determinan las dinámicas de convivencia. Esta postura coincide con la de Julián De Zubiría ya que afirma que la escuela tiene la tarea de favorecer la socialización para el complemento de lo humano con la cultura, “la función de la escuela debería estar ligada a favorecer e impulsar el desarrollo de las diversas dimensiones humanas (De Zubiría, 2011, p. 46).

Dentro de los principios pedagógicos constructivistas, cabe señalar lo imprescindible de la cultura “el proceso de aprendizaje es incomprensible sin la mediación de la cultura. De todas maneras, un aprendizaje aislado e individual es prácticamente inimaginable a nivel teórico y práctico” (De Zubiría, 2011, p.161). En

otras palabras, el aprendizaje lo construye el ser humano y la socialización cumple un papel importante en la edificación del conocimiento. Podría decirse que la convivencia y el aprendizaje son marcadamente sociales, por eso el autor expresa “Para lograr el desarrollo hoy día, un modelo pedagógico dialogante parece el más adecuado y en mayor medida sí reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción” (p. 237).

Por lo tanto, desarrollar una convivencia intercultural se convierte en un desafío; implica contar con las capacidades y habilidades para aprender juntos en armonía, enfrentándose apropiadamente a los cambios sociales que demande la resolución de problemas que se generen en la confluencia de la diversidad de los estudiantes, contemplando la diferencia como valor y convirtiendo las experiencias conjuntas en aprendizajes. Es decir, convivir en la interculturalidad significa reconocer el pluralismo cultural y el respeto a la identidad de cada cultura. La relación entre convivencia y aprendizaje en el marco del fenómeno de la inmigración amerita el desarrollo de una educación intercultural que implica la valoración de la identidad de cada cultura en interacción, para la generación de relaciones de respeto por el otro.

A continuación, se presenta la estructura conceptual del fenómeno investigado.

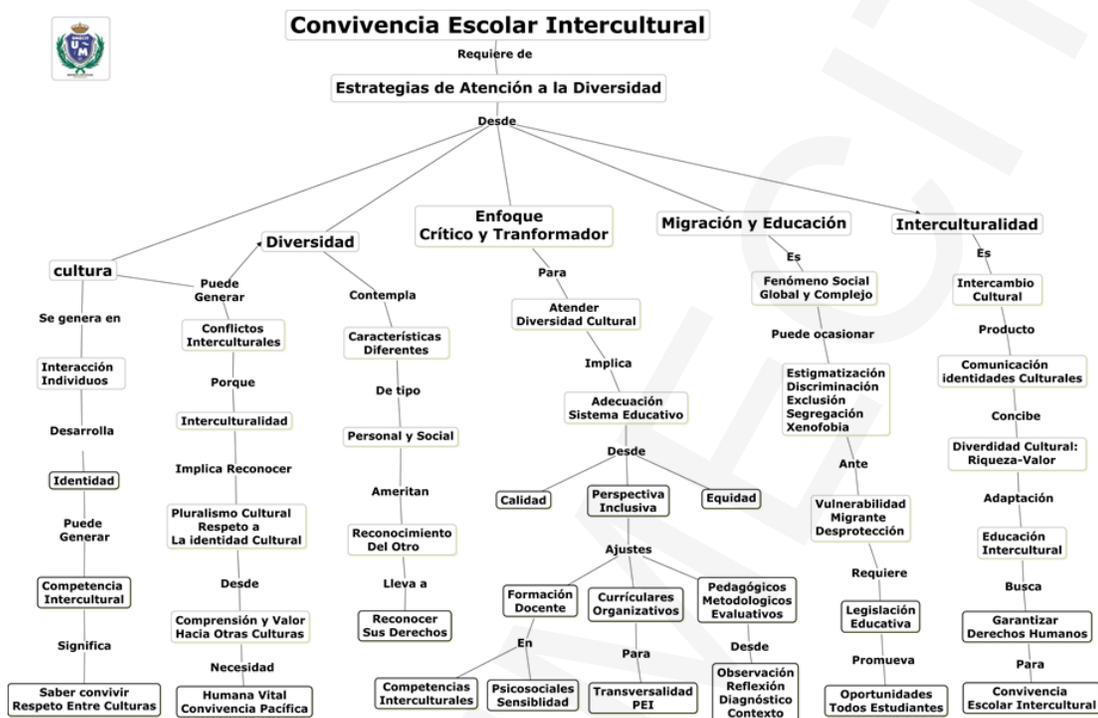


Figura 4 Bases conceptuales

Fuente: Elaboración propia (2021).

2.1.4. Bases Legales

Distintas bases legales dan soporte al trabajo investigativo, las cuales determinan su alcance y naturaleza legal constituyéndose en su fundamento normativo. Para identificar las políticas públicas que se relacionan con la atención de estudiantes extranjeros en Colombia, se empleó la técnica de revisión documental de normas internacionales, nacionales, departamentales y municipales; relacionadas con la temática de la diversidad cultural que establece el fenómeno migratorio en el contexto educativo colombiano y su influencia en las dinámicas de convivencia escolar.

2.1.4.1. Referentes normativos internacionales.

2.1.4.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas de 1948

Para el reconocimiento de la diversidad cultural y generar la convivencia humana, es necesario considerar los contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos documento adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el cual establece que todas las personas son miembros de la familia humana, por lo tanto, les corresponde los mismos derechos sin distinciones. En el marco educativo, el artículo 26 expresa el derecho que tienen todas las personas a la educación y que esta debe favorecer la comprensión y tolerancia para el mantenimiento de la paz. Por consiguiente, desde la protección de los derechos humanos, las personas migrantes son titulares del derecho a no ser discriminados por motivo migratorio y los Estados que se acogen a esta declaración universal, les corresponde establecer políticas públicas para tratar el desequilibrio en la sociedad y contextualizar su accionar con las normas internacionales que garantizan los derechos humanos universales.

2.1.4.1.2. Agenda 2030 Resolución 70/1 de 2015. A/RES/70/1 de 2015

Mediante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la Asamblea General de las Naciones Unidas, direcciona un Plan de Acción en favor de las personas, el planeta, la prosperidad y la paz universal; se establecen 17 objetivos compartidos por los Estados miembros. Particularmente, el objetivo No 4 se identifica con el tema de la presente investigación, ya que pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; buscando asegurar que a 2030 todas las personas accedan en igualdad a todos los niveles de educación, la promoción de una cultura pacífica y la valoración de la diversidad cultural.

El Estado colombiano se encuentra en concordancia con la anterior normativa internacional, evidenciando la garantía del derecho a la educación a través de medidas legales que significan un avance en la educación intercultural, porque el derecho a la educación debe ser considerado como legítimo entre las culturas para que la diversidad se constituya como riqueza común y evitar la intolerancia que se puede generar en el encuentro intercultural. El acceso a la educación en igualdad de condiciones es indispensable en el desarrollo sostenible en el marco de la equidad y la inclusión, como fundamento para la generación de paz universal y en donde el fenómeno migratorio global requiere del afianzamiento de medidas democráticas respaldadas por las naciones a partir de la educación como soporte para mejorar la calidad de vida de las poblaciones vulnerables ante las desventajas que genera el desplazamiento de las personas de su lugar de origen.

2.1.4.1.3. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Migración, Desplazamiento y Educación. Construyendo puentes no muros de 2019

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo (2019) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura expresa que al negar la educación a los migrantes se pierde en inclusión, por lo tanto, recomienda entre otros, proteger el derecho que tiene la población migrante a la educación y apoyar sus necesidades educativas. De acuerdo con el último Informe sobre las migraciones en el mundo 2020 OIM (2019) “se estima que en el mundo hay cerca de 272 millones de migrantes internacionales, y que casi dos tercios de ellos son migrantes laborales” (p. 2).

Ante el proceso migratorio de Venezuela, Colombia también ha direccionado políticas públicas para incorporar al sistema educativo los estudiantes de origen extranjero, cuya llegada se ha incrementado como lo reporta Migración Colombia y el Sistema Integrado de Matricula SIMAT; esta la plataforma sistematiza las matrículas

de los estudiantes en Colombia y gestiona procesos educativos. De acuerdo con los datos de esta plataforma, para el año 2020 se registró la matrícula en el país de 364.048 estudiantes venezolanos, cifra que paso en el año 2021 a 489.082; siendo los departamentos fronterizos y la ciudad de Bogotá, los que presentan la mayor población escolar procedente de la República Bolivariana de Venezuela. Con respecto al municipio de Montería, capital del departamento de Córdoba, en el 2018 inicia la matrícula de estudiantes venezolanos con 17, pero también se va incrementando anualmente, para el año 2021 un número de 1.693 estudiantes (SIMAT, 2021).

2.1.4.2. Referentes normativos nacionales

2.1.4.2.1. Constitución Política de Colombia de 1991

La carta política de los colombianos designa un país multicultural, con pluralidad de etnias producto del mestizaje desarrollado desde la época de la conquista, disponiendo su protección e igualdad ante la ley, además de la no discriminación como derecho fundamental. En consecuencia, expresa la apertura a la multiculturalidad en reconocimiento de la diversidad y acogándose a los convenios internacionales, promulga normativas que reflejan el espíritu pluralista y democrático de la nación. De acuerdo con ello, se destaca en la Constitución política de 1991 la cultura, la inclusión y la igualdad y con ello abre el camino para la atención social de la población migrante venezolana y su incorporación al sistema educativo, concibiendo la educación como un derecho de todos los habitantes del territorio nacional, independientemente de su procedencia.

El proyecto de Estado asume los contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, desde la protección de los derechos humanos, las personas migrantes pueden ser titulares del derecho a no ser discriminados por motivo migratorio, ya que el convenio universal de las Naciones Unidas considera la

protección y reconocimiento de todos los seres humanos independientemente de cualquier condición. Por tanto, los Estados que se acogen a esta declaración establecen políticas públicas para tratar el desequilibrio en la sociedad y contextualizar su accionar con las normas internacionales que establecen los derechos humanos universales.

En consecuencia, las políticas públicas en Colombia direccionan la integración de los migrantes y el derecho a no ser discriminados, en el marco del respeto a las diferencias que establece la normativa constitucional. Esta perspectiva positiva de reconocimiento se interpreta con la declaración igualitaria de todos los habitantes del territorio nacional en atención a que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Art 13, Constitución Política de Colombia, 1991).

Por consiguiente, el derecho a la no discriminación traspasa fronteras ante su carácter universal, basado en la justicia social que lo constituye. De la misma manera, la carta magna protege los derechos humanos de grupos poblacionales vulnerables como los migrantes. Tal orientación amerita de acciones afirmativas del Estado en todos los ámbitos para reivindicar el reconocimiento de la diversidad presente en el país y por ende, la garantía del derecho a la educación, mediante la protección de todos los seres humanos que habitan en el territorio colombiano, en contexto con el espíritu pluralista de la Constitución Política de 1991.

El reconocimiento multicultural del país puede incidir en el incremento del respeto hacia los demás, lo cual se convierte en un elemento facilitador de la convivencia. La convivencia democrática en el Estado social de derecho es el anhelo fundamental de la constitución política de 1991 y educar de acuerdo con ella significa:

Transformar las relaciones entre los colombianos, es convertir la familia, la escuela y la comunidad en una experiencia permanente de construcción

democrática. Será necesario crear en la cultura elementos como la permanencia a la sociedad, la tolerancia, el respeto a la igualdad y la aceptación de la diferencia, para sí plantear la construcción colectiva de una nueva cultura (Zafra, 1995, p. 18).

2.1.4.2.2. Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación direcciona la formación en convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad, y valoración de las diferencias. Se fundamenta en la Constitución Política de 1991, destacando el derecho a la educación que tienen todas las personas, buscando generar la democracia y afianzar el respeto en la escuela, a partir de la considerar la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art 1, Ley General de Educación, 1994).

Además, establece como uno de los fines de la educación “el respeto a la vida y a los demás, a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (art 5, Ley General de Educación, 1994). Así, promueve una educación igualitaria, basada en la garantía de los derechos de todos los seres humanos, sin distinción y la promoción de principios necesarios para el establecimiento de una educación que aporte a la valoración y reconocimiento de la diversidad cultural, lo cual fundamenta la atención educativa a la población de origen extranjero en el sistema educativo colombiano y la convivencia intercultural en el territorio nacional.

2.1.4.3. Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994

El Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 1860 de 1994, con el objeto de reglamentar la Ley General de Educación en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En el ámbito curricular establece los criterios para su elaboración “El currículo debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplique” (Art 33, cap. V, Decreto 1860, 1994). Tal flexibilidad lleva a plantear la necesidad de una política curricular intercultural que incluya la diversidad cultural propia y la extranjera en contexto con la realidad del país.

De acuerdo con De Zubiria (2017) el currículo se concentra generalmente en desarrollar las competencias esenciales de pensar, comunicarse y convivir. Esta última implica la formación ciudadana a partir del respeto recíproco, que, en contexto con las diferencias socioculturales presentes en Colombia, debe estructurarse con base en el reconocimiento y valoración de la diversidad, para avanzar en la educación intercultural que requiere el país, por su propia multiculturalidad y las tendencias globalizantes que redefinen los límites espaciales de la cultural.

2.1.4.4.Ley 1620 de 15 de marzo de 2013

Por intermedio de esta ley el Ministerio de Educación Nacional crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. El objeto de esta disposición es preparar sujetos activos de derechos mediante el fomento de la educación para la paz, el desarrollo de la identidad y la valoración de las diferencias, en contexto con el espíritu democrático de la Constitución Política de 1991.

De acuerdo con ello, el sistema establece el principio de la diversidad a través del reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición

física, social o cultural, con derecho a la formación integral y la dignidad humana, en ambientes pacíficos e incluyentes. Elementos que configuran las dinámicas de convivencia, siendo este uno de los componentes más complejos e importantes del campo educativo y que actualmente se hace determinante ante el incremento de movimientos migratorios y que requiere de las políticas públicas pertinentes y contextualizadas.

2.1.4.5.Ley 1732 de 01 de septiembre de 2014

El Ministerio de Educación Nacional, mediante la Cátedra de la Paz pretende fomentar la convivencia en las instituciones educativas del país, estableciendo la Cátedra de la Paz, espacio de reflexión y formación en torno al respeto entre los estudiantes y la sociedad en general. Esta norma tiene como objetivo principal, generar encuentros de aprendizaje sobre la cultura de paz, promovidos por la reflexión y el diálogo, que contribuyan al bienestar general y mejorar la calidad de vida de la población, para formar estudiantes que desarrollen sus competencias sociales y emocionales, consecuentes con actitudes socialmente positivas e incluyentes.

Las características históricas, étnicas y socioculturales de Colombia hacen que esta formación sea relevante en el contexto escolar. La inequidad, el conflicto armado, la diversidad propia del territorio nacional y la reciente llegada de la población migrante del vecino país, requiere de una educación para la paz, que busque contribuir directamente a la convivencia pacífica, mediante la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, sin agresión y discriminación (Chaux & Velásquez, 2015). Por consiguiente, la creación y el fortalecimiento de la cultura de paz que desarrolle temáticas como diversidad y pluralidad, justicia y derechos humanos aportan en la configuración de una convivencia respetuosa de todas las diferencias.

2.1.4.6.Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 del 02 de junio de 2016

Considerado como el camino hacia la calidad y la equidad, el gobierno colombiano se propone con este programa, avanzar en calidad educativa que aporte al desarrollo económico y social del país; mediante estrategias, planes y políticas educativas que permitan construir una sociedad en paz, basada en la justicia, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Desde la premisa de considerar la educación como elemento fundamental para garantizar los derechos humanos, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 se considera la ruta para responder a los desafíos que demanda la educación en una década de trabajo educativo.

De acuerdo con este horizonte, la educación debe orientarse a la formación integral, desarrollando la dignidad humana desde la participación democrática de la vida social para “asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorio de paz, respetando las diferencias culturales, regionales y locales” (Plan Decenal de Educación 2016-2026). En la medida en que los estudiantes expresan su identidad, estarán dispuestos a participar de la inclusión de personas de culturas diferentes, compartiendo y aprendiendo de la riqueza cultural de cada uno, en la medida en que expresan su identidad.

2.1.4.7. Circular Conjunta No 16 de 2018 y Decreto 1288 de 25 de julio de 2018

Amparado en los principios constitucionales, el gobierno colombiano viene garantizando el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes venezolanos que han llegado al territorio nacional en busca de instituciones educativas para iniciar o continuar sus estudios. Con este objeto promulgó la circular No 16 de 2018, la cual reguló el procedimiento y flexibilizó los requerimientos legales de acceso al sistema educativo del país. Posterior a la circular emitió el Decreto 1288 de 2018 en el que se adoptaron medidas para garantizar el acceso de personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional, como la validación de los grados cursados, a través de evaluaciones o actividades académicas de nivelación

con el objeto de atender la educación de esta población de estudiantes que se encuentra afectada por la actual crisis humanitaria.

Estas medidas educativas, en respuesta al creciente flujo migratorio en el país, se encuentran respaldadas porque la Constitución Política de Colombia en su artículo 44 dispone la educación como derecho fundamental de los niños, y en el artículo 67 señala que es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, reconociendo que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, independientemente de su procedencia.

2.1.4.8. Referentes normativos departamentales

2.1.4.8.1. Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023 de 12 de junio de 2020

El Plan de Desarrollo Territorial presentado por la Gobernación de Córdoba para el gobierno 2020-2023 con respecto a la educación y al tema en estudio; propuso la igualdad de oportunidades entre los sectores públicos y privados, equidad en el acceso a la educación para los grupos Indígenas, Negros, Afros, Raizales, Palenqueros y Rrom, capacitar a los docentes en inclusión para el manejo de los diferentes tipos de población en el aula y promover programas para la construcción de convivencia y paz en todo el departamento.

Sin embargo, a pesar de que la propuesta pretende mejorar en equidad entre los sectores educativos y ofrecer igualdad de oportunidades para atender a los grupos poblacionales que habitan en el territorio cordobés, no menciona la población de origen extranjero, lo cual limita la planeación y ejecución de programas de atención a los estudiantes migrantes y la formación de docentes que faciliten el trabajo pedagógico y emocional para la integración efectiva de este grupo minoritario y la consecuente preparación de los nativos colombianos, para el encuentro intercultural y facilitar la convivencia escolar.

2.1.4.9. Referentes normativos municipales

2.1.4.9.1. Plan de Desarrollo del Municipio de Montería 2020-2023 “Gobierno de la gente” de 29 de mayo de 2020

EL Plan de Desarrollo de Montería fundamenta el programa administrativo del municipio de Montería 2020-2023, el cual afirma que se encuentra basado en los derechos humanos, siendo estos la guía que orienta el accionar público desde la igualdad del ser humano. Expresa la configuración de un enfoque incluyente para reducir las desigualdades y la equidad como centro de la política pública. La cual pretende establecer un sistema educativo incluyente con maestros para la inclusión; considera una educación de calidad de todos y para todos, donde se garantice la atención de la población afrocolombiana, intercultural, víctimas del conflicto, indígenas, en condiciones de vulnerabilidad, con enfoque diferencial para su atención escolar en Montería.

A pesar de que en el documento se reconoce una dinámica migratoria en el municipio, evidenciando un aumento en el número de personas que ingresan y residen en Montería y expresa la obligación de parte de la Alcaldía municipal de fortalecer los programas de atención dirigidos a todos los niveles educativos, no se observan en el escrito políticas públicas específicas al respecto, como por el contrario se describen hacia otras comunidades que son atendidas desde el enfoque diferencial, establecidas en el plan de inclusión social municipal.

2.1.4.10. Referentes normativos institucionales

2.1.4.10.1. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia de la Institución Educativa José María Córdoba

La normativa institucional que regula a la comunidad educativa de la Institución Educativa José María Córdoba pretende la formación integral de la persona, que se

establezcan relaciones y ambientes agradables de convivencia y la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión. Se fundamenta en la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. El quehacer institucional se fundamenta en la formación de un ser humano íntegro, competente para ser, saber y saber hacer en un ambiente de respeto y aceptación por las diversas culturas, grupos étnicos y religiosos de todos los miembros de la comunidad educativa.

El lema del Manual de Convivencia de la Institución Educativa José María Córdoba “con Amor e inteligencia podemos convivir en la diversidad al servicio de la paz” representa la convivencia armónica, cordial y de respeto por los valores y principios; así como también se establecen en el documento las competencias que requieren desarrollarse para fortalecer la convivencia y el respeto a la diversidad, en coherencia con el PEI y la normatividad vigente.

2.1.4.10.2. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia de la Institución Educativa Cristóbal Colón

El Proyecto Educativo de la Institución Educativa Cristóbal Colón PEI fue inscrito oficialmente el 3 de febrero de 2009. Establece en sus objetivos: formar estudiantes respetuosos de la dignidad humana, que reconozcan la diversidad y valoren la identidad cultural, defensores de los derechos humanos y con espíritu de convivencia pacífica. La norma contempla un perfil de estudiante respetuoso de los derechos humanos fundamentales en el marco de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. La Misión y la Visión institucional hacen referencia a procesos inclusivos en la organización escolar, reconociendo que los derechos son valores de convivencia fundamentados en la dignidad de las personas.

Por su parte, el Manual Convivencia de la Institución Educativa Cristóbal Colón, actualizado el 20 de febrero de 2018, hace parte de la política escolar, cuyo soporte jurídico se encuentra amparado por la Constitución Política de Colombia,

direccionando el servicio educativo a que tienen derecho todas las personas en el país. De acuerdo con el contexto local y nacional, el documento pretende responder con las necesidades formativas y educativas de cada estudiante sin distinción alguna, atendiendo la diversidad desde las gestiones educativas y el Comité de Convivencia Escolar, para garantizar la armonía en las relaciones institucionales.

2.1.4.10.3. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia de la Institución Educativa Victoria Manzur

Las directivas institucionales orientan la formación integral de los educandos, basados en los valores y competencias ciudadanas que permitan a los estudiantes ser parte productiva dentro de la sociedad. Se fundamenta en el respeto de la dignidad humana como eje de las relaciones escolares. Se destaca la promoción de la convivencia pacífica, a partir del desarrollo personal y social y la transversalización de un sistema de valores que le permitan una convivencia armónica consigo mismo, en los demás y con su entorno.

El Manual de Convivencia como órgano regulador de las interrelaciones sociales en la Institución Educativa Victoria Manzur, es el encargado de promover la convivencia escolar, para el ejercicio de los derechos humanos y de la prevención y mitigación de la violencia escolar. Mediante el desarrollo del proyecto del buen trato se promueve la formación social del estudiante, permitiéndole el acercamiento a la realidad a través de eventos permanentes que hacen parte de su buena convivencia.

De acuerdo con la anterior revisión de las políticas públicas, las normas analizadas requieren ser contextualizadas con los desafíos que impone los procesos de globalización que actualmente caracterizan la sociedad del Siglo XXI. El encuentro cultural que se suscita en las aulas escolares ante el fenómeno migratorio que se produce en Colombia y el mundo, amerita el análisis y la comprensión de las particularidades y necesidades de los estudiantes inmersos en las dinámicas

interculturales. En consecuencia, las disposiciones que se direccionen deben considerar, ir más allá de la oferta educativa a los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo, implica revisar periódicamente sus elementos estructurales para que las respuestas educativas sean acordes con la realidad del contexto. La tabla 4 resume el fundamento normativo colombiano.

Tabla 4 Políticas educativas para la incorporación de migrantes en Colombia

POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN COLOMBIA	
INTERNACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 - Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de 2015 - Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Migración, Desplazamiento y Educación de 2019
NACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución Política de Colombia de 1991 - Ley 115 de 8 de febrero de 1994 Ley General de Educación - Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994 - Ley 1620 de 15 de marzo de 2013 - Ley 1732 de 01 de septiembre de 2014 - Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 - Circular Conjunta No 16 de 2018 y Decreto 1288 de 2018
DEPARTAMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023 de 12 de junio de 2020
MUNICIPALES	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Desarrollo del Municipio de Montería 2020-2023 de 2020
INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo Institucional- Manual de Convivencia- I. E José María Córdoba - Proyecto Educativo Institucional- Manual de Convivencia- I. E Cristóbal Colón - Proyecto Educativo Institucional- Manual de Convivencia- I. E Victoria Manzur

Fuente: Elaboración propia (2021).

La revisión de las políticas públicas que referencian el tema objeto de estudio da soporte legal y permiten establecer que las normas analizadas se identifican con una perspectiva democrática que pretende garantizar la educación como derecho de todas las personas, principio compartido que traspasa las fronteras espaciales ante su carácter

universalista, basado en la justicia social que lo constituye. La Constitución Política de Colombia comparte las políticas universales que protegen los derechos humanos y en consecuencia el derecho fundamental a la educación de todos los habitantes del país, a su vez, direcciona y se convierte en referente de normas regionales e institucionales que garantizan los derechos de los grupos vulnerables como los migrantes venezolanos. Tal orientación, amerita de acciones afirmativas de todos los actores educativos, en correspondencia con medidas que reconozcan la diversidad cultural y estrategias que favorezcan las relaciones complejas que caracterizan las dinámicas de convivencia.

2.2. Conceptos definidores y sensibilizadores

2.2.1. La educación intercultural como derecho humano social

De acuerdo con la clasificación histórica de los derechos humanos, la educación y la cultura se consideran derechos fundamentales de segunda generación y deben ser reconocidos por parte del orden jurídico normativo de cada país. Según Massini la causa material del derecho se encuentra en contexto con el accionar del hombre en alteridad con otro, de acuerdo con el bien común y al reconocimiento de la dignidad humana (Massini, citado por Castaño, 2016, p. 243). La educación intercultural se desarrolla a partir de las relaciones del hombre en comunidad. Significa entonces, que la escuela, como escenario formativo de ciudadanos, tiene la tarea de promover espacios de participación en que las interrelaciones entre todos los miembros se identifiquen con la búsqueda del bien común y el deseo de convivir armónicamente en la diferencia sociocultural.

Desde esta perspectiva, la educación como derecho para todos los seres humanos, se hace realidad cuando la inclusión educativa da respuesta a la diversidad en el ejercicio democrático de la justicia, debido a que: “Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado...” (Blanco, 2008b, p. 5). Al mismo tiempo, corresponde con las normativas

universales sobre la protección de los derechos humanos en lo que respecta al derecho a la educación del migrante y la justicia social de la humanidad. A su vez, promueve la realización humana como tarea colectiva hacia la búsqueda del bien común, ya que la “realización social del bien completo del ser humano supone una labor de coordinación o dirección conjunta de las conductas humanas” (Massini, 2020, p. 17).

Por lo tanto, el derecho a la educación en la escuela intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la dignidad humana dentro del sistema educativo, previendo los obstáculos que limiten el máximo desarrollo del aprendizaje y la convivencia positiva, promoviendo la participación de cada uno de los estudiantes desde su atención particular a las diferencias, en concordancia con la perspectiva normativa de los derechos protegidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y que lleven a cerrar cada vez más las brechas de la desigualdad educativa, en lo que De Zubiría (2006) señala como la defensa de la cultura plural “preservar la escuela intercultural implica enseñar a los alumnos a convivir en un ambiente culturalmente diverso y socialmente complejo y trabajar para construir un medio configurado con las aportaciones de todos” (p. 66).

La normativa de justicia debe representar todas las culturas que existan en los contextos con diversidad cultural. En especial, garantizar los derechos en la escuela intercultural, ya que lo justo “es aquello que en nuestras acciones corresponde a otro según cierta igualdad” (Graneris, citado por Castaño, 2016, p. 246) lo cual se establece como conducta social y jurídica de los hombres en interactividad, quienes en el encuentro cultural se deben reconocer igualmente dignos y valiosos, protegidos por la relación de derechos políticos que son incompatibles con los sistemas basados en la superioridad y en donde la justicia social haga referencia al reconocimiento y la identidad de la condición humana como forma de asumir la diversidad en el sistema educativo.

2.2.2. Aprovechamiento educativo de la diversidad cultural

La sociedad se encuentra en constante evolución y las instituciones educativas no pueden estar descontextualizadas ante la multiculturalidad de la sociedad contemporánea. El aprovechamiento de la diversidad cultural en educación requiere de modificaciones, ya que cada contexto presenta una variedad de desafíos propios que la caracterizan. En consecuencia, se necesitan acciones que den respuesta apropiada y que conviertan los desafíos de la diversidad cultural, en oportunidades que beneficien al mayor número de personas, porque la verdadera calidad educativa es la que genera las condiciones para que todos aprendan de acuerdo a las necesidades que requieren las particularidades y donde la práctica educativa se encuentre articulada con la construcción de conocimiento colectivo y donde los valores culturales sean compartidos dentro del respeto y valoración de todos los elementos culturales.

Desarrollar una convivencia intercultural que sea propicia para el aprendizaje implica contar con las capacidades y habilidades para aprender juntos en armonía, enfrentándose apropiadamente a los cambios sociales que demande la resolución de problemas que se generen en la confluencia de la diversidad de los estudiantes, contemplando la diferencia como valor y convirtiendo las experiencias conjuntas en aprendizajes. Es decir, la interculturalidad significa reconocer la diversidad cultural y el respeto a la identidad cultural de todas las poblaciones.

2.2.3. Atención e integración cultural de los educandos

La atención de la diversidad cultural hasta llegar a la integración es un proceso que pasa por diferentes momentos cognitivos y emocionales. Afirma Gil-Madrona & Gómez Barreto (2017) “No es una integración social, sino una definición de la integración del concepto de diferentes culturas en una definición de la propia identidad” (p. 40). Requiere llegar a la conceptualización de que el sujeto identifique sus diferencias culturales, pero a la vez, se reconozca como igual a los demás. Esta

cognición impulsa la empatía cultural que propicia la integración que se experimenta al desarrollar la competencia intercultural. Por tanto, la comprensión y apreciación de las diferentes culturas permite la comunicación intercultural positiva y con ello las manifestaciones de sensibilidad cultural necesarias para la convivencia intercultural.

2.3.Categorización

En la presente investigación las categorías y subcategorías se establecen de acuerdo con los objetivos orientadores del estudio en contexto con la reducción fenomenológica de los instrumentos analizados, destacando los temas centrales provenientes de la información suministrada por los informantes que han tenido experiencia con el fenómeno en estudio. Las categorías emergentes resultan de sistematizar la información proporcionada por los informantes clave.

Los documentos se transcriben en un procesador de textos, luego de seleccionar los fragmentos significativos, identificar temas centrales y clasificarlos de manera sistemática, para desarrollar su análisis en profundidad con la asistencia tecnológica que apoya el proceso de codificación, el establecimiento de relaciones y presentación de diagramas teóricos.

A continuación, se presenta el sistema de categorías orientadoras que corresponden al presente estudio.

Tabla 5 Sistema de categorías

CATEGORÍAS ORIENTADORAS	DEFINICIÓN
Significados sobre diversidad cultural	Percepciones escolares de la diversidad cultural
Atención educativa de la diversidad cultural	Medidas institucionales aplicadas en contextos escolares con diversidad escolar
Construcción de interculturalidad escolar	Proceso de interacción escolar en contextos con diversidad cultural

Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPITULO III
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE
LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma, Método y Enfoque de Investigación

De acuerdo con las preguntas de investigación y el proceso de revisión teórica conceptual desarrollado, el presente estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual destaca la importancia de las interacciones humanas al ser descritas según los contextos en concreto. Desde esta perspectiva, la hermenéutica se inscribe en el paradigma interpretativo buscando interpretar y comprender los motivos de la acción humana y en este caso de los grupos poblacionales, donde la interculturalidad caracteriza el contexto escolar e incide en el comportamiento de los estudiantes, el rendimiento académico, las actitudes de los docentes, entre otros aspectos. De esta forma, el proceso investigativo se direcciona mediante el enfoque cualitativo, perspectiva metodológica que tiene que ver con el proceso sistemático de describir, comprender e interpretar los datos que se obtienen durante el trabajo de campo; considerando el método de investigación fenomenológico como el camino más indicado para el propósito planteado, por los alcances que tiene como método de análisis cualitativo al centrarse en el estudio de variedad de fenómenos, teniendo en cuenta el punto de vista de los participantes.

3.1.1. Elección de la Tradición Cualitativa

Para este trabajo, cuyo tema de interés se circunscribe a la convivencia escolar en comunidades con diversidad cultural, se selecciona la tradición cualitativa como la opción metodológica más adecuada para orientar el proceso investigativo y la interpretación de las evidencias aportadas por los instrumentos desarrollados en la recolección de información, con la flexibilidad que amerita abordar las realidades de las poblaciones participantes en la investigación. Por tanto, se busca la aproximación a

los estudiantes como sujetos que participan de las interacciones, de acuerdo con las percepciones y construcciones que realizan en el contexto escolar, ya que este tipo de investigación pretende ofrecer resultados y sugerencias que generen cambios en instituciones, empresas, escuelas, grupos o comunidad particular (Martínez, 1998).

En consecuencia, de acuerdo con la naturaleza del estudio y la problemática educativa, se realiza la elección del enfoque cualitativo porque este se ajusta a las características y requerimientos del trabajo de investigación, permitiendo establecer una estrategia teórico-metodológica que explore los fenómenos en profundidad para lograr la aproximación a la realidad desde la comprensión del contexto, describiendo el mundo vivido a partir de la mirada de los sujetos como actores de los procesos socio-educativos, extrayendo los significados a través de los datos recabados que conducen al adecuado abordaje del problema de investigación. A su vez, la tradición cualitativa es frecuentemente empleada para estudiar poblaciones educativas, según Tamayo (2002) “estos paradigmas cualitativos e interpretativos son usados en el estudio de pequeños grupos: comunidades, escuelas, salones de clase, etcétera” (p. 57).

Al respecto considera Martínez (1998) la investigación cualitativa pretende identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus dinámicas estructurales, de acuerdo con las manifestaciones. Por ello, en la perspectiva cualitativa las comunicaciones y experiencias de las personas son vistas como fenómenos sociales importantes que expresan verdades dinámicas para la búsqueda de significados, por ello, Pérez (1994) expresa “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 46). En este sentido, el investigador establece sentidos y significados a las experiencias de los informantes según la interpretación que realiza de la realidad social.

3.1.2. Tipo de Investigación: Fenomenológico hermenéutico

En la medida en que se estudian los fenómenos tal como los experimenta el hombre, se direcciona el estudio a través del método fenomenológico ya que “Se preocupa por abstraer la esencia del evento a fin de propiciar la captación de esa esencialidad, describir sus características y efectos, lo que convierte la experiencia del conocer en algo suficientemente intencional” (Barrera, 2010, p. 74). Se busca el acercamiento a la naturaleza de las realidades humanas, propiciando comprender los sentidos y significados que asignan los sujetos a sus experiencias de vida; revelar la intencionalidad humana y los sentidos de las acciones. Afirma Bolio (2012) “la fenomenología no busca contemplar el objeto mismo, sino la forma como es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesta en perspectiva espaciotemporal” (p. 23). Pretende comprender las experiencias vividas por las personas y los significados que les rodean, explorando en la conciencia ya que el fenómeno hace parte de un todo significativo y debe ser analizado en relación con la experiencia (Fuster, 2019).

A juicio de Husserl, considerado fundador de la fenomenología, esta “es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Martínez, 2004, p. 137). Guardián (2007) la concibe como la ciencia que tiene por objeto descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, siendo fundamento teórico de la investigación cualitativa socio-educativa, describe las experiencias sin acudir a explicaciones causales, estructura la comprensión y explicación de la realidad humana con la habilidad hermenéutica que la distingue. A su vez, con respecto a los orígenes de la hermenéutica, este autor afirma:

En la actualidad, entendemos por hermenéutica aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo de Nietzsche, surge a mediados del siglo XX y tiene como máximos exponentes a Hans Georg Gadamer (1900-2002), Martin Heidegger (1889- 1976), y Gianni Vattimo (nacido en 1936) y el francés Paul Ricoeur (1913-2005). Todos ellos adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el ser como una gran obra

textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito (Guardián, 2007, p. 145).

De hecho, en contextos educativos y en cualquier ámbito de estudio, la técnica hermenéutica se utiliza porque permite interpretar y comprender los fenómenos sociales develando el actuar de las personas que interaccionan en comunidad; de esta forma descubre los significados e interpreta las palabras, escritos, gestos y acciones humanas, llegando a ser utilizado en todo momento por los investigadores de manera consciente o inconsciente, ya que la mente es por naturaleza interpretativa, en la medida en que observa algo, le busca el significado, es decir es hermenéutica (Guardián, 2007).

3.2. Diseño de la Investigación

El diseño se refiere al abordaje general utilizado en el proceso de investigación. Para responder a la pregunta problema se utilizan diversas técnicas y procedimientos que amerita el proceso investigativo en esta fase de confrontación de la teoría con los datos que aporta la recolección, organización y análisis de la información en concordancia con los objetivos propuestos. Sabino (1996) indica sobre el diseño “es un método específico, una serie de actividades sucesivas y organizadas, que deben adaptarse a las particularidades de cada investigación, y que nos indican las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos” (p. 92).

Para la construcción del problema de investigación se requiere de un diseño cualitativo que implica una mirada más humana del punto de vista de los participantes, por ello se plantean unos objetivos que buscan indagar en las motivaciones, sentimientos, percepciones y demás manifestaciones que se desarrollan en las interrelaciones escolares, para que los datos suministrados permitan ser descritos de acuerdo con las propias experiencias de los sujetos, hasta llegar a comprender las vivencias de sus dinámicas escolares.

Se consideran las siguientes actividades que orientan el diseño de la investigación: el planteamiento del problema (fenómeno), la elección del contexto y los participantes, la inmersión en el campo (contextualización), la recolección de la información, la transcripción de las narraciones, la revisión de las descripciones, identificación de las unidades de análisis, generación de las categorías, se descubren las conexiones, se determina el fenómeno a partir del análisis de experiencias, se desarrolla la narrativa general (descripción del fenómeno), se valida dicha narrativa, descripción del fenómeno (con participantes e investigadores) y reporte final.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En investigación, las técnicas de recolección de datos se refieren a la forma de aplicar el método o camino a seguir para alcanzar los resultados. Es decir, el método indica el procedimiento y la técnica se convierte en el cómo, desde la práctica reflexiva en que se basa el método. A su vez, la técnica necesita apoyarse en los instrumentos para cumplir con las metas del estudio. Baena (2017) considera la técnica como arte, en la medida en que permite reconocer el camino, jugando un papel muy importante en el proceso investigativo al ser su estructura. La autora señala algunos rasgos esenciales de la técnica:

Propone una serie de normas para ordenar las etapas de la investigación científica; aporta instrumentos y medios para la recolección; concentración y conservación de datos; elabora sistemas de clasificación; se encarga de cuantificar, medir y correlacionar datos; proporciona a la ciencia el instrumental experimental; guarda estrecha relación con el método y la teoría (Baena, 2017, p. 68).

Con respecto a la investigación cualitativa, plantea Guardián (2007) existen cuatro condiciones básicas que debe tener en cuenta el investigador al recolectar los datos cualitativos: estrecho acercamiento al fenómeno para lograr su comprensión,

explicación e interpretación; capturar todo lo que ocurre y percibe como sentimientos, creencias; la descripción de los datos y que estos referencien las interacciones de las personas y el contexto.

De acuerdo con el diseño de investigación planteado para este trabajo, se estructura la recolección de datos a partir de varias técnicas específicamente cualitativas que resultan apropiadas, con instrumentos contruidos que permiten obtener la información en primera línea, lo cual facilita la comprensión de los comportamientos de los sujetos en los contextos educativos donde se realiza el estudio del tema o problema.

De esta forma, los datos se recaban, categorizan e interpretan a partir de la revisión documental de componentes de los proyectos institucionales de los colegios seleccionados, entrevistas en profundidad a docentes y padres de familia de las mismas instituciones; así como las narrativas de la experiencia educativa de los alumnos en las instituciones educativas, permitiendo el acercamiento al fenómeno de estudio, teniendo en cuenta la interpretación de los sentidos y significados que elaboran las personas participantes en la investigación. Para el procesamiento de la información se tendrá en cuenta el uso de instrumentos como: matriz de análisis, guía de tópicos y guía de historia de vida focal.

3.3.1. Revisión documental

Un estudio documental es considerado por Hernández Sampieri et al., (2010) como una fuente muy valiosa de datos cualitativos, ya que puede servir para entender el fenómeno central de estudio, conocer los antecedentes del ambiente y las experiencias o situaciones contextuales.

Con el interés de contextualizar las instituciones objeto de estudio y la población estudiantil que pertenece a las mismas, se realizó la revisión de apartados del Proyecto Educativo Institucional, como documentos primordial y orientador de las instituciones participantes, para facilitar la comprensión del fenómeno y una mejor ubicación de la problemática.

Se revisa el manual de convivencia como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como documento que contiene los derechos y obligaciones de las personas que integran la comunidad educativa, pretende orientar la convivencia de manera pacífica y armónica, de allí que sea una parte fundamental de esta carta de navegación (Guía pedagógica para la convivencia escolar).

3.3.2. Entrevista en profundidad

Este tipo de entrevista cualitativa, considerada holística y abierta, espera conseguir la información sobre el objeto de estudio, con la percepción de que se encuentra en la biografía de la persona entrevistada, de esta forma se recopila la interpretación en referencia a la experiencia del sujeto (Fuster, 2019). Sobre las ventajas que permite esta técnica, Guardián (2007) señala: reconstruye el pasado, esclarece experiencias humanas desde la perspectiva de los actores, recupera el pasado de situaciones no observadas, puede representar mayor eficiencia en tiempo y recursos. Para Noreña et al., (2012) “Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas, lo que daría lugar a un grave dilema ético al querer manipular los resultados” (p. 271).

De acuerdo con Rojas (1999) y Sierra (1998), citado por Guardián (2007) la entrevista en profundidad se desarrolla mediante la “Guía de tópicos” instrumento que consiste en un listado reducido de temas que promueven la conversación con el entrevistado en un tiempo preferiblemente de 30 a 50 minutos. La temática para desarrollar debe estar en correspondencia con los objetivos del proyecto, para que la entrevista aporte en calidad y profundidad a la investigación. Dichos temas hacen referencia a la vida, experiencias ocurridas, concepciones, valores y simbologías de los entrevistados; que para Robles (2011) pretende desde sus palabras “construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (p. 40) promoviendo el dialogo abierto hasta llegar a la saturación de la información. Para facilitar el orden de los posibles temas que surjan en la conversación conviene elaborar una guía de entrevista sobre la lista de tópicos temáticos que puedan surgir en la conversación.

Para este estudio se diseñó una serie de preguntas abiertas que pretenden recabar datos generales y específicos provenientes de respuestas espontáneas derivadas de los encuentros entre la investigadora y los informantes, que conduzcan a la profundización de la información a partir de la fluidez de la conversación en un ambiente de comodidad y con la planificación del instrumento en tres momentos: el inicio, el cual corresponde a la breve presentación de la entrevistadora y la explicación de los propósitos de la investigación, además, de las consideraciones éticas del manejo de la información; el desarrollo de la entrevista que pretende la libre expresión del entrevistado y finalmente una etapa de cierre revisando que todos los temas previstos hayan sido abordados y seguidamente expresar el agradecimiento al entrevistado por la información suministrada (Anexo 4 y 5).

3.3.3. Historias de vida focal

La historia de vida se considera una técnica importante en el diseño cualitativo. El investigador pretende reconstruir la historia del sujeto a partir de los sucesos narrados por el participante, dichas historias aportan datos que permiten identificar categorías y temas emergentes. Es de resaltar, que además de conocer la historia del sujeto, también se conoce la historia del medio ya que el individuo establece relaciones con el ambiente que le rodea, abarcando en profundidad dinámicas complejas que pueden relacionarse con otros datos que ayuden a ponerlas en perspectiva y poder construir una visión más completa de las relaciones sociales.

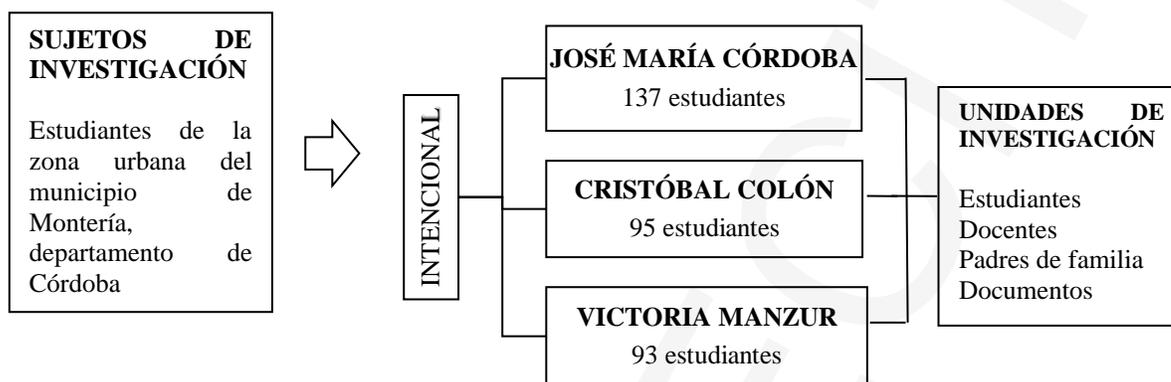
Para Guardián (2007) consiste en un relato sobre la vida de la persona, contada por ella misma, de acuerdo como la ha vivido. Ha sido practicada desde la antigüedad para narrar aspectos culturales e históricos. Se caracteriza por la espontaneidad y flexibilidad para llegar a conocer, analizar y comprender la verdad a partir de quien habla. En cuanto a su estructura, el autor señala tres fases: la exploración como punto de partida, la descripción donde se construye la información y el análisis como fase que devela la vida social mediante la hermenéutica.

En este trabajo, el diseño del instrumento se delimitó en el tiempo, con el objeto de especificar a partir de qué momento de la historia de vida del estudiante se pretende recabar información y de esta forma acercar la experiencia sentida y vivida del informante al fenómeno estudiado (Anexo 3). Por tanto, focalizar la historia de vida del participante permite especificar las experiencias desarrolladas en el contexto educativo al converger la diversidad cultural, es decir, de la convergencia de estudiantes colombianos y de origen venezolano en el aula de clase.

3.4. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

En el marco de la atención educativa que realiza el gobierno colombiano a los estudiantes de origen extranjero provenientes de la República de Venezuela, la presente tesis doctoral establece como los sujetos de investigación, a los estudiantes de la zona urbana del municipio de Montería, departamento de Córdoba, es decir, nativos y extranjeros que convergen en las aulas de clase. De estos sujetos se seleccionó unidades de estudio de manera intencional correspondiente a estudiantes, docentes y padres de familia de las tres instituciones con el mayor número de estudiantes provenientes del vecino país, pretendiendo que las unidades de estudio representen la mayor diversidad cultural y en consecuencia que la información suministrada por los sujetos de investigación permita abordar los fenómenos en profundidad, de acuerdo con sus experiencias e interrelaciones escolares que se desarrollan en las comunidades educativas. Además, de los sujetos señalados, se revisarán algunos documentos institucionales, como unidad de investigación de mucha importancia para el trabajo.

A continuación, se presenta en la figura 5, los sujetos y unidades de estudio que corresponden a la investigación.



Reporte SIMAT 2021

Figura 5 Sujetos y unidades de estudio

Fuente: Elaboración propia (2021).

3.4.1. Población y/o Descripción de Escenarios de Investigación

La población del presente estudio son los estudiantes de las tres instituciones con el mayor número de alumnos de origen extranjero, específicamente venezolanos, en la zona urbana del municipio de Montería, departamento de Córdoba, Colombia. Esto quiere decir que los escenarios que promueven el trabajo investigativo son las tres entidades educativas de amplia trayectoria en la región, tales como las instituciones: José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur. De estas se selecciona una muestra de manera intencional basada en el criterio de escoger informantes claves que por sus vivencias en la escuela, se puedan llegar a convertir en fuente de información relevante a los propósitos de la investigación, teniendo como escenarios las instituciones con la mayor cantidad de estudiantes de origen extranjero matriculados en la ciudad de Montería; considerando de gran importancia las situaciones que se presentan ante la convergencia de estudiantes nacionales y extranjeros que establece el fenómeno migratorio en el aula de clase.

En consecuencia, se profundiza en el estudio de las dinámicas relacionadas con la convivencia intercultural que corresponde a los estudiantes de las Instituciones Educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur de la ciudad de Montería, como unidades de análisis que comparten formas de vida escolar, buscando entender las percepciones de los sujetos, revelar las intenciones, los significados de sus acciones y en general las diferentes expresiones que los rodean.

3.4.1.1. Descripción del escenario 1: Institución Educativa José María Córdoba

La Institución Educativa José María Córdoba se ubica en la zona urbana del municipio de Montería, corresponde al sector oficial de género mixto. Ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica. Se destaca históricamente en la región por el amplio reconocimiento que tiene a nivel académico y deportivo. El glorioso (CONALCO), como popularmente es nombrado fue creado en el año 1953, actualmente cuenta con una población escolar de 2.785 distribuidos en 3 sedes. La población de origen venezolano matriculada para el año 2021 en la institución, según con el reporte de la plataforma (SIMAT) Montería, corresponde a 137 estudiantes.

3.4.1.2. Descripción del escenario 2. Institución Educativa Cristóbal Colón

La Institución Educativa Cristóbal Colón inició sus labores en el año 1965, se encuentra ubicada en un populoso sector de la zona urbana del municipio de Montería, corresponde al sector oficial de género mixto. Ofrece los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica. Cuenta con 3.100 estudiantes matriculados en el año 2021 distribuidos en 4 sedes educativas. La población estudiantil proviene de los barrios del sur de la ciudad, de estratos socioeconómicos 1 y 2. Este populoso sector es reconocido culturalmente por ser la

cuna de deportistas y líderes sociales que han trascendido en la historia regional. En la institución, la población de origen venezolano matriculada para el año 2021, según el reporte de la plataforma SIMAT Montería, es de 95 estudiantes.

3.4.1.3. Descripción del escenario 3. Institución Educativa Victoria Manzur

La Institución Educativa Victoria Manzur se encuentra ubicada en la zona urbana de la ciudad de Montería. Inició la atención educativa por los esfuerzos de la comunidad, respondiendo a la necesidad del gran asentamiento humano que se formó en el mes de septiembre del año 1988, como consecuencia de un fuerte invierno y una ola de violencia que vivía el campesinado cordobés y de Urabá Antioquia. De naturaleza oficial y carácter mixto, la entidad ofrece los servicios educativos a 4.500 estudiantes, con modalidad académica. Parte de la población se encuentra en alta vulnerabilidad. Ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, grados 10 y 11 de la Media en cuatro sedes educativas. La población de origen venezolano matriculada para el año 2021 en la institución, según con el reporte de la plataforma SIMAT Montería, corresponde a 93 estudiantes.

3.4.2. Descripción y Criterios de Selección de los Informantes clave

Los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional al considerar para este estudio las tres instituciones educativas con mayor cantidad de población de origen venezolano en la zona urbana del municipio de Montería, matriculados para el año 2021 según datos del (SIMAT). La institución educativa José María Córdoba (137 estudiantes), la institución Cristóbal Colón (95 estudiantes) y Victoria Manzur (93 estudiantes). De acuerdo a ello, se seleccionan tres estudiantes extranjeros del primer colegio con mayor población, igual número para el segundo y tercero; un estudiante nativo por cada colegio matriculado en los mismos grupos, para un total de doce estudiantes; tres docentes por colegio de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias y Lenguaje, para un total de nueve profesores que desarrollan sus prácticas educativas en

estos cursos y seis padres vinculados familiarmente con los estudiantes participantes, tres de origen extranjero y tres nacionales.

A continuación, se presenta la tabla 6 con la relación de informantes clave por cada institución educativa seleccionada.

Tabla 6 Informantes clave por institución educativa

Instituciones Educativas	Estudiantes Extranjeros	Estudiantes Nativos	Docentes	Padres de familia extranjeros	Padres de familia Nativos
José María Córdoba	3	1	3	1	1
Cristóbal Colón	3	1	3	1	1
Victoria Manzur	3	1	3	1	1
TOTAL	9	3	9	3	3

Fuente: Elaboración propia (2021).

3.5. Procedimiento de la Investigación

La presente investigación se desarrolla de acuerdo con las etapas y pasos propuestos por la fenomenología de Husserl (1962) citado por Martínez (2004). En este sentido el proceso se direcciona mediante tres (3) etapas señaladas por el autor para el estudio de las realidades desde las referencias del sujeto que las vive y experimenta, es decir, como son manifestadas; con el previo alejamiento de prejuicios por parte de la investigadora o presupuestos básicos. Tales etapas se mencionan a continuación:

3.5.1. Etapa descriptiva:

Pretende realizar una descripción del fenómeno en estudio de manera completa, reflejando la realidad vivida por los sujetos, el mundo y la situación que presentan de manera auténtica. Se realiza en tres (3) pasos, donde el primero corresponde a la elección de la técnica o procedimiento apropiado; el segundo es la realización de observaciones y/o entrevistas y el tercero consiste en la elaboración de la descripción protocolar.

3.5.2. Etapa estructural:

En esta etapa se realiza el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos aplicados. Se desarrolla en siete (7) pasos unidos entre sí. El primero consiste en la lectura general de la descripción de cada protocolo desde una visión conjunta con el objeto de tener una idea del contenido; continúa la delimitación de las unidades temáticas naturales para obtener la posible estructura; el siguiente es la determinación del tema central que domina cada unidad temática y se pasa a seleccionar el tema central de cada unidad aclarando y elaborando su significado; el cuarto paso tiene que ver con la expresión del tema central en lenguaje científico, partiendo de la reflexión del investigador sobre los temas centrales que fueron reducidos; el paso quinto se trata de la integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva, es un paso fundamental porque se debe descubrir las estructuras básicas del fenómeno investigado; finalmente concluye esta etapa con la entrevista final a los sujetos estudiados para darles a conocer los resultados, escucharlos y retroalimentar información que pueda mejorar la descripción final.

3.5.3. Contrastación y teorización:

En esta etapa se procede a relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y poder así llegar a una

integración mayor y al enriquecimiento del conjunto de conocimientos que corresponden al área estudiada. En consecuencia, con el desarrollo de todo el proceso fenomenológico “se va directamente al significado del fenómeno por un método que explora de manera sistemática y directa el significado, sin pasar por la medida” (Martínez, 2004, p. 154).

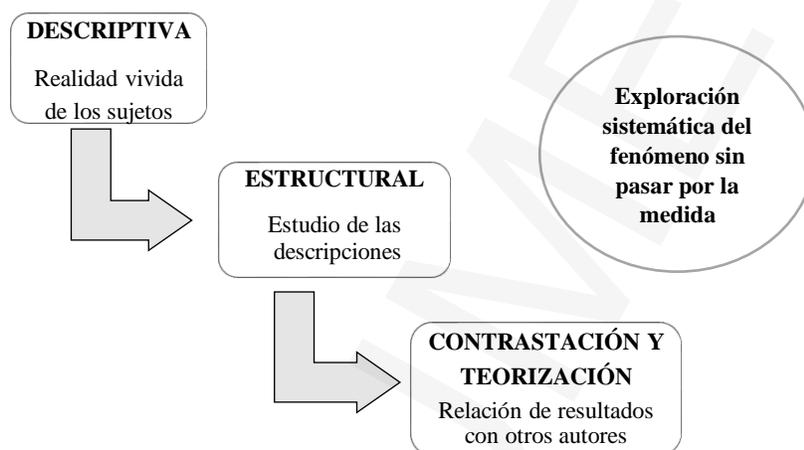


Figura 6 Procedimiento de la investigación

Fuente: Elaboración propia (2021).

3.6. Credibilidad de los Instrumentos

La credibilidad de los instrumentos determina la garantía de la calidad de la investigación. Al respecto, señala Baena (2017) “Una investigación es rigurosa en tanto se lleva a cabo solícita, escrupulosa, pulcra, detallada, cuidadosa y prolijamente” (p. 52). De hecho, el empleo de instrumentos adecuados genera confianza en la información recabada, por lo que para este trabajo se invitó a dos profesionales de la educación, las Doctoras Ligia Inés García Castro y Clara Inés Leal Parra, con experiencia en el ámbito de procesos investigativos relacionados con la temática, para su colaboración en lo que tiene que ver con el contenido, especialmente porque en la

investigación cualitativa debe tenerse en cuenta que los datos requieren ser interpretados de acuerdo con el contexto de la situación en estudio.

Por tanto, “La calidad de un estudio está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realiza la investigación. Los criterios de calidad para los estudios cualitativos son: la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad” (Guardián, 2017, p. 222). Por ello, cuando los resultados del trabajo se reconocen como verdad por los participantes del estudio se alcanza la credibilidad; en la medida en que existe neutralidad al analizar o interpretar la información recabada se obtiene confirmabilidad y, por último, el margen de credibilidad es muy considerable cuando existe la posibilidad de extender los resultados a contextos similares.

Consecuentemente, el presente estudio, además de tener en cuenta los criterios de calidad antes señalados, se ha provisto de la selección cuidadosa de técnicas e instrumentos que se ajustan al contexto de acuerdo con la problemática y coherencia metodológica, además de la apropiada selección de informantes clave que aportan información suficiente que garantiza la saturación de las categorías. Igualmente, se analizan los datos con la asistencia del software para el análisis de datos cualitativos ATLAS-ti9, el cual ayuda en la manipulación, permitiendo entre otros aspectos: recopilar texto, audio o archivos de datos visuales, codificación, memos y búsquedas rápidas, anotaciones, comparación de segmentos, recuperación y navegación de los mismos, comprensión general de la investigación, construir conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles, revelando ocultas y descubrir significados interrelacionados.

3.7. Consideraciones éticas

En la investigación científica es necesario tener en cuenta los valores éticos que orienten la búsqueda de conocimiento, se establece entonces la relación ética-ciencia-investigación constituida de acuerdo con Tamayo (2002) a partir del principio de la verdad en todo el proceso investigativo, la honestidad como garantía de resultados,

tener en cuenta el bienestar comunitario, valorar los aportes de todos los colaboradores, un adecuado manejo de la información obtenida y desarrollar la ética profesional en el ejercicio del trabajo investigativo.

Con respecto a los criterios éticos de una investigación cualitativa, afirman Noreña et al., (2012) “deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados” (p. 265). Por tanto, el investigador debe respeto a su quehacer y requiere desarrollar las competencias éticas en el ejercicio de todo el proceso investigativo. De esta forma, tener en cuenta las consideraciones éticas respetuosas del contexto y de todas las personas involucradas en el estudio, para cuidar la calidad del trabajo investigativo. Además, los autores señalan que “uno de los puntos críticos de la ética en investigación cualitativa es lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias” (p. 269), lo cual es de suma importancia ya que en el análisis el investigador requiere mantener la voz de los sujetos y tener cuidado al realizar el tratamiento de los datos.

El estudio se preocupa éticamente por la humanidad, destacando que en la actualidad las aulas de clase están constituidas por diferentes poblaciones de origen cultural, por lo que desde la educación y la investigación se puede aportar en la construcción de la convivencia que requiere el mundo actual y futuro, porque las migraciones se han convertido en fenómenos generados por diferentes problemáticas nacionales y globales que pueden terminar en desigualdades sociales, que a su vez, requieren de la mirada integral de una educación intercultural contextualizada con el respeto a la dignidad de la persona. En consecuencia, los componentes de las instituciones educativas con diversidad cultural necesitan formar a partir del reconocimiento de las diferentes culturas existentes, como principio básico para convivir con los demás.

3.7.1. Criterios de confidencialidad

De acuerdo con Noreña et al., (2012) “La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos” (p. 270) de tal forma que la investigación debe conservar la perspectiva ética ya que al ser esta aplicada de manera adecuada le aportan calidad a la investigación.

Atendiendo a las consideraciones éticas de la información y de confidencialidad con los informantes clave que participan libremente del proceso investigativo y suministran amablemente la información, se les garantiza a los estudiantes, docentes y padres de familia que la información recolectada tendrá exclusivamente fines investigativos y formativos, por lo que dicha información no será empleada para otros fines. Además, de los criterios éticos relacionados con el manejo de la confidencialidad también se tiene presente la aplicación del consentimiento informado y los propios valores y juicios morales de la investigadora durante todo el proceso investigativo.

Igualmente, se manifiesta a los participantes, la reserva de los nombres de todas las personas que aportan cualquier tipo de información relacionada con el trabajo de investigación, destacando la orientación ética que tiene el estudio para la garantía de sus derechos, en referencia a la seguridad y protección de su identidad y de la información suministrada.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

El uso del consentimiento informado tiene que ver con la ética y el respeto que se debe tener con los participantes del estudio, su finalidad es que “los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta les signifique algún perjuicio moral” (Noreña et al., 2012, p. 270).

Para la obtención del consentimiento informado se procede a realizar una reunión con los miembros de las comunidades educativas que se pretenden vincular a la presente investigación. El objeto es solicitar su colaboración y explicar los pormenores del trabajo de campo a desarrollar; además, darles a conocer los derechos que tienen al ser participantes de la investigación.

Una vez las personas asistentes estuvieron de acuerdo en hacer parte del estudio, se les comparte el consentimiento informado con los lineamientos del Comité de Bioética de la Universidad Metropolitana de Ciencia UMECIT (Anexo 2), agradeciendo su interés de aportar en la investigación doctoral y por consiguiente en la educación de los jóvenes. Por último, se resuelven inquietudes al respecto, se solicitan y reciben las firmas quedando establecido el acuerdo entre la investigadora y los participantes.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Para el desarrollo del trabajo investigativo es necesario minimizar los riesgos y maximizar los beneficios, ya sean conocidos o potenciales. Al respecto indica Noreña et al., (2012) para minimizar los riesgos de los participantes del estudio, el investigador debe cumplir con las responsabilidades y obligaciones que tiene con los informantes clave y hacer el adecuado manejo de los datos que le fueron suministrados. Consecuente a esto, se debe generar el bienestar de los sujetos; cuidado de no causar daños personales o institucionales por los efectos que puede tener el manejo de la información suministrada.

En el presente trabajo investigativo se consideran los anteriores riesgos para los informantes de las instituciones educativas vinculadas y se espera contribuir con una propuesta que aporte a la sana convivencia intercultural y por consiguiente mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, basada en el enfoque intercultural desde una perspectiva democrática e inclusiva. Por consiguiente, se hace necesario comunicar los

resultados obtenidos a las comunidades participantes y en diferentes espacios, con el objeto de promover la reflexión y discutir sobre la temática abordada en el estudio.

Potencialmente, se espera que este trabajo sea fuente de consulta para investigaciones futuras que pretendan abordar este ámbito y que trascienda a los entes gubernamentales para el desarrollo de políticas educativas que permitan mejorar integralmente la atención educativa de la diversidad cultural en las instituciones y con ello, aportar en la calidad de la educación en el país.

De la misma manera, se realizará la devolución a las comunidades educativas sobre los resultados del trabajo investigativo, como aprendizaje compartido alcanzado entre la investigadora y los participantes, mediante sesiones previamente acordadas donde se presente el cuerpo de conocimiento, para motivar la comprensión de la información obtenida mediante el estudio, evidenciando las realidades y de esta manera promover la reflexión crítica de la misma.

En síntesis, los aspectos metodológicos y procedimientos se pueden ilustrar de la siguiente forma:

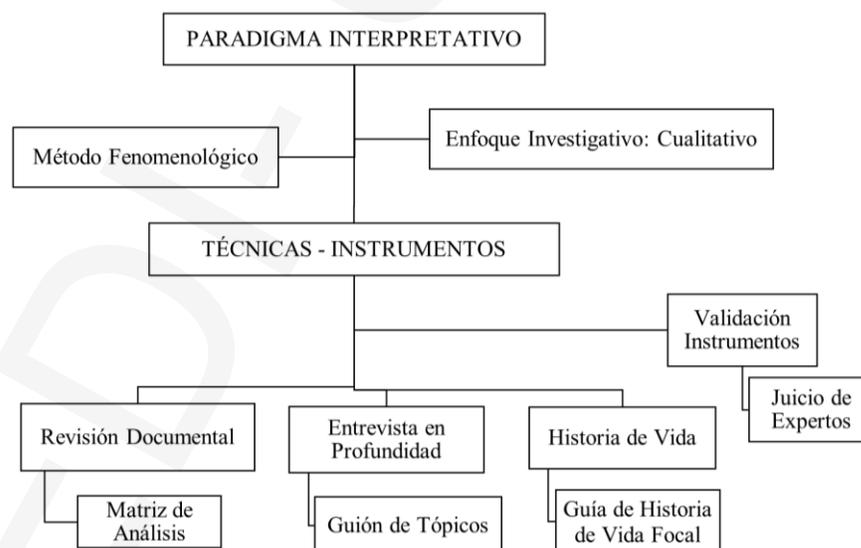


Figura 7 Metodología de la investigación

Fuente Elaboración propia (2021).

CAPITULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
LOS RESULTADOS

CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Técnicas de Análisis de Datos

Los datos proporcionados por las unidades de investigación fueron ordenados conceptualmente, estableciendo relaciones provenientes de los mismos y los objetivos del estudio. Las técnicas de análisis de datos buscaron responder la pregunta de investigación, sobre el desarrollo de la convivencia escolar en aulas con diversidad cultural ante la integración de migrantes venezolanos en las instituciones educativas urbanas del municipio de Montería. Los mecanismos usados facilitaron el proceso metodológico de acuerdo con la tradición interpretativa fenomenológica en que se ubica la presente investigación, bajo la asistencia del programa informático ATLAS-ti9, privilegiando este recurso tecnológico diseñado para el análisis cualitativo.

Mediante la relación método-software se analizaron doce entrevistas biográficas o historias de vida focales; nueve a estudiantes migrantes y tres a sus compañeros nacionales pertenecientes a los mismos grupos escolares, ya que para esta investigación el relato biográfico de los estudiantes en este episodio de su vida es determinante porque revela la práctica humana sobre las vivencias relacionadas con la trayectoria educativa en ambientes con diversidad cultural. Asimismo, nueve entrevistas en profundidad a docentes de los mismos estudiantes participantes; tres en cada colegio, realizadas a profesores de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias y Castellano. Igualmente, se entrevistaron a seis padres de familia de estos estudiantes, tres nacionales y tres extranjeros.

La siguiente es la configuración de los códigos realizada para el análisis de la información.

Tabla 7 Configuración de códigos para el análisis de datos

DISTRIBUCIÓN DE CÓDIGOS		
HVFE	Historia de vida focal estudiantes (de 1 al 4 por colegio para un total de 12)	HVFEJMC1 José María Córdoba
		HVFEJMC2 José María Córdoba
		HVFEJMC3 José María Córdoba
		HVFEJMC4 José María Córdoba
		HVFECC1 Cristóbal Colón
		HVFECC2 Cristóbal Colón
		HVFECC3 Cristóbal Colón
		HVFECC4 Cristóbal Colón
		HVFEVM1 Victoria Manzur
		HVFEVM2 Victoria Manzur
		HVFEVM3 Victoria Manzur
		HVFEVM4 Victoria Manzur
EPD	Entrevista en profundidad docentes (de 1 al 3 por cada colegio para un total de 9)	EPDJMC1 José María Córdoba
		EPDJMC2 José María Córdoba
		EPDJMC3 José María Córdoba
		EPDCC1 Cristóbal Colón
		EPDCC2 Cristóbal Colón
		EPDCC3 Cristóbal Colón
		EPDVM1 Victoria Manzur
		EPDVM2 Victoria Manzur
		EPDVM3 Victoria Manzur
EPP	Entrevista en profundidad padres (de 1 a 2 por cada colegio para un total de 6)	EPPJMC1 José María Córdoba
		EPPJMC2 José María Córdoba
		EPPCC1 Cristóbal Colón
		EPPCC2 Cristóbal Colón
		EPPVM1 Victoria Manzur
		EPPVM2 Victoria Manzur

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las narrativas de las experiencias de los participantes, extraídas de las transcripciones, conformaron el conjunto informativo correspondiente a las unidades de análisis o temas centrales, considerando las declaraciones más significativas de los sujetos y las orientaciones señaladas por los objetivos de la investigación. También, se procedió al estudio de los materiales documentales, se analizó el Proyecto Educativo Institucional de los colegios participantes, desde los componentes de la diversidad cultural como aspectos orientadores de la ruta escolar de cada institución y registro de

estos datos en una matriz de análisis con el objeto de realizar la contextualización del fenómeno estudiado.

Durante el análisis se revisaron las descripciones e informaciones incorporadas al programa informático y de esta manera se obtuvo un panorama completo que llevó a la generación de las categorías emergentes presentes en las expresiones y se descubrieron conexiones entre las comunicaciones de los participantes, es decir, se establecieron vínculos entre temas relacionados para determinar el fenómeno a partir de las experiencias manifestadas, que permitiera desarrollar la narrativa general y con ello describir e interpretar las experiencias y vínculos contextuales, para llegar a validar las descripciones con los participantes y revisarlo posteriormente con otros autores.

De esta manera, la investigación fenomenológica hermenéutica que se establece con este grupo heterogéneo de informantes interpreta el fenómeno investigado mediante un proceso inductivo de análisis de datos, determinando unidades de significado con las visiones de los participantes. Con las conclusiones que surgieron del análisis e interpretación de la información recolectada, se pretende obtener elementos que puedan impulsar mejoras en la atención educativa de la diversidad cultural y con ello, la convivencia escolar; interrelación que se suscita en las aulas escolares nacionales ante la presencia de la migración extranjera.

4.2. Procesamiento de los Datos

De acuerdo con el método fenomenológico se desarrolla primeramente una etapa descriptiva, la cual se ocupa de describir las vivencias de los participantes del estudio; luego, continúa con la etapa estructural, donde se definen las categorías y subcategorías que posibilitan las descripciones estructurales del fenómeno, para finalmente establecer la conexión de los datos con la construcción teórica en el entramado discursivo de resultados.

4.2.1. Etapa descriptiva:

Durante esta etapa se realizaron las descripciones fenomenológicas de las vivencias de estudiantes, docentes y padres de familia, de acuerdo con los contextos o situaciones descritas por ellos mismos, con el objeto de comprender sus experiencias. Previamente fueron ingresadas las informaciones al programa informático denominado ATLAS-ti9 diseñado por el Alemán Thomas Mush, recurso que sirvió de apoyo en la organización, el análisis e interpretación de las historias de vida a estudiantes, las entrevistas en profundidad a docentes y padres de familia de las instituciones educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur. Para Muñoz (2003) esta herramienta no busca la automatización del proceso de análisis, sino ayudar al investigador agilizando las actividades del análisis cualitativo y la interpretación.

4.2.1.1. Descripción fenomenológica

En este momento se establecieron las descripciones significativas, separando y agrupando la información proporcionada por los estudiantes, docentes y padres de familia, de acuerdo con las similitudes encontradas en un proceso de reducción fenomenológica inicial centrado en las experiencias de los participantes, utilizando las frases dichas por ellos mismos. Es de resaltar, que muchas de las descripciones de los estudiantes se relacionan con situaciones emocionales dolorosas, frustración académica, desprecio, deterioro de autoestima, exclusión, rechazo, maltrato verbal, desconocimiento cultural, humillación, discriminación, estigmatización relacionada con mitos contruidos sobre el “forastero”, entre otras, que sumado al duelo migratorio, desarraigo y añoranza afectan su estado psicológico, reflejándose en narrativas descritas de manera fuerte, mediante descargas emocionales aflitivas como miedo, rabia, dolor emocional y tristeza, que manifiestan lo mal que se han sentido.

Por su parte, las descripciones de los docentes se asocian especialmente con las condiciones académicas y socioeconómicas desfavorables que viven los estudiantes

inmigrantes, los conflictos derivados de estereotipos y rivalidades académicas, exclusión por parte de sus pares, problemáticas afectivas, inasistencia a clases, estados emocionales negativos, desempeños académicos por debajo de los estudiantes nacionales, en algunos casos el desconocimiento de la diversidad cultural presente en el aula, entre otros. Los padres describen aspectos económicos desfavorables, la atención recibida, complejidad del colegio en cuanto a la exigencia académica y la adaptación de sus hijos en la institución educativa.

Por consiguiente, las descripciones significativas de los docentes y padres de familia, asociadas a las experiencias descritas por los estudiantes de las instituciones educativas participantes del estudio, reflejan un importante contenido de significados en diferentes sentidos, que dan cuenta de la complejidad de los procesos sociales interculturales desarrollados en el contexto escolar.

Tabla 8 Descripción fenomenológica estudiantes

INSTITUCIÓN	DESCRIPCIONES SIGNIFICATIVAS
JOSE MARIA CORDOBA	<p>“La experiencia empieza con la llegada a un colegio muy grande, con zonas verdes que llaman la atención, profesores atentos, compañeros amables conmigo. Sin embargo, soy tímido, me daba miedo participar por temor a equivocarme. Sentía la presión por ser extranjero y quería estar a la altura de los estudiantes de aquí”.</p>
	<p>“Yo no quería venirme, pero por los problemas económicos y fue poniéndose muy feo; saqueos, inseguridad. Al llegar me buscaron cupo, pero allí fue donde un señor hizo que mi mamá pasara humillación en un colegio, ya que el rector les tiene rabia a los venezolanos. Sufrí mucha discriminación”.</p>
	<p>“Me daba rabia cuando me llamaban “chama”, cada rato me llevaba a la rectoría, el rector no hizo sino humillarme delante de otro profesor “por qué estas peleando si no estás en tu país” por eso todos se burlaban de mí. Por las ofensas tuve varios problemas, no aguanté más y pelee fuerte, deseo regresar”.</p>
	<p>“El año pasado, sentí que me tenía rabia la profesora de inglés, Este año tengo nuevos profesores y muy tratables; siento que me quieren mucho y me comprenden. Soy uno de los mejores estudiantes de mi grupo”.</p>
<p>“Los jóvenes como de mi edad me despreciaban, me maltrataban verbalmente por ser de otro país. No quería ir para el colegio; aunque con el tiempo termine no prestándole atención. Yo podía ser fuerte, no me importaría lo que dijeran o</p>	

pensaran de mí. Encontré compañeros súper buenos, todas las personas no son iguales; hay personas crueles y otras buenas. Esto no era malo, fue una prueba para ver mi resistencia”.

“Pensé que me iban a discriminar por mi nacionalidad, pero me terminaron aceptando tal como soy. Aunque me atrasaron un año, empecé a tomar confianza, hoy soy uno de los mejores estudiantes y me siento orgulloso de eso”.

“No tenía conocimiento de tratar con niños y niñas que no fueran colombianas, quería conocer las costumbres de su país. Aprendimos a jugar los juegos de su tierra, nos fuimos acostumbrando al modo de hablar diferente, nos ayudamos en las tareas. Yo entiendo el rechazo que muchos sufren, el desprecio vivido, burla por sus condiciones económicas; todos somos seres humanos. Es bueno ponerse en los zapatos del otro. Hago lo posible por hacer sentir bien a los compañeros venezolanos”.

“Emigre con mi mamá por razones económicas y sociales. Me gusta estudiar aquí, Siento que me aceptan. He avanzado como estudiante y como persona, son amigables y respetuosos conmigo. Estoy feliz de aprender y ser mejor estudiante; quisiera cambiarle el pensamiento a los que no quieren el colegio, por eso lo dañan y no estudian, me da rabia con algunos compañeros que no cuidan. Siento que medio pertenezco a este colegio”.

“El colegio me pareció bonito, grande, pero algo viejo. Fue difícil ya que tuve que hacer una nueva vida con pocos amigos. Mis papas no tenían trabajo, la situación económica se nos hizo muy dura. Cuando no había que comer, los vecinos de mi religión nos ayudaban. En Colombia ahora hay más recursos económicos y apoyos”.

“Algunas veces tenemos ciertos roces, por falta de entendimiento. Palabras que uso no las conocen o quieren decir algo diferente, por ejemplo, “señora”, es una ofensa para las chicas, en mi tierra arrecha se dice cuando alguien tiene rabia “tengo mucha arrechera” en Colombia la arrechera significa otra cosa, esto por las diferentes interpretaciones que se tienen del mismo concepto. Me di cuenta de que había más diferencias entre nosotros, aunque hablamos el mismo idioma”.

**CRISTOBAL
COLÓN**

“Me han pedido que les enseñe varias palabras que se usan en Venezuela, a otros compañeros les agrada que sea diferente. Tengo nuevos amigos que me enseñaron sus costumbres. Me gusta conocer nuevas personas, aunque como había personas buenas, también había personas malas”.

“Todo era nuevo, se me hacía difícil comunicarme, desde las palabras, la manera de enseñar de los profesores me sentía excluida, penosa, diferente, me miraban extraño y poco agradable. Me sentía incomoda, no era que me discriminaran propiamente, como otros que reciben ciertos insultos, los llaman “venecos”, en cambio su tono y su actitud despectiva “esa es la venezolana”, murmuraban cosas sobre mí; me sentía triste con los murmullos bobos y molestos, me hace sentir mal, eso me bajaba los ánimos, por eso, extrañaba mi otro colegio”.

“Aunque Académicamente no me ha ido mal. No me gusto que me bajaron de grado, tuve que hacer octavo de nuevo. Este fracaso académico fue porque el sistema es diferente, las calificaciones son también diferentes. Tuvimos una serie de pruebas en materias nunca vistas en Venezuela, por eso, tuve problemas con varias, ya que no las entendía. Los profesores tienen diferentes maneras de enseñar, aquí los profesores son más estrictos”.

“Me hace falta la familia que deje en Venezuela, me siento vacía. Me puse a llorar, porque me decían cosas muy feas, eso me dolió mucho. Tenía peleas con compañeros, uno tiene que defenderse, porque hay un día que no aguanta más”.

“He aprendido mucho en Colombia. Me gusta tener amigos venezolanos, están en las buenas y las malas, me parecen bastante interesantes sus dichos, gastronomía, son alegres, les gusta la música y a mí también. Aprendo su cultura, ya se me está pegando el acento”.

“Cuando llegue a este colegio, me sentía tímido, no conocía a nadie, esto me hacía inseguro. Todo era prácticamente nuevo para mí. No asimilaba del todo que estuviera separado de mi hogar, me sentía un poco raro ya que me veían demasiado raro, me sentía apenado. Miedo sentía en ese momento”.

“Se me acercó un chico para darme una mano, me prestó atención, deje de sentirme solo. Ese choque fue bastante grande; al sentirme solo, la vergüenza me abrumaba. Poco a poco me adaptaba al nuevo colegio, iba socializando con mis nuevos compañeros y me hacían sentir seguro”.

“Me seguía sintiendo solo al no estar en mi país. Siento mucha nostalgia cuando veo las fotos de mis viejos amigos. En Colombia, he visto xenofobia ya que tuve un problema con una compañera. Insinuaba que yo era un ladrón, eso me dolió bastante. Decía ¿cuáles son tus intenciones aquí”, al escuchar sus comentarios “los venezolanos son unos ladrones” “lo único que hacen aquí en Colombia es robar” no hice más nada que llorar”.

**VICTORIA
MANZUR**

“Esta llegada es un viaje de emociones. El colegio me parece bastante grande, me tratan bien, los profesores son bastante amables, me gusta tener nuevos amigos. Cuando me vaya, pienso que nunca olvidaré nada de aquí. Aprender que los cambios no necesariamente tienen que ser malos, unas personas te odian otras te hacen feliz. La vida en Colombia y en este colegio, me hizo cambiar como persona, sería imposible olvidar todo lo bueno o malo que he vivido”.

“Desde mi primer día en Colombia me sentí diferente, no simpatizaba, a veces hacia desorden, las peleas, roces. Me rechazaban muchas personas sólo por ser de Venezuela y de hecho lo siguen haciendo. Sigo sintiendo el mismo pensamiento de querer irme a mi casa en Venezuela”.

“El motivo por el que salimos de Venezuela fue el económico. Los precios de todas las cosas estaban peor. Pasamos tanto trabajo para llegar. Estoy feliz de tener donde quedarnos y poder estudiar, fue duro, pero ya me acostumbré, he participado en distintas actividades y proyectos. He sido buen estudiante”.

“En Venezuela y Colombia los estudios son bien diferentes, las formas de enseñar, la exigencia, la cantidad de materias, los materiales de trabajo, esto hace que uno se encuentre perdido. Allá el grado sexto; es todavía primaria, pero aquí en Colombia es primero de bachillerato. Yo estaba contento porque iba para un nuevo grado, pero me puse triste cuando terminé quedándome en el mismo”.

“Yo encuentro diferencias entre la educación de Venezuela y la de este país. En Venezuela no se paga nada, nos dan la comida, los útiles, salones con mejores sillas, televisor, internet, computador, uno tiene mejores condiciones para estudiar. Aquí le piden a uno que sepa cosas que nunca ha visto. En mi país no se enseñan tantas áreas, son pocas, pero se profundizan y son más prácticas. Me paso un caso con el profe de Introducción a la Química, me saco al tablero para que le señalara los elementos de la tabla periódica, le dije que no sabía y cogió una rabia que me dijo de todo delante de los compañeros. Me hizo sentir muy mal”.

“En este colegio he tenido muchas dificultades, no comprendía los temas, adaptarme a tantas materias no ha sido fácil y sobretodo con las exigencias de los profesores, además, tenemos diferencias en el acento, el ambiente, las costumbres, aunque las mías si me las criticaron. No sé nada de las matemáticas y mis compañeros se burlan de mí por no saber multiplicar”.

“Me he puesto desordenado por lo que voy a rectoría cada rato. Todos me querían bien lejos, no me dejaban participar en ningún evento, sólo le prestaban atención a los más inteligentes. Empecé a sentirme muy mal”.

“Este colegio es muy bonito, los salones son amplios y frescos. Los compañeros me tratan bien; con respeto, tolerancia y otros valores. Tiene buenos profesores y me siento bien estudiando aquí, he aprendido mucho más, con profesores que me quieren y entienden. He alcanzado muchos logros y tengo buenos amigos”.

“Al tener un familiar lejos, la separación lo afecta fuertemente a uno y eso deprime. Sentimentalmente es algo complicado. Pero nos ha tocado ser independientes, porque “si no trabajas, no comes”. Mis compañeros, solo estudian y tienen todo el tiempo para realizar sus compromisos del colegio. Dicen que los venezolanos son flojos, pero no es así, lo que pasa es que allá se encuentra más apoyo del gobierno”

“No tenía conocimiento de tratar con niños y niñas que no fueran colombianas, me llamaba la atención su forma de hablar, quería conocer las costumbres de su país, he encontrado diferencias en la alimentación, el habla, la forma de tomar la vida”.

La siguiente tabla presenta la descripción fenomenológica correspondiente a la información suministrada por los docentes de las tres instituciones educativas.

Tabla 9 Descripción fenomenológica docentes

INSTITUCIÓN	DESCRIPCIONES SIGNIFICATIVAS
JOSE MARIA CORDOBA	“La migración es el proceso de desplazamiento de la población de tipo local, nacional o internacional por diferentes factores. Se hace pertinente la variedad de culturas, pues enriquece y fortalece las diferencias”.
	“La diversidad cultural son grupos heterogéneos con diversidad de culturas y creencias, propias de los contextos familiares y comunitarios donde hacen la vida, siendo necesario el respeto por las diferencias”.
	“Los estudiantes de origen extranjero por lo general, viven en estratos bajos, con necesidades básicas insatisfechas, carencias afectivas y problemas socioeconómicos”.
	“Se presentan ambientes conflictivos y/o de bullying, por señalamientos o estereotipos que se reflejan en el contexto escolar, lo cual incide significativamente en la convivencia escolar. Además, se evidencian rivalidades de tipo académico y exclusión”.
CRISTOBAL COLÓN	“Las nuevas políticas de inclusión exigen el respeto por las diferencias y la aceptación del otro, sin discriminación alguna. Las dinámicas del mundo globalizado nos exigen flexibilidad, espacios de inclusión en pro de una sociedad equitativa y contribuir a la construcción de una nación democrática”.
	“Sería muy conveniente que se dieran a conocer las experiencias de vida, porque dentro del grupo de estudiantes inmigrantes se observan jóvenes con grandes capacidades de interpretación y análisis de su realidad. Esta inclusión de estudiantes ha generado espacios de interacción enriquecedores para fortalecer los procesos educativos, generando inclusión e igualdad”.
	“Una de las principales barreras para la educación en la diversidad cultural escolar se encuentra en las políticas educativas que lleven a un mejor acompañamiento en el proceso de ingreso en las instituciones educativas y una de las principales fortalezas para atender la diversidad cultural de los estudiantes es estar siempre dispuestos para que se sientan bien en Colombia. También, respetando las diferencias y la aceptación de los individuos, mediante un currículo que siga las directrices para favorecer la población estudiantil migrante”.
	“La migración es el cambio de residencia de un país a otro, por motivos económicos, políticos o culturales, lo cual significa compartir varios tipos de cultura dentro de una misma sociedad. Esos desplazamientos políticos, económicos, etc. de un país a otro, fomentan la diversidad cultural”.

“La presencia de los chicos venezolanos en la escuela es de mucho beneficio para los estudiantes colombianos y los del vecino país. Compartir saberes que los lleven a enriquecer su desarrollo académico y personal, conocer el nivel académico en que se encuentran, mirar sus competencias y a la vez, ayudarse entre ellos”.

“Por la situación, han tenido que emigrar a Colombia y muchos países vecinos. Esto ha permitido conocer sus costumbres y comportamientos que denotan las diferencias culturales, las cuales se manifiestan a través del manejo del vocabulario, la música, entre otras”.

“En mi clase, no tenía conocimiento que había diversidad cultural, por eso no puedo dar una buena apreciación sobre la interculturalidad en el proceso educativo. Aparte de eso, hoy tenemos una sociedad abierta a reconocer la diversidad cultural, sin perder su propia identidad cultural”.

“Debemos ser conscientes que cada día vivimos en una sociedad más diversa. Los migrantes traen consigo su forma de actuar, pensar y de comportarse. Este encuentro de culturas hace que las aulas sean más diversas”.

“Algunos alumnos de origen venezolano han mostrado que tienen deficiencias de años anteriores y el grado en que estaban no debía ser el suyo. También en muchas ocasiones son rechazados y empiezan a perder su propia identidad cultural”.

“El éxito educativo entre estudiantes diversos culturalmente, depende de lograr una relación basada en el respeto de todas las identidades culturales, reconocer las diferencias, para lograr una sociedad más incluyente formando jóvenes capaces de integrarse social y culturalmente”.

“La institución debe buscar estar acorde a los nuevos retos que la sociedad le va imponiendo, velar por el reconocimiento de la identidad cultural, ser inclusivos, destacar la importancia que tiene para cada ciudadano su cultura”.

“Para que entiendan y reconozcan la diferencia cultural de las personas provenientes de otros territorios sería muy importante realizar charlas a los padres de familia y a la comunidad en general y de esta manera lograr que la sociedad deje de estigmatizar y señalar a los jóvenes”.

“Los docentes debemos adaptarnos al cambio, con el poco conocimiento que se tenga sobre el tema, reconociendo que existen diferencias importantes en las aulas de hoy día”.

“Es necesario que en la sociedad se cambie el concepto de los extranjeros, que en el aula no pongan límites ni barreras, brindar la oportunidad a estos jóvenes de ingresar sin obstáculos”.

**VICTORIA
MANZUR**

“La migración es un fenómeno mundial, es una realidad por los sucesos de globalización que en el mundo se desarrollan. A los gobernantes les ha correspondido impulsar políticas públicas que permitan mejorar las condiciones de esta población”.

“Es necesario apoyar a las comunidades que se desplazan, garantizar el derecho que tienen a la educación, motivar la voluntad y respeto al convivir con personas de otras nacionalidades, generando el intercambio de saberes propios de una región a otra para nuevas vivencias ante la diversidad de costumbres”.

“Es indispensable garantizar la interacción armoniosa, motivar la voluntad y respeto al convivir con personas de otras nacionalidades. Los estudiantes se apoyan de acuerdo con los valores de respeto y tolerancia que poseen”.

“Las instituciones de la región no cuentan con una adecuada asesoría sobre la diversidad cultural en las escuelas. Uno escucha señalamientos que en algunos grupos son más comunes que en otros. Se debe realizar un buen trabajo desde las instituciones educativas, porque si el niño no es aceptado y respetado en el grupo afecta su autoestima, se produce apatía por las clases e inseguridades”.

“No he observado ningún incidente discriminatorio. Son niños muy respetuosos y las actitudes que asumen los estudiantes con los compañeros venezolanos son respetuosas”.

“Algunos se adaptan rápidamente y otros demoran un poco más. Es importante detectar los problemas de aprendizaje que traen. Es necesario que el maestro del grupo busque la forma de apoyar a todos los estudiantes.

“A pesar de que sean interesados, algunos faltan a clases por razones ajenas a su voluntad, ya que no cuentan con ayuda económica y pasan trabajo. La migración trae problemas en todos los aspectos”.

“En el colegio se hacen charlas sobre el tema, además, motivo a mis estudiantes para que compartan sus experiencias culturales por medio de la narración de cuentos, mitos y leyendas y compartir aprendizajes sobre la identidad de las dos culturas”.

“El ingreso de los jóvenes extranjeros no ha provocado ningún cambio respecto a mis clases, por lo que no utilizo ninguna estrategia intercultural”.

“Se presentan dificultades para que salgan bien durante el proceso de evaluación”.

“Promuevo la participación de todos mis estudiantes, siendo el diálogo, la mejor forma de conocer a nuestros jóvenes. He notado que el proceso de adaptación ha sido muy bueno y en el proceso de enseñanza-aprendizaje no he observado ninguna dificultad en el desarrollo de las competencias del área. Estos jóvenes han demostrado un alto nivel académico y comportamental”.

“Compartir aprendizajes sobre la identidad de las dos culturas es una gran posibilidad de adquirir más conocimientos. Las diferencias nos deben unir mucho más como personas capaces de vivir en sociedad”.

“Para lograr una verdadera atención integral a los estudiantes de diferentes culturas, se debe brindar apoyo en capacitación de los docentes, que sean

preparados para la inclusión y apoyo gubernamental por la precaria situación económica que viven”.

“En la institución no les niega el cupo, se les abre las puertas, este colegio es flexible en ese sentido. Queremos conseguir una verdadera integración y que con esto se promueva la inclusión educativa, ya que la sociedad los ha estigmatizado”.

Fuente: Elaboración propia (2022).

Finalmente se presenta la descripción fenomenológica realizada con la información proporcionada por los padres de familia entrevistados.

Tabla 10 Descripción fenomenológica padres de familia

INSTITUCIÓN	DESCRIPCIONES SIGNIFICATIVAS
JOSE MARIA CORDOBA	“Migrar es dejar el lugar de origen para establecerse en otro país, por diferentes causas. La escuela es un lugar apropiado para que compartan los niños extranjeros y colombianos, esto es importante porque hace que los estudiantes interactúan con otros, comparten e intercambian ideas, vínculos y tradiciones”.
	“El trato que recibe mi hijo es bueno porque lo respetan. Existen diferencias en algunas palabras que son nuevas por el significado. El colegio dice que es más complejo y exigente”.
	“He escuchado de señalamientos a otros estudiantes. No ser aceptados en el grupo afecta el interés por estudiar, genera depresión y no quieren volver a la escuela”.
	“Los miembros de la institución respetan la identidad cultural de mi familia. Con poca frecuencia se comparte costumbres y tradiciones”.
CRISTOBAL COLÓN	“Para mejorar la adaptación de los estudiantes, deben ser escuchados, aceptados y respetados”.
	“La migración es el traslado de las personas de un lugar a otro para encontrar un mejor crecimiento personal y económico. El colegio es uno de los mejores lugares para que el ser humano pueda tener una mejor relación intercultural”.
	“La diversidad cultural es importante porque nos permite conocer otras culturas diferentes a la nuestra. Si se puede convivir distintas culturas en un mismo lugar en armonía y con respeto”.

“El colegio le parece agradable, aunque tienen otras costumbres. Los compañeros son cordiales y sus profesores siempre han estado para cuando se ha requerido”.

“Es bueno que la institución se abra a otras culturas. Considero que mi hijo ha aportado aspectos positivos en la comunidad, como un buen comportamiento y calificaciones”.

“No me parece que la comunidad educativa reconozca la identidad cultural de los migrantes. No hay actividades impartidas donde se muestre su cultura. Se necesita que existan espacios o actividades en las que mi hijo pueda compartir su identidad cultural”.

“La migración es el desplazamiento que se hace de las personas para el beneficio de sí mismo. Me parece conveniente que los colegios reciban a los niños de diferentes culturas”.

“Mi hijo se lleva bien con todos sus compañeros. El colegio es un buen lugar para aprender a convivir”.

**VICTORIA
MANZUR**

“Las principales barreras que he notado son la falta de conocimientos que traen nuestros hijos para estar en la educación de este país, también las desigualdades económicas porque muchos vivimos en el rebusque y no le podemos dar lo que necesitan”.

“La fortaleza que tiene la institución es en la infraestructura ya que puede albergar a muchos estudiantes”.

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.2. Etapa estructural

El procedimiento en esta etapa consistió en identificar los temas centrales o unidades temáticas de acuerdo con las unidades particulares provenientes de la codificación y las temáticas orientadoras señaladas por los objetivos específicos, para definir plenamente las categorías y subcategorías significativas. Luego de la categorización efectuada, se exponen las descripciones estructurales integrando las estructuras particulares y así dar continuidad al proceso reflexivo que implica encontrar la esencia del fenómeno.

4.2.2.1. Unidad temática central 1. Estudiantes

De acuerdo con los tópicos que interesaba indagar, la unidad temática central de los estudiantes tiene que ver con las impresiones escolares que perciben los alumnos en el marco de la diversidad cultural, sus experiencias personales y sociales que desarrollan a raíz de sus vivencias comunicativas con los pares estudiantes y docentes. A partir del relato de las experiencias socioculturales de cada estudiante, se incluyeron temas emergentes producto de la riqueza informativa expresada por dichos participantes y que en conjunto se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 11 Estudiantes. Unidades temáticas identificadas

ESTUDIANTES: TEMAS ESENCIALES	TEMA CENTRAL
1. Autoexigencia y superación	• Percepciones escolares
2. Manifestaciones emocionales: rabia, miedo, tristeza, dolor, temor, desmotivación, desprecio, nostalgia, estrés, soledad, pena, sufrimiento, alegría.	• Experiencias interculturales • Dimensión emocional
3. Actitudes interculturales: curiosidad, apertura, empatía, integración, acogimiento, aceptación, reconocimiento, invisibilidad, adaptación, seguridad, discriminación, burlas, xenofobia, desconocimiento, rechazo.	• Situación académica • Dificultades económicas
4. Desempeño escolar	
5. Conflicto intercultural	
6. Convivencia intercultural	
7. Comunicación intercultural	
8. Valores sociales	
9. Condiciones de vida	
10. Participación escolar	

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.2.2. Unidad temática central 2. Docentes

Se estableció como unidad temática central de los docentes, los significados sobre la diversidad cultural, las percepciones que tienen sobre migración; el conocimiento, actitudes y valoración de las diferencias culturales; así como también, la percepción institucional de la interculturalidad. A partir de las entrevistas realizadas a cada docente se incorporaron tópicos emergentes que buscaron consolidar la temática central. En conjunto las unidades temáticas identificadas se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 12 Docentes. Unidades temáticas identificadas

DOCENTES: TEMAS ESENCIALES	TEMA CENTRAL
1. Práctica educativa	• Percepción sobre diversidad cultural
2. Actitudes ante la diversidad cultural	• Comunicación intercultural
3. Intercambio cultural	• Formación docente
4. Sensibilidad docente	• Desempeño académico
5. Políticas educativas	• Gestión de la diversidad cultural
6. Currículo escolar	
7. Evaluación del aprendizaje	
8. Nivel académico de ingreso	
9. Gestión escolar	
10. Desconocimiento de la diversidad cultural	

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.2.3. Unidad temática central 3. Padres de familia

A los padres de familia se les indagó como unidad temática central la percepción que tienen de migración y diversidad cultural, los conocimientos y actitudes que desarrollan ante las diferencias culturales y la apreciación sobre interculturalidad en el

contexto escolar. Igualmente, a partir de las entrevistas realizadas a los informantes, se incluyeron tópicos emergentes provenientes de las citas y que en conjunto se relacionan en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 13 Padres de familia. Unidades temáticas identificadas

PADRES DE FAMILIA: TEMAS ESENCIALES	TEMA CENTRAL
1. Participación familiar	• Percepción sobre diversidad cultural
2. Atención institucional	• Actitudes ante la diversidad cultural
3. Respeto por las diferencias	• Participación intercultural
4. Percepción escolar	
5. Modelo educativo	
6. Interrelaciones culturales	

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.2.4. Reducción fenomenológica: categorías y subcategorías

La reducción de datos a partir de la segmentación de textos y su codificación permitió pasar del nivel textual al nivel conceptual, analizando los significados señalados por los temas centrales, para establecer relaciones que llevaron a la delimitación de las categorías (orientadoras y emergentes) y subcategorías. De esta manera, se establecieron cinco categorías abarcadoras, tres orientadoras: significados sobre diversidad cultural, atención educativa de la diversidad cultural y construcción de interculturalidad escolar; además, dos emergentes: factores externos influyentes en la interculturalidad escolar y desempeño académico del estudiante inmigrante.

A continuación, se presenta la reducción fenomenológica de los datos en categorías y subcategorías, correspondiente a los tópicos de las unidades temáticas estudiantes, docentes y padres de familia, además de sus relaciones y componentes.

Tabla 14 Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
A. Significados sobre diversidad cultural	A1. Conocimiento intercultural A2. Reconocimiento cultural A.3. Desconocimiento cultural A.4. Invisibilidad de la diversidad cultural
B. Atención educativa de la diversidad cultural	B.1. Apreciación locativa B.2. Atención integral B.3. Ambiente escolar B.4. Adaptación organizativa B.5. Políticas institucionales B.6. Gestión escolar
C. Construcción de interculturalidad escolar	C.1. Integración cultural C.2. Actitud docente C.3. Comunicación intercultural C.4. Manifestación sociocultural C.5. Conflicto intercultural C.6. Convivencia intercultural
D. Factores externos influyentes en la interculturalidad escolar	D.1. Dificultades económicas D.2. Nivel académico de ingreso D.3. Estado emocional
E. Desempeño académico del estudiante inmigrante	E.1. Incompatibilidad e inadaptación curricular E.2. Evaluación del aprendizaje E.3. Rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia (2022).

Tabla 15 Relación de categorías y componentes

Categorías	Definición	Subcategorías	Indicadores	Técnicas	Informantes
Significados sobre diversidad cultural de la diversidad cultural	Percepciones escolares de la diversidad cultural	- Conocimiento intercultural	- Concepto de diversidad cultural por actores escolares (estudiantes, docentes y padres de familia)	Entrevista en profundidad docentes	Docentes
		- Reconocimiento cultural			Padres de familia
		- Desconocimiento Cultural		Entrevista en profundidad padres de familia	Estudiantes
		- Invisibilidad de la diversidad cultural	- Valoración cultural por actores	Historia de vida focal estudiantes	

			escolares (estudiantes, docentes y padres de familia)			
Atención educativa de la diversidad cultural	Medidas institucionales aplicadas en contextos escolares con diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación locativa - Atención integral - Ambiente escolar - Adaptación organizativa - Políticas institucionales - Gestión escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción educativa institucional por parte de actores escolares (estudiantes, docentes y padres de familia) - Acciones educativas integrales - Espacio escolar orientado a la diversidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión documental Historia de vida focal estudiantes Entrevista en profundidad docentes Entrevista en profundidad padres de familia 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto Educativo Institucional Manual de Convivencia Estudiantes Docentes Padres de familia 	
Construcción de interculturalidad escolar	Proceso de interacción escolar en contextos con diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Integración cultural - Actitud docente - Comunicación intercultural - Manifestación sociocultural - Conflicto intercultural - Convivencia Intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de apertura cultural - Actitud docente ante la convergencia cultural - Adaptación socioeducativa en contextos multiculturales - Expresiones socioculturales de actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia) 	<ul style="list-style-type: none"> Historia de vida focal estudiantes Entrevista en profundidad docentes Entrevista en profundidad padres de familia 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Docentes Padres de familia 	
Factores externos influyentes en la interculturalidad escolar	Situaciones ajenas a la escuela que afectan la adaptación e integración eficaz	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades económicas - Nivel académico de ingreso - Estado emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones económicas familiares - Estado académico de ingreso - Situación emocional del migrante 	<ul style="list-style-type: none"> Historia de vida focal estudiantes Entrevista en profundidad docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Docentes Padres de familia 	

	intercultural			Entrevista en profundidad padres de familia	
Desempeño académico del estudiante inmigrante	Nivel académico alcanzado por inmigrantes escolares de acuerdo con las metas del plan educativo	- Incompatibilidad curricular - Evaluación del aprendizaje - Rendimiento Académico	- Desarmonía curricular - Prácticas evaluativas - Capacidades Académicas	Historia de vida focal estudiantes Entrevista en profundidad docentes Entrevista en profundidad padres de familia	Estudiantes Docentes Padres de familia

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.3. Descripción estructural fenomenológica

En esta etapa del análisis cada una de las categorías agrupó la información relacionada con las subcategorías correspondientes a la reducción fenomenológica de los significados y conexiones identificadas en las narraciones y discursos proporcionados por los participantes del estudio: estudiantes, docentes y padres de familia de las instituciones educativas seleccionadas.

4.2.3.1. Significados sobre diversidad cultural

Para establecer los significados sobre diversidad cultural, como categoría que agrupa las informaciones relacionadas con las subcategorías: conocimiento intercultural, reconocimiento cultural, desconocimiento cultural e invisibilidad de la diversidad cultural, se analizaron los indicadores que hacen referencia al concepto de diversidad cultural emitido por los actores escolares participantes y la valoración cultural que expresaron como miembros de las comunidades educativas que hacen parte del estudio.

El conocimiento intercultural que expresan los estudiantes se relaciona con la xenofobia que han vivido en Colombia, así lo concibe el informante EVM1 cuando manifiesta conocer el rechazo hacia los extranjeros, con expresiones generalizadoras [he visto xenofobia “los venezolanos son unos ladrones” “lo único que hacen aquí en Colombia es robar”. HVFEVM1]. Igualmente, el estudiante EVM3 indica sobre el conocimiento equivocado que en Colombia se tiene de su cultura [“Dicen que los venezolanos son flojos, pero no es así, lo que pasa es que allá se encuentra más apoyo del gobierno”. HVFEVM3]. Tales descripciones se encuentran asociadas al estigma y la desinformación que se percibe sobre el migrante y que genera discriminación.

Por su parte los docentes expresaron los conocimientos que tienen sobre el fenómeno migratorio y la diversidad cultural en la escuela. De esta manera, el informante DJMC1 indica [“La migración es el proceso de desplazamiento de la población de tipo local, nacional o internacional por diferentes factores. Se hace pertinente la variedad de culturas, pues enriquece y fortalece las diferencias”. EP DJMC1]. Un concepto similar expresa el docente DCC1 [“La migración es el cambio de residencia de un país a otro, por motivos económicos, políticos o culturales, lo cual significa compartir varios tipos de cultura dentro de una misma sociedad. Esos desplazamientos políticos, económicos, etc. de un país a otro, fomentan la diversidad cultural”. EPDCC1]. Tal fenómeno, es reconocido por el informante DVM1 como universal [“La migración es un fenómeno mundial, es una realidad por los sucesos de globalización que en el mundo se desarrollan”. EPDVM1].

Para el docente DJMC3 [“Sería muy conveniente que se dieran a conocer las experiencias de vida, dentro del grupo de estudiantes inmigrantes se observan jóvenes con grandes capacidades de interpretación y análisis de su realidad. Esta inclusión de estudiantes ha generado espacios de interacción enriquecedores para fortalecer los procesos educativos, generando inclusión e igualdad”. EPDJMC3]. Por lo que el docente DCC3 indica [“Es necesario que en la sociedad se cambie el concepto de los extranjeros”, EPDCC3]. Sin embargo, el informante DCC2 manifiesta desconocer la presencia de la diversidad cultural en su clase, ya que desconoce la presencia de

estudiantes venezolanos en su aula [“no puedo dar una buena apreciación sobre la interculturalidad en el proceso educativo”. EPDCC2].

Los padres de familia también expresaron tener conocimiento sobre el tema, como el informante PJMC1 [“Migrar es dejar el lugar de origen para establecerse en otro país, por diferentes causas”. EPPJMC1]. Igualmente, el informante PCC1 expresa [“La migración es el traslado de las personas de un lugar a otro para encontrar un mejor crecimiento personal y económico”. EPPCC1] y el padre de familia PVM1 [“La migración es el desplazamiento que se hace de las personas para el beneficio de sí mismo”. EPPVM1].

Con respecto al reconocimiento cultural los estudiantes establecieron diferentes valoraciones; como el informante ECC3 [“Me gusta tener amigos venezolanos, están en las buenas y las malas, me parecen bastante interesantes sus dichos, gastronomía, son alegres, les gusta la música y a mí también”. HVFECC3]. De la misma manera, el informante EVM3 reconoce diferencias culturales [“además tenemos diferencias en el acento, el ambiente, las costumbres, aunque las mías si me las criticaron”. HVF EVM3].

Los docentes afirman que es necesario el respeto para el reconocimiento de la diversidad cultural. El informante DJMC1 manifiesta [“La diversidad cultural son grupos heterogéneos con diversidad de culturas y creencias propias de los contextos familiares y comunitarios donde hacen la vida, siendo necesario el respeto por las diferencias”. EPDJMC1]. Comprenden las múltiples implicaciones, como el informante DCC2 [“Por la situación, han tenido que emigrar a Colombia y países vecinos. Esto ha permitido conocer sus costumbres y comportamientos que denotan las diferencias culturales, las cuales se manifiestan a través del manejo del vocabulario, la música, entre otras”. EPDCC2]. El docente DCC3 indica [“hoy tenemos una sociedad abierta a reconocer la diversidad cultural, sin perder su propia identidad cultural”. EPDCC3] y el informante DVM3 expresa [“Compartir aprendizajes sobre la identidad de las dos culturas es una gran posibilidad de adquirir más conocimientos”. EP DVM3].

El respeto también es destacado por el padre de familia PJMC2 [“Los miembros de la institución respetan la identidad cultural de mi familia”. EPPJMC2].

La valoración que hacen los informantes sobre el desconocimiento cultural es percibida de acuerdo con las dificultades en el nuevo contexto. El estudiante ECC1 dice [“Fue difícil ya que tuve que hacer una nueva vida con pocos amigos”. HVFECC1]. El desconocer las culturas es visto por el informante ECC2 como una fuente generadora de conflicto [“Algunas veces tenemos ciertos roces, por falta de entendimiento”. HVFECC2]. Así mismo, el estudiante EVM1 expresa [“Cuando llegue a este colegio, todo era prácticamente nuevo para mí. Ese choque fue bastante grande”. HVFEVM1].

Algunos docentes desconocen la presencia de estudiantes de origen venezolano matriculados en sus cursos, como el docente DCC2 [“En mi clase, no tenía conocimiento que había diversidad cultural”. EPDCC2]. Otros reconocen no utilizar estrategias interculturales, como el informante DVM3 [“no utilizo ninguna estrategia intercultural”. EPDDVM3]. Indican que si existen actitudes ajenas al reconocimiento cultural, como lo expresa el docente DVM2 [“Uno escucha señalamientos que en algunos grupos son más comunes que en otros”. EPDVM2], esto también concuerda con lo expresado por el informante DJMC2 [“He escuchado de señalamientos a otros estudiantes. No ser aceptados en el grupo afecta el interés por estudiar, genera depresión y no quieren volver a la escuela”. EPDJMC2].

El desconocimiento de la presencia del estudiante extranjero en el aula, visto desde la falta de información sobre el mismo o la no implementación de estrategias pedagógicas que faciliten su atención, conduce a la invisibilidad de la diversidad cultural como lo expresa el informante EJMC4 [“No tenía conocimiento de tratar con niños y niñas que no fueran colombianas”. HVFEJMC4], situación que es percibida por el estudiante EVM3 [“sólo le prestaban atención a los más inteligentes”. HVFEVM3]. El permanecer invisibles puede afectar el desempeño escolar, la autoestima y en general, la participación de los estudiantes migrantes en las dinámicas

sociales del grupo, constituyéndose en barreras que dificultan la integración intercultural y cohesión social.

A continuación, se presenta la representación gráfica de los significados sobre diversidad cultural, en relación con las subcategorías, conexiones entre códigos, las cuales se agrupan mediante la familia de componentes significativos.

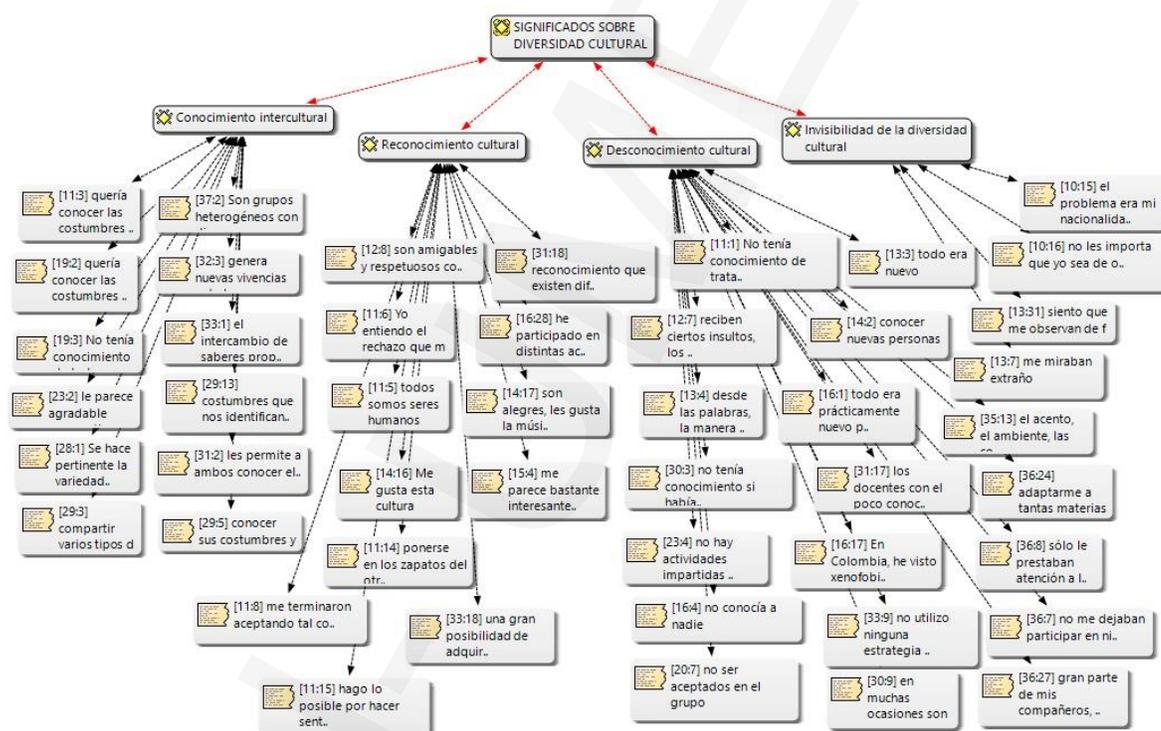


Figura 8 Significados sobre diversidad cultural y sus relaciones

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.3.2. Atención educativa de la diversidad cultural

Con respecto al análisis de la categoría atención educativa de la diversidad cultural, se agruparon las informaciones relacionadas con las subcategorías apreciación locativa, atención integral, ambiente escolar, adaptación organizativa, políticas

institucionales y gestión escolar; desde los indicadores: percepción educativa institucional por parte de los actores escolares: estudiantes, docente y padres de familia, acciones educativas integrales y espacio escolar orientado a la diversidad cultural.

Para los estudiantes, la apreciación locativa del establecimiento educativo los lleva a realizar descripciones reflexivas y significativas. El juicio valorativo que establecen del colegio lo realizaron a partir de la infraestructura y trascendencia institucional, considerados aspectos importantes, ya que los bienes inmuebles hacen parte del ambiente escolar. Así, el estudiante ECC1 refiere [“El colegio me pareció bonito, grande, pero algo viejo”. HVFECC1]. El informante EVM2 dice [“El colegio me parece bastante grande” y señala la importancia que ha tenido la institución educativa “La vida en Colombia y en este colegio, me hizo cambiar como persona, sería imposible olvidar todo lo bueno o malo que he vivido”. HVFEVM2]. Igualmente, el informante EVM3 [“Este colegio es muy bonito, los salones son amplios y frescos”. HVFEVM3].

Los padres también valoraron la institución desde su experiencia y lo manifestado por sus hijos. El informante PJMC1 indica [“El trato que recibe mi hijo es bueno porque lo respetan. Sobre el colegio dice que es más complejo y exigente”. EPPJMC1]. El padre de familia PCC1 considera [“El colegio es uno de los mejores lugares para que el ser humano pueda tener una mejor relación intercultural”. EPPCC1]. Expresa el informante PCC1 [“El colegio le parece agradable, aunque tienen otras costumbres. Los compañeros son cordiales y sus profesores siempre han estado para cuando se ha requerido”. Sin embargo, para este informante existe un desconocimiento institucional “No me parece que la comunidad educativa reconozca la identidad cultural de los migrantes. Se necesita que existan espacios o actividades en las que mi hijo pueda compartir su identidad cultural”. EPPCC1]. El padre de familia PVM2 reconoce “La fortaleza que tiene la institución es la infraestructura ya que puede albergar a muchos estudiantes”. EPPVM2] lo cual es un factor que incide en la conformidad y satisfacción de los estudiantes.

En cuanto a la atención integral, el docente DCC1 indica [“La presencia de los chicos venezolanos en la escuela es de mucho beneficio para los estudiantes colombianos y los del vecino país”. EPDCC1]. Al respecto, el informante DVM1 considera la práctica de valores [“Es indispensable garantizar la interacción armoniosa, motivar la voluntad y respeto al convivir con personas de otras nacionalidades. Los estudiantes se apoyan de acuerdo con los valores de respeto y tolerancia que poseen”. EPDVM1]. Destaca el docente DVM2 la falta de preparación que se tiene [“Las instituciones de la región no cuentan con una adecuada asesoría sobre la diversidad cultural en las escuelas”. EPDVM2]. Finalmente, propone el docente DVM3 [“Para lograr una verdadera atención integral a los estudiantes de diferentes culturas, se debe brindar apoyo en capacitación de los docentes, que sean preparados para la inclusión” y resalta “Queremos conseguir una verdadera integración y que con esto se promueva la inclusión educativa, ya que la sociedad los ha estigmatizado”. EPDVM3].

En referencia al ambiente escolar, los estudiantes indican aspectos generadores de espacios escolares positivos. El informante EJMC1 señala [“la llegada a un colegio muy grande, con zonas verdes que llaman la atención. Profesores atentos, compañeros amables conmigo”. HVFEJMC1]. De igual forma, señala el estudiante EJMC3 [“Encontré compañeros súper buenos, todas las personas no son iguales; hay personas crueles y otras buenas”. HVFEJMC3]. Destaca el informante EVM1 la importancia del apoyo emocional [“Se me acercó un chico para darme una mano, me prestó atención, deje se sentirme solo. HVFEVM1]. De la misma manera, el estudiante EVM2 [“me tratan bien, los profesores son bastante amables, me gusta tener nuevos amigos. Cuando me vaya, pienso que nunca olvidaré nada de aquí. Aprender que los cambios no necesariamente tienen que ser malos, unas personas te odian otras te hacen feliz”. HVFEVM2].

De acuerdo con la apreciación del estudiante ECC1 el ambiente escolar afianza el sentido de pertenencia a la comunidad [“Siento que medio pertenezco a este colegio”. HVFECC1]. Para el docente DVM3 “Las diferencias nos deben unir mucho más como personas capaces de vivir en sociedad”. EPDVM3] y el padre de familia PJMC2

considera [“La escuela es un lugar apropiado para que compartan los niños extranjeros y colombianos, esto es importante porque hace que los estudiantes interactúen con otros, comparten e intercambian ideas, vínculos y tradiciones”. EPPJMC2], tal percepción del informante da cuenta sobre la valoración positiva de la diversidad cultural en el contexto escolar.

Asimismo, conviene considerar lo que indicaron los informantes sobre la adaptación organizativa que hace la institución para la atención de la diversidad cultural. El estudiante EJMC1 afirma [“Al llegar me buscaron cupo, pero allí fue donde un señor hizo que mi mamá pasara humillación en un colegio”. HVFEJMC1]. Para los docentes la disposición del personal y flexibilidad institucional son determinantes. El informante DJMC3 alude [“una de las principales fortalezas para atender la diversidad cultural de los estudiantes es estar siempre dispuestos para que se sientan bien en Colombia”. EPDJMC3]. Por lo que enfatiza el docente DVM2 [“Se debe realizar un buen trabajo desde las instituciones educativas”. EPDVM2]. Agrega el informante DVM3 [“En la institución no les niega el cupo, se les abre las puertas, este colegio es flexible en ese sentido”. EPDVM3]. El padre de familia PCC1 coincide con esta posición, al señalar [“Es bueno que la institución se abra a otras culturas”. EPPCC1]. Por otra parte, el docente DVM3 plantea [“El ingreso de los jóvenes extranjeros no ha provocado ningún cambio respecto a mis clases”. EPDVM3].

El informante DCC3 propone acciones para mejorar la adaptación organizativa en contexto con la diversidad cultural en la escuela, con medidas que vinculen a toda la comunidad educativa [“Para que entiendan y reconozcan la diferencia cultural de las personas provenientes de otros territorios sería muy importante realizar charlas a los padres de familia y a la comunidad en general y de esta manera lograr que la sociedad deje de estigmatizar y señalar a los jóvenes”. EPDCC3]. También, asegura el docente DVM2 se requiere de preparación [“Las instituciones de la región no cuentan con una adecuada asesoría sobre la diversidad cultural en las escuelas”. EPDVM2].

En torno a las políticas institucionales, el estudiante EVM3 establece relaciones entre ambos países [“Yo encuentro diferencias entre la educación de Venezuela y la de

este país. En Venezuela no se paga nada, nos dan la comida, los útiles, salones con mejores sillas, televisor, internet, computador, uno tiene mejores condiciones para estudiar”. HVFEVM3]. A su vez, el informante EJMC3 considera necesario que institucionalmente se mejore la atención a los estudiantes migrantes y recomienda [“políticas educativas que lleven a un mejor acompañamiento en el proceso de ingreso en las instituciones educativas”. HVFEJMC3].

Sobre este aspecto, el docente DJMC2 sostiene [“Las dinámicas del mundo globalizado nos exigen flexibilidad, espacios de inclusión en pro de una sociedad equitativa y contribuir a la construcción de una nación democrática”. EPDJMC2]. Asimismo, argumenta el informante DJMC3 [“Una de las principales barreras para la educación en la diversidad cultural escolar se encuentra en las políticas educativas”. EPDJMC3]. Por lo que el docente DCC3 plantea [“se debe brindar la oportunidad a estos jóvenes de ingresar sin obstáculos”. EPDCC3]. En este sentido, señala el informante DVM1 [“A los gobernantes les ha correspondido impulsar políticas públicas que permitan mejorar las condiciones de esta población”. EPDVM1]. Directrices que comparte el padre de familia PVM1 [“Me parece conveniente que los colegios reciban a los niños de diferentes culturas”. EPPVM1].

En contexto con tal apreciación el docente DCC3 considera [“La institución debe buscar estar acorde a los nuevos retos que la sociedad le va imponiendo, velar por el reconocimiento de la identidad cultural, ser inclusivos, destacar la importancia que tiene para cada ciudadano su cultura”. EPDCC3]. Asimismo, lo percibe el informante DCC2 [“Las nuevas políticas de inclusión exigen el respeto por las diferencias y la aceptación del otro, sin discriminación alguna. Las dinámicas del mundo globalizado nos exigen flexibilidad, espacios de inclusión en pro de una sociedad equitativa y contribuir a la construcción de una nación democrática”. EPDCC2], lo cual constituye para todas las personas, según el informante DVM1 [“garantizar el derecho que tienen a la educación”. EPDVM1].

Con respecto a la gestión escolar, los docentes expresan sus experiencias relacionadas con la orientación del aula diversa culturalmente. El docente DCC2

declara [“Este encuentro de culturas hace que las aulas sean más diversas. Los migrantes traen consigo su forma de actuar, pensar y de comportarse”. EPDCC2]. Para el informante DCC3 [“El éxito educativo entre estudiantes diversos culturalmente, depende de lograr una relación basada en el respeto de todas las identidades culturales, reconocer las diferencias, para lograr una sociedad más incluyente formando jóvenes capaces de integrarse social y culturalmente”; además, enfatiza en el nuevo papel que tienen “Los docentes debemos adaptarnos al cambio, con el poco conocimiento que se tenga sobre el tema, reconociendo que existen diferencias importantes en las aulas de hoy día”. EPDCC3] como afirma el informante DCC3 que los docentes [“en el aula no pongan límites ni barreras.

De la misma manera, el docente DVM3 refiere [“motivo a mis estudiantes para que compartan sus experiencias culturales por medio de la narración de cuentos, mitos y leyendas y compartir aprendizajes sobre la identidad de las dos culturas” e indica otra acción pedagógica “Promuevo la participación de todos mis estudiantes, siendo el dialogo, la mejor forma de conocer a nuestros jóvenes”. EPDVM3]. Por otra parte, el padre de familia PJMC2 afirma [“Con poca frecuencia se comparte costumbres y tradiciones” y propone “Para mejorar la adaptación de los estudiantes, deben ser escuchados, aceptados y respetados”. EPPJMC2].

La siguiente es la representación gráfica de la atención educativa a la diversidad cultural, en relación con las subcategorías, conexiones entre códigos y citas, las cuales se agrupan mediante la familia de componentes significativos.

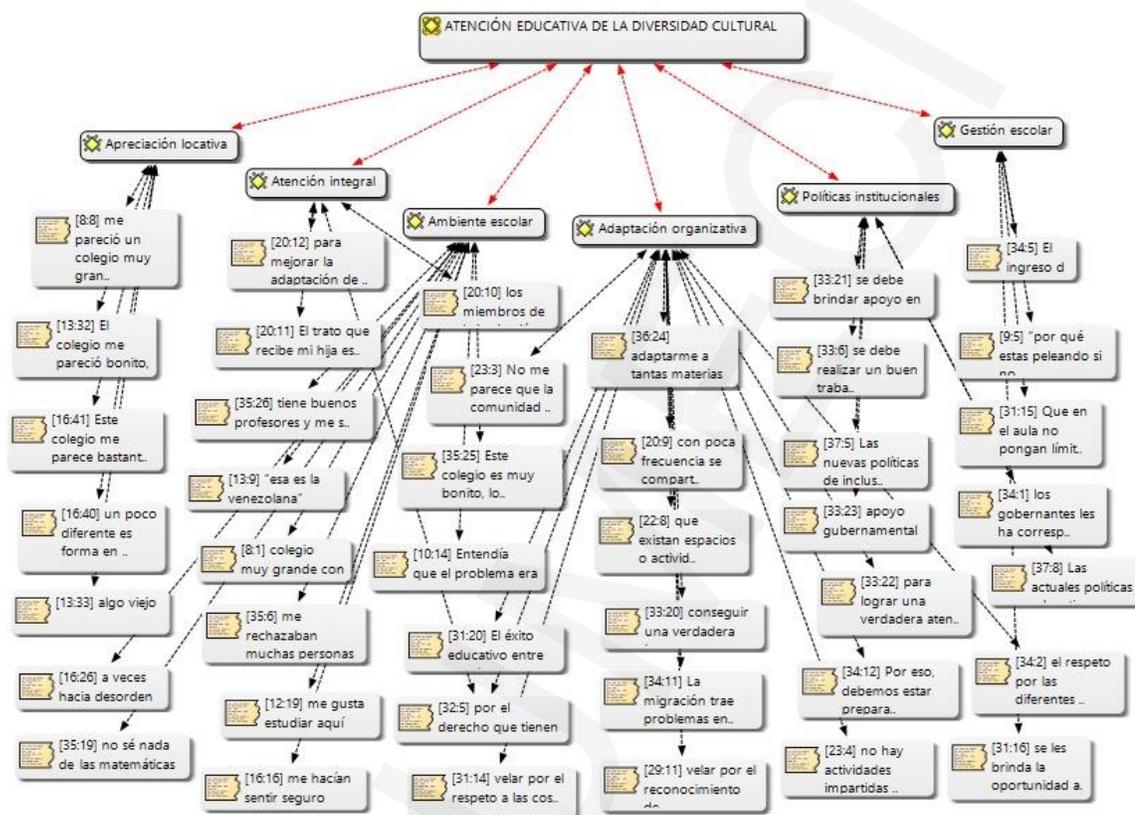


Figura 9 Atención educativa de la diversidad cultural y sus relaciones

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.3.3. Construcción de interculturalidad escolar

El proceso de construcción de interculturalidad en la escuela, relacionado con las subcategorías: integración cultural, actitud docente, comunicación intercultural, manifestación sociocultural, conflicto intercultural y convivencia intercultural, se analizó de acuerdo con las informaciones suministradas por los informantes clave: estudiantes, docentes y padres de familia, teniendo en cuenta las acciones de apertura cultural, la actitud del docente ante la convergencia cultural, la adaptación socioeducativa en contextos multiculturales y las expresiones socioculturales de los actores educativos participantes del estudio.

Sobre la integración cultural, los estudiantes expresaron intercambios realizados en aspectos culturales como juegos, aprendizajes, música, comida, entre otros. El informante EJMC4 de origen colombiano indica [“Aprendimos a jugar los juegos de su tierra. Nos ayudamos en las tareas”. HVFEJMC4]. Igualmente, el informante ECC4 [“me parecen bastante interesantes sus dichos, gastronomía, son alegres, les gusta la música y a mí también”. HVFECC4]. De la misma manera, el estudiante de origen extranjero ECC2 expresa [“Me han pedido que les enseñe varias palabras que se usan en Venezuela, a otros compañeros les agrada que sea diferente. Tengo nuevos amigos que me enseñaron sus costumbres. Me gusta conocer nuevas personas, aunque como había personas buenas, también había personas malas”. HVFECC2].

Por consiguiente, se encuentran expresiones que denotan integración en el grupo, tales como las de los informantes ECC1, EVM2 y EVM3 [“Me gusta estudiar aquí, Siento que me aceptan. He avanzado como estudiante y como persona, son amigables y respetuosos conmigo. Quisiera cambiarle el pensamiento a los que no quieren el colegio, por eso lo dañan y no estudian, me da rabia con algunos compañeros que no lo cuidan. Siento que medio pertenezco a este colegio”. HVFECC1], [“he participado en distintas actividades y proyectos”. HVFEVM2] y [“Poco a poco me adaptaba al nuevo colegio”. HVFEVM3]. Sin embargo, el padre de familia PCC3 indica [“No hay actividades impartidas donde se muestre su cultura”. EPPCC3].

La actitud docente desde la mirada de los estudiantes tiene diferentes significados. Para el informante EJMC2 percibe sentimientos positivos y negativos de sus profesores [“El año pasado, sentí que me tenía rabia la profesora de inglés. Este año tengo nuevos profesores y muy tratables; siento que me quieren mucho y me comprenden”. HVFEJMC2]. Esta última actitud del docente concuerda con lo que expresa el informante EVM3 [“he aprendido mucho más, con profesores que me quieren y entienden”. HVFEVM3]; mientras el estudiante EVM2 considera [“sólo le prestaban atención a los más inteligentes”. HVFEVM2].

Por su parte los docentes consideran que su actitud debe estar en sintonía con las nuevas realidades de la sociedad, el informante DJMC2 expresa [“Las nuevas políticas

de inclusión exigen el respeto por las diferencias y la aceptación del otro, sin discriminación alguna”. EPDJMC]. Igualmente, el docente DVM1 manifiesta [“Es necesario apoyar a las comunidades que se desplazan, motivar la voluntad y respeto al convivir con personas de otras nacionalidades, generando el intercambio de saberes”. EPDVM1]. Además, reconocen que se requiere de adaptación, como el informante DCC3 [“Los docentes debemos adaptarnos al cambio, con el poco conocimiento que se tenga sobre el tema”. EPDCC3]. Por el contrario, el informante DCC2 expresa desconocimiento [“En mi clase, no tenía conocimiento que había diversidad cultural, por eso no puedo dar una buena apreciación sobre la interculturalidad en el proceso educativo”. EPDCC2].

La comunicación entre culturas de manera respetuosa representa un componente importante para el desarrollo de la competencia intercultural. Valores sociales como la solidaridad y empatía experimenta el informante EJMC4 con sus pares extranjeros [“Yo entiendo el rechazo que muchos sufren, el desprecio vivido, burla por sus condiciones económicas; todos somos seres humanos. Es bueno ponerse en los zapatos del otro. Hago lo posible por hacer sentir bien a los compañeros venezolanos”. HVFEJMC4]. A su vez, el estudiante ECC4 manifiesta un proceso natural de intercambio cultural [“Aprendo su cultura, ya se me está pegando el acento”. HVFECC4]. La construcción intercultural se produce naturalmente a partir de las interrelaciones personales que expresan las identidades culturales de los estudiantes.

Situaciones como timidez, miedo e incomprensión, inciden en la comunicación. El informante EJMC1 indica [“Sin embargo, soy tímido, me daba miedo participar por temor a equivocarme”, HVFEJMC1]. Sostiene el estudiante ECC2 [“Palabras que uso no las conocen o quieren decir algo diferente”. HVFECC2]. Realidad que indica el padre de familia PJMC1 [“Existen diferencias como en algunas palabras que son nuevas por el significado”. EPPJMC1]. Igualmente, el informante EVM3 expresa [“tenemos diferencias en el acento, el ambiente, las costumbres, aunque las mías si me las criticaron”. HVFEVM3]. Además, la novedad dice el estudiante ECC2 que afecta

las interrelaciones [“Todo era nuevo, se me hacía difícil comunicarme, desde las palabras, la manera de enseñar de los profesores”. HVFECC2].

En cambio, para el estudiante EVM4 las diferencias con sus compañeros venezolanos les causa interés [“me llamaba la atención su forma de hablar, he encontrado diferencias en la alimentación, el habla, la forma de tomar la vida”. HVFEVM4] y comparte esta posición el informante EJMC4 [“No tenía conocimiento de tratar con niños que no fueran colombianas, quería conocer las costumbres de su país. Nos fuimos acostumbrando al modo de hablar diferente”. HVFEJMC4]. Finalmente, el padre de familia PCC1 destaca [“La diversidad cultural es importante porque nos permite conocer otras culturas diferentes a la nuestra”. EPPCC1].

Las manifestaciones socioculturales se desarrollan en el proceso de construcción intercultural. En esa medida, los estudiantes expresan percibir: rabia, amabilidad, exclusión, atención, señalamientos, entre otros. Así lo considera el estudiante EJMC1 [“el rector les tiene rabia a los venezolanos”, “profesores atentos, compañeros amables conmigo”. HVFEJMC1]. Plantea el informante EVM3 [“Todos me querían bien lejos, no me dejaban participar en ningún evento”. HVFEVM3]. Mientras el docente DJMC1 refiere [“Se presentan ambientes conflictivos y/o de bullying, por señalamientos o estereotipos que se reflejan en el contexto escolar, lo cual inciden significativamente en la convivencia escolar, se evidencian rivalidades de tipo académica y exclusión”. EPDJMC1]. Agrega el informante DCC2 [“en muchas ocasiones son rechazados y empiezan a perder su propia identidad cultural”. EPDCC2]. Contrario de lo que expresa el docente DVM2 [“No he observado ningún incidente discriminatorio. Son niños muy respetuosos y las actitudes que asumen los estudiantes con los compañeros venezolanos son respetuosas”. EPDVM2]

Los estudiantes relatan experiencias conflictivas como lo afirma el informante EJMC2 [“me llamaban “chama”. Por las ofensas tuve varios problemas, no aguanté más y pelee fuerte, deseo regresar”. HVFEJMC2]. De la misma manera, expresa el estudiante ECC2 [“Algunas veces tenemos ciertos roces, por falta de entendimiento”. “Por ejemplo, “señora”, es una ofensa para las chicas, en mi tierra arreacha se dice

cuando alguien tiene rabia “tengo mucha arrechera” en Colombia la arrechera significa otra cosa, esto por las diferentes interpretaciones que se tienen del mismo concepto. Me di cuenta de que había más diferencias entre nosotros, aunque hablamos el mismo idioma”. HVFECC2].

Igual circunstancia manifiesta el informante ECC3 [“Tenía peleas con compañeros, uno tiene que defenderse, porque hay un día que no aguanta más”. HVFECC3]. El informante EVM1 expresa [“algunas veces hacia desorden, las peleas, roces. Me rechazaban muchas personas sólo por ser de Venezuela y de hecho lo siguen haciendo”. HVFEVM1]. También, el estudiante EVM3 reconoce “Me he puesto desordenado por lo que voy a rectoría cada rato”. HVFEVM3].

La convivencia en contextos culturalmente diversos se encuentra relacionada con factores que inciden en la integración de los estudiantes. Con variadas experiencias, los informantes expresaron situaciones negativas o positivas en sus interrelaciones escolares. El informante EJMC1 indica [“Sufrí mucha discriminación”. HVFEJMC1]. Sostiene el estudiante EJMC3 [“Los jóvenes como de mi edad me despreciaban, me maltrataban verbalmente por ser de otro país”. HVFEJMC3]. Aclara el informante ECC2 [“no era que me discriminaran propiamente, como otros que reciben ciertos insultos, los llaman “venecos”, en cambio su tono y su actitud despectiva “esa es la venezolana”, murmuraban cosas sobre mí. HVFECC2]. La apreciación del estudiante EVM2 ratifica que ciertas actitudes obstaculizan la convivencia [“Desde mi primer día en Colombia me sentí diferente, no simpatizaba”. HVFEVM2].

Por el contrario, otras experiencias reflejan mejores relaciones escolares, como el estudiante EJMC3 [“Encontré compañeros súper buenos, “Pensé que me iban a discriminar por mi nacionalidad, pero me terminaron aceptando”. HVFEJMC3]. En este sentido, indica el informante ECC4 [“Me gusta tener amigos venezolanos. Aprendo su cultura”. HVFECC4] y el estudiante EVM3 [“Los compañeros me tratan bien; con respeto, tolerancia y otros valores”. HVFEVM3]. A su vez, el padre de familia PVM1 expresa [“Mi hijo se lleva bien con todos sus compañeros. El colegio es un buen lugar para aprender a convivir”. EPPVM1]. También el informante PCC1

enfatisa [“Si se puede convivir distintas culturas en un mismo lugar en armonía y con respeto”. EPPCC1].

La siguiente es la representación gráfica de la construcción de interculturalidad escolar, en relación con las subcategorías, conexiones entre códigos y citas, las cuales se agrupan mediante la familia de componentes significativos.

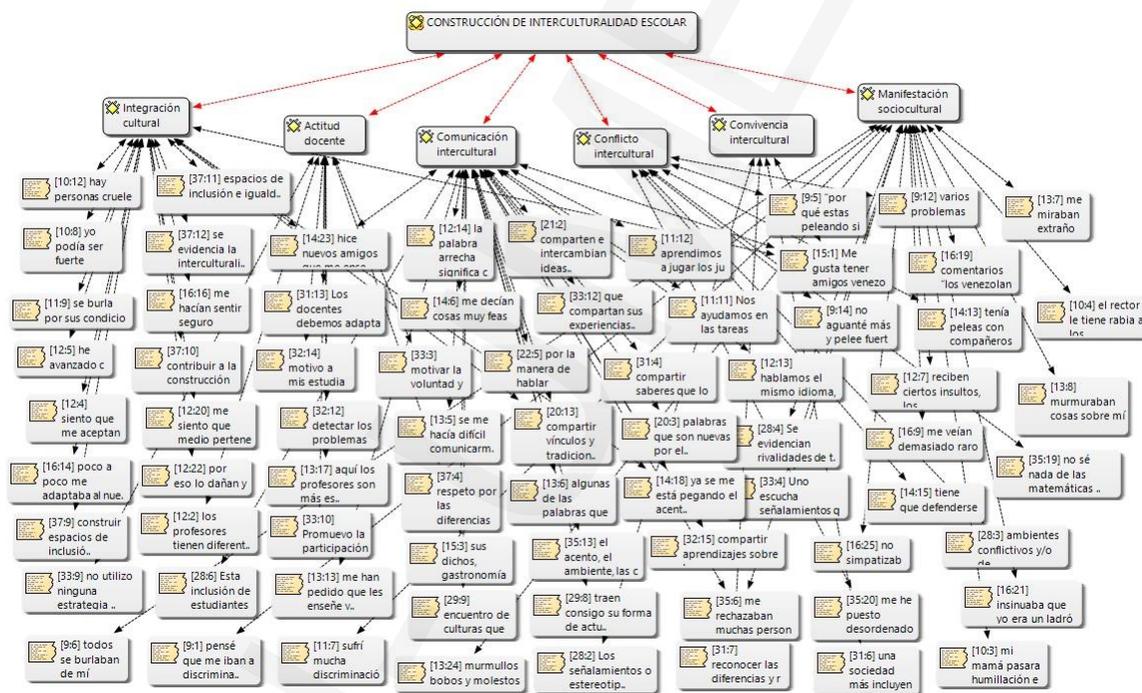


Figura 10 Construcción de interculturalidad escolar y sus relaciones

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.3.4. Factores externos influyentes en la interculturalidad escolar

La experiencia intercultural escolar de naturaleza extranjera comienza con la llegada de los estudiantes migrantes venezolanos a las instituciones educativas colombianas. Factores externos a las instituciones educativas de acogida, influyen positiva o negativamente en la eficaz adaptación e integración de los escolares

extranjeros. Se analizaron algunos indicadores que emergieron de las informaciones recabadas de los estudiantes, docentes y padres de familia, tales como: las condiciones económicas familiares, el estado académico de ingreso, y la situación emocional del estudiante migrante.

En cuanto a las condiciones económicas familiares, los estudiantes expresaron que dejaron su país por las necesidades económicas; así lo indica el informante EJMC2 [“Yo no quería venirme, pero por los problemas económicos y fue poniéndose muy feo; saqueos, inseguridad”. HVFEJMC2]. Igualmente, el estudiante ECC2 manifiesta [“Emigre con mi mamá por razones económicas (...). Mis papas no tenían trabajo, la situación económica se nos hizo muy dura. Cuando no había que comer, los vecinos de mi religión nos ayudaban. En Colombia ahora hay más recursos económicos y apoyos” HVFECC2]. En este sentido, afirma el estudiante EVM3 [“El motivo por el que salimos de Venezuela fue el económico. Los precios de todas las cosas estaban peor. Pasamos tanto trabajo para llegar”. HVFEVM3].

Las anteriores dificultades económicas que relatan en sus historias de vida los estudiantes migrantes venezolanos también se reflejan en los discursos de los docentes como los expresados por el informante DVM2 [“A pesar de que sean interesados, algunos faltan a clases por razones ajenas a su voluntad, ya que no cuentan con ayuda económica y pasan trabajo. La migración trae problemas en todos los aspectos”. EPDVM2]. Tal situación, asegura el docente, conduce a problemas de inasistencia. De hecho, el informante DJMC1 indica [“Los estudiantes de origen extranjero por lo general, viven en estratos bajos, con necesidades básicas insatisfechas, carencias afectivas y problemas socioeconómicos”. EPDJMC1]. Lo anterior corrobora lo expresado por el docente DVM2 en referencia a la complejidad del fenómeno migratorio y para mejorar tal realidad expresa el docente DVM3 se requiere de [“apoyo gubernamental por la precaria situación económica que viven”. EPDVM3].

Por su parte, el padre de familia PVM3 expresa que la situación económica se convierte en una barrera para la adaptación e integración del estudiante migrante, al considerar como desventaja su condición económica familiar [“las desigualdades

económicas porque muchos vivimos es del rebusque y no le podemos dar lo que necesitan”. EPPVM3]. Esta inequidad, también la considera importante el estudiante EVM3 al manifestar [“Mis compañeros, solo estudian y tienen todo el tiempo para realizar sus compromisos del colegio”. HVFEVM3]. La comunidad educativa en general, como receptora de la migración extranjera requiere apropiarse de una postura alejada de la indiferencia ante las problemáticas socioeconómicas que presentan.

A su vez, el nivel académico con que llegan los estudiantes extranjeros también es visto como una brecha educativa que determina su proceso de ingreso y permanencia exitosa en la institución. El estudiante ECC3 indica su desagrado por el ingreso a un curso inferior al que pretendía en el sistema educativo colombiano [“Aunque académicamente no me ha ido mal, no me gusto que me bajaron de grado, tuve que hacer octavo de nuevo. Este fracaso académico fue porque el sistema es diferente, las calificaciones son también diferentes. Tuvimos una serie de pruebas en materias nunca vistas en Venezuela, por eso, tuve problemas con varias, ya que no las entendía”. HVFECC3]. Esta situación también es descrita por el estudiante EVM2 lo cual le produjo tristeza [“Allá el grado sexto; es todavía primaria, pero aquí en Colombia es primero de bachillerato. Yo estaba contento porque iba para un nuevo grado, pero me puse triste cuando terminé quedándome en el mismo”. HVFEVM2].

En este sentido, afirma el informante EVM3 [“Aquí le piden a uno que sepa cosas que nunca ha visto. En mi país no se enseñan tantas áreas, son pocas, pero se profundizan y son más prácticas” (...). “En este colegio he tenido muchas dificultades, no comprendía los temas, adaptarme a tantas materias no ha sido fácil y sobre todo con las exigencias de los profesores” (...). “No sé nada de las matemáticas y mis compañeros se burlan de mí por no saber multiplicar”. HVFEVM3]. Ante la no correspondencia de modelos educativos entre Venezuela y Colombia, las condiciones académicas que presentan los estudiantes migrantes tras su llegada al país condicionan su ubicación y el éxito en los exámenes de ingreso al sistema educativo, generando situaciones emocionales negativas como afirma el informante EJMC3 [“me atrasaron un año...”. HVFEJMC3].

Además, los docentes expresan sus experiencias. El informante DCC1 considera conveniente [“conocer el nivel académico en que se encuentran, mirar sus competencias”. EPDCC1]. Indica el docente DCC3 [“Algunos alumnos de origen venezolano han mostrado que tienen deficiencias de años anteriores y el grado en que estaban no debía ser el suyo”. EPDCC3]. Para el informante DVM2 los procesos de adaptación son diferentes y se requiere de apoyo para ayudar a superar las dificultades académicas [“Algunos se adaptan rápidamente y otros demoran un poco más. Es importante detectar los problemas de aprendizaje que traen. Es necesario que el maestro del grupo busque la forma de apoyar a todos los estudiantes”. EPDVM2]. Para el padre de familia PVM3 el estado académico que trae el estudiante es una dificultad para responder académicamente [“Las principales barreras que he notado son la falta de conocimientos que traen nuestros hijos para estar en la educación de este país”. EPPVM3].

En lo que concierne al estado emocional de los estudiantes que viven el fenómeno migratorio se evidencia en sus narraciones diferentes estados de ánimo que reflejan el nivel de resiliencia que presentan para afrontar su nueva etapa en la vida. El informante ECC3 expresa [“Me hace falta la familia que deje en Venezuela, me siento vacía. HVFECC3]. Igualmente, el estudiante EVM1 manifiesta [“No asimilaba del todo que estuviera separado de mi hogar, me sentía un poco raro ya que me veían demasiado raro, me sentía apenado. Miedo sentía en ese momento”. HVFEVM1]. Para el informante EVM2 estar alejado de su tierra le produce soledad y lo hace querer regresar [“Me seguía sintiendo solo al no estar en mi país. Siento mucha nostalgia cuando veo las fotos de mis viejos amigos. (...). Esta llegada es un viaje de emociones. Sigo sintiendo el mismo pensamiento de querer irme a mi casa en Venezuela”. HVFEVM2]. El estudiante EVM3 comenta [“Al tener un familiar lejos, la separación lo afecta fuertemente a uno y eso deprime. Sentimentalmente es algo complicado”. HVFEVM3].

De igual forma, otros estudiantes relatan las vivencias emocionales que experimentan tras su salida del país. El informante EJMC1 [“Sentía la presión por ser extranjero y quería estar a la altura de los estudiantes de aquí” (...). Sufrí mucha

discriminación”. HVFEJMC1]. La rabia es otra de las emociones expuestas por el informante EJMC2 [“Me daba rabia cuando me llamaban “chama”, cada rato me llevaba a la rectoría, el rector no hizo sino humillarme delante de otro profesor “por qué estas peleando si no estás en tu país” por eso todos se burlaban de mí”. HVFEJMC2]. Comenta el estudiante EJMC3 [“No quería ir para el colegio; aunque con el tiempo termine no prestándole atención. Yo podía ser fuerte, no me importaría lo que dijeran o pensarán de mí. Esto no era malo, fue una prueba para ver mi resistencia”. HVFEJMC3].

Sin embargo, llanto y dolor señala el estudiante ECC2 [“Me puse a llorar, porque me decían cosas muy feas, eso me dolió mucho. Me sentía excluida, penosa, diferente, me miraban extraño y poco agradable. Me sentía incomoda, triste con los murmullos bobos y molestos, me hace sentir mal, eso me bajaba los ánimos, por eso, extrañaba mi otro colegio”. HVFECC2]. Narrativas como la anterior, predominan en las historias de vida de los estudiantes venezolanos, las cuales manifiestan las cargas emocionales negativas y angustias que padecen ante la situación de vulnerabilidad a que están expuestos al salir de su país, cargan una etiqueta impuesta en la sociedad y que necesitan afrontar ante las adversidades.

Así mismo, otras experiencias expresan estados emocionales positivos como los estudiantes ECC1 [“Estoy feliz de aprender y ser mejor estudiante”. HVFECC1] y EVM3 [“Estoy feliz de tener donde quedarnos y poder estudiar, fue duro, pero ya me acostumbré”. HVFEVM3]. Tales vivencias, reflejan el nivel de resiliencia de los informantes con respecto a su adaptación al sistema educativo y la activación exitosa de los mecanismos de defensa emocional.

La siguiente es la representación gráfica de los factores externos a la institución influyentes en la interculturalidad en relación con las subcategorías, conexiones entre códigos y citas, las cuales se agrupan mediante la familia de componentes significativos.

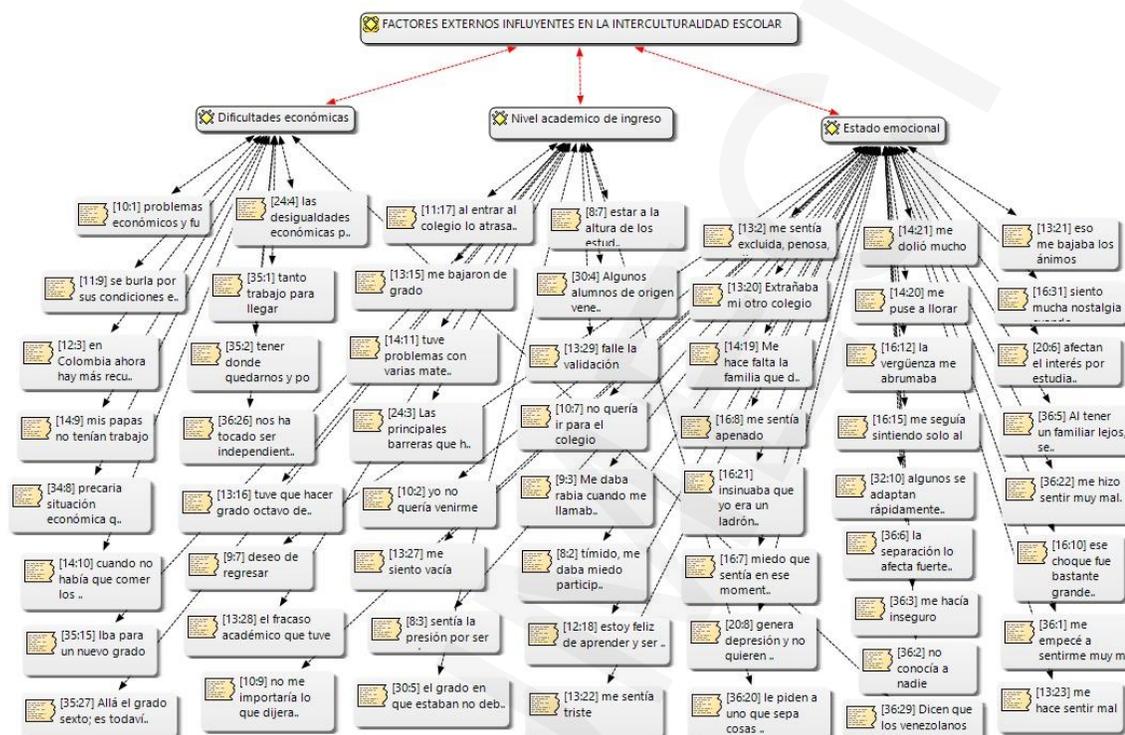


Figura 11 Factores externos influyentes en la interculturalidad escolar y sus relaciones

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.3.5. Desempeño académico del estudiante inmigrante

Para obtener los significados sobre el desempeño académico del estudiante inmigrante, relacionado con las subcategorías incompatibilidad curricular, evaluación del aprendizaje y rendimiento académico, se analizaron las informaciones suministradas por los informantes clave: estudiantes, docentes y padres de familia, teniendo en cuenta la desarmonía curricular, las prácticas evaluativas y las capacidades académicas que presentan los estudiantes de origen venezolano.

En lo que concierne a la incompatibilidad curricular, en los relatos de los estudiantes se percibe la relación que establecen entre los dos modelos educativos; consideran el número de áreas formativas, la intensidad horaria, las estrategias

pedagógicas, los recursos didácticos, la no correspondencia en grados entre las naciones, entre otros como factores, que afectan su desempeño académico. Así, lo afirma el estudiante EVM2 [“En mi país no se enseñan tantas áreas, son pocas, pero se profundizan y son más prácticas”. HVFEVM2]. En este sentido, concuerda con lo expresado por el informante EVM3 [“En Venezuela y Colombia los estudios son bien diferentes, las formas de enseñar, la exigencia, la cantidad de materias, los materiales de trabajo”; además, sostiene “y el grado sexto; es todavía primaria, pero aquí en Colombia es primero de bachillerato”. HVFEVM3].

A su vez, la no armonización en la propuesta curricular queda explícito con la información suministrada por el estudiante EVM2 [“En Venezuela y Colombia los estudios son bien diferentes, las formas de enseñar, la exigencia, la cantidad de materias, los materiales de trabajo, esto hace que uno se encuentre perdido”. HVFVM2]. La desorientación que les produce la incompatibilidad curricular entre los dos sistemas educativos y que afectan el desempeño académico, en algunos estudiantes con altas capacidades para recuperarse de situaciones difíciles, logran trascenderlas como manifiesta el informante EJMC3 [me atrasaron un año, empecé a tomar confianza, hoy soy uno de los mejores estudiantes y me siento orgulloso de eso”. HVFEJMC3].

Los docentes ven la necesidad de un modelo curricular acorde a los desafíos del entorno escolar, por ello, el informante DJMC3 afirma que debe construirse [“respetando las diferencias y la aceptación de los individuos, mediante un currículo que siga las directrices para favorecer la población estudiantil migrante”. EPJMC3]. Al respecto, el informante DVM3 indica que en su institución toman medidas como la de trabajar la diversidad cultural a través de un acercamiento con los estudiantes [“En el colegio se hacen charlas sobre el tema”, EPDVM3].

En este sentido, sostienen los estudiantes EVM3, ECC2, ECC3 [“adaptarme a tantas materias no ha sido fácil”. HVFEVM3], [“la manera de enseñar de los profesores”. HVFECC2], [“Este fracaso académico fue porque el sistema es diferente”, “Los profesores tienen diferentes maneras de enseñar, aquí los profesores son más

estrictos”. HVFECC3]. Sin embargo, el informante ECC3 reconoce [“He aprendido mucho en Colombia”. HVFECC3]. A su vez, relatan las diferencias en la evaluación como lo afirma el estudiante ECC3 [“el sistema es diferente, las calificaciones son también diferentes”. HVFECC3] y el informante EJMC3 [“Tuvimos una serie de pruebas en materias nunca vistas en Venezuela”. HVFEJMC3].

Es importante destacar, en esta relación, lo que expresan los actores escolares con respecto al rendimiento y nivel académicos. Refieren los informantes EVM2, EJMC2, EJMC3, ECC3 [“He sido buen estudiante”. HVFEVM2], [“Soy uno de los mejores estudiantes de mi grupo” HVFEJMC2], [“hoy soy uno de los mejores estudiantes y me siento orgulloso de eso”. HVFJMC3] y el estudiante ECC3 [“Académicamente no me ha ido mal”. HVFECC3]. Asimismo, el docente DVM3 expresa “Estos jóvenes han demostrado un alto nivel académico”. EPDVM3]. Afirma el informante DVM2 que la relación con los compañeros de grupo puede afectar el rendimiento académico [“porque si el niño no es aceptado y respetado en el grupo afecta su autoestima, se produce apatía por las clases e inseguridades”. EPDVM2].

Por tanto, propone el docente DCC1 [“conocer el nivel académico en que se encuentran, mirar sus competencias”. EPDCC1], ya que según el informante DVM2 “Es importante detectar los problemas de aprendizaje que traen”. EPDVM2], porque según manifiesta el docente DCC [“Algunos alumnos de origen venezolano han mostrado que tienen deficiencias de años anteriores”. EPDCC]. La no concordancia curricular entre los modelos educativos de los países implicados es expresada de manera reiterativa por estudiantes inmigrantes, docentes y padres de familia, atribuyendo a tal situación, las dificultades académicas que presentan para responder con mejores desempeños en el sistema educativo.

La siguiente es la representación gráfica del desempeño académico del estudiante migrante en relación con las subcategorías, conexiones entre códigos y citas, los cuales se agrupan mediante la familia de componentes significativos.

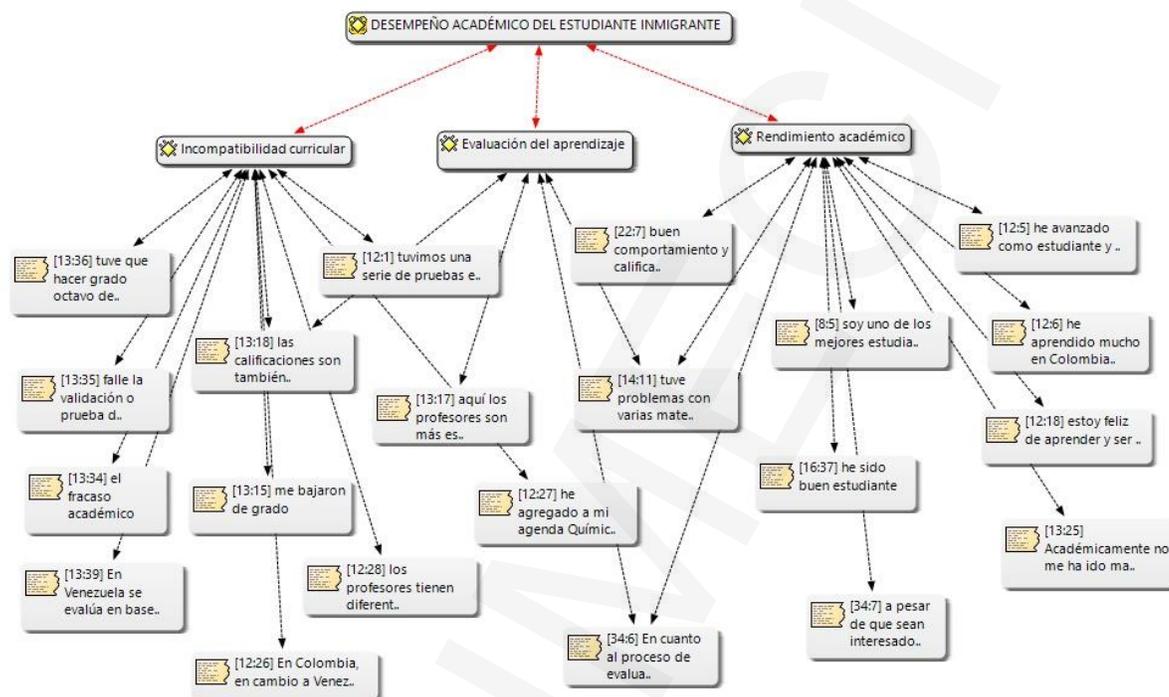


Figura 12 Desempeño académico del estudiante inmigrante y sus relaciones

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.4. Contextualización

El siguiente apartado presenta el análisis desde los componentes de la diversidad cultural en las instituciones educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur, pertenecientes a la zona urbana de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba, Colombia. El estudio de los proyectos educativos permitió una mejor contextualización de la problemática y con ello, facilitar la comprensión de la interculturalidad que se desarrolla en el contexto escolar a partir de los proyectos institucionales, para acercarnos más a las problemáticas escolares relacionadas con el tema y aportar a la convivencia escolar intercultural.

Tabla 16 Matriz de análisis del PEI desde la diversidad cultural en IE

ANÁLISIS DEL PEI DESDE LOS COMPONENTES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN IE URBANAS DE MONTERÍA					
Componentes para analizar	Criterios	Institución	SI	NO	Argumentos que sustentan la valoración
<i>Criterios básicos para la atención de la diversidad cultural</i>					
Reconocimiento de la diversidad cultural		José María Córdoba	X		El documento en la filosofía institucional expresa el respeto y aceptación por las diversas culturas de todos los miembros de la comunidad educativa, con metas institucionales democráticas y pactos de convivencia en el marco de los derechos humanos.
	Se presenta de manera explícita en el documento, el reconocimiento de la diversidad cultural.	Cristóbal Colón	X		Dentro de los objetivos del PEI se encuentra la formación de personas que reconozcan la diversidad y valoren su identidad cultural, con fundamentos hacia el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios de solidaridad, democráticos, de convivencia, pluralismo, integración, justicia, y equidad, así como en el ejercicio de la libertad y la tolerancia, con interés y respeto por la identidad cultural de los grupos raizales, indígenas y afrodescendientes.
		Victoria Manzur	X		El plan de estudios se caracteriza por plantear la diversidad como valor otorgando gran importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, valores y normas relacionadas con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia.

Contexto sociocultural de la institución educativa	Se presenta de manera amplia el contexto sociocultural y descripción de la realidad multicultural de los estudiantes de la institución educativa	José María Córdoba	X	El documento no presenta el contexto sociocultural y descripción de la realidad multicultural de los estudiantes, sin embargo, La institución contempla la atención educativa a grupos en situación de vulnerabilidad y que experimentan barreras para el aprendizaje y grupos étnicos.
		Cristóbal Colón	X	En el documento se describe la procedencia de los estudiantes en cuanto a barrios y las difíciles condiciones que tiene el sector, pero no se encuentra presente la realidad multicultural de los estudiantes, como tampoco la promoción de competencias interculturales en el contexto sociocultural.
		Victoria Manzur	X	Se presenta en el documento las características socioeconómicas del entorno escolar, resaltando la atención a la población desplazada y de alta vulnerabilidad, pero no se describe la realidad multicultural y sociocultural de los estudiantes de la institución educativa.
<i>Criterios pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural</i>				
Promoción de la identidad cultural de sus estudiantes	Promueve el respeto y valoración de las diferentes culturas presentes en el aula de clases	José María Córdoba	X	Con el objeto de promover la sana convivencia, en el manual de convivencia se destaca el respeto por la identidad cultural y contiene para la incorporación de estudiantes nuevos, un programa de inducción y acogida que se apoya en materiales y estrategias adaptadas a las condiciones personales, sociales y culturales de todos los integrantes de la comunidad educativa.
		Cristóbal Colón	x	Amparado en el decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional MEN y en los principios de la educación inclusiva, presentes en el soporte jurídico del PEI, en el documento se encuentra la promoción de procesos pedagógicos

				<p>inclusivos y la formación de acuerdo con las características de los estudiantes, valorando su identidad cultural, sustentado en currículo permanente, flexible y abierto.</p>
		Victoria Manzur	X	<p>En el plan de estudio se establece las competencias ciudadanas como promotoras de un alto sentido de cultura, planteado la diversidad como valor y contextualiza el aprendizaje de acuerdo con las características de todos los estudiantes.</p>
Conocimiento de la diversidad cultural	Se considera en el proyecto educativo y en los procesos de formación diferentes saberes culturales presentes en la institución	José María Córdoba	X	<p>Se encuentra en el documento el consenso acerca de las competencias que requieren desarrollarse para favorecer la convivencia y el respeto a la diversidad. Con base en la inclusión educativa existen planes de apoyo, programas de acogida, sistema de evaluación de acuerdo a las necesidades y saberes culturales presentes en la institución.</p>
		Cristóbal Colón	X	<p>En los principios culturales se parte de la concepción de hombre como ser cultural con valores sociales y respetuosos de las expresiones culturales. Se establece la defensa de la cultura regional y nacional, pero no se consideran en el proyecto educativo y/o en los procesos de formación culturas extranjeras, como tampoco sus saberes culturales.</p>
		Victoria Manzur	X	<p>El PEI institucional establece como meta fomentar un educando que le permita una convivencia armónica consigo mismo y con los demás, pero no se observa claramente con los diferentes saberes presentes en la institución.</p>

Se generan espacios donde se reconozca la interrelación de las diferentes orientaciones culturales y rasgos de unidad	José María Córdoba	X	De acuerdo con el PEI de la institución, el componente curricular se compone de estructuras flexibles con ambientes contextualizados e incluyentes basados en los principios de: interdisciplinariedad, transversalidad, e interculturalidad, pero en términos de identidad e interrelaciones culturales sólo se establecen en el ámbito nacional, regional y local.
	Cristóbal Colón	X	Los objetivos del PEI se encuentran contextualizados con el respeto a la dignidad humana y se promueven actividades desde el plan de estudios alusivas al reconocimiento de las diferentes manifestaciones culturales del país, pero no se observa en el documento la generación de espacios interculturales donde se desarrolle el intercambio de identidades culturales nativas y extranjeras.
	Victoria Manzur	X	Con un enfoque inclusivo en el proyecto lúdico-pedagógico “Mis Pares” se construyen representaciones culturales entre todos los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2022).

De acuerdo con las informaciones derivadas de la matriz de análisis, las instituciones educativas participantes del estudio tienen en común elementos que facilitan la interculturalidad, teniendo como referencia el análisis de criterios básicos para la atención de la diversidad cultural y criterios pedagógicos para su reconocimiento. Las tres instituciones, desarrollan sus posturas basadas en la perspectiva de la educación inclusiva y en los principios de la democracia participativa. Predomina el respeto por las diferentes manifestaciones culturales, pero desde lo

regional y nacional, lo cual evidencia que aún no han realizado los ajustes a sus proyectos educativos institucionales con base en la nueva realidad del contexto escolar.

Con respecto al criterio, reconocimiento de la diversidad cultural, las tres instituciones reconocen de manera explícita en los proyectos educativos, la diversidad cultural desde los apartados filosóficos, principios institucionales y plan de estudios. Coinciden en sus documentos institucionales en expresar respeto, aceptación y reconocimiento de las diversas culturas en el marco de los derechos humanos. Cabe resaltar, que a pesar de que la postura de reconocimiento a la diversidad cultural está presente en las bitácoras escolares, no especifica la de tipo extranjero que aborda este trabajo investigativo.

Aludiendo al contexto sociocultural, las instituciones educativas, aunque si describen socialmente el medio en que se encuentran y especifican la vulnerabilidad de tipo económica que presentan los estudiantes, no se evidencia en los documentos la realidad multicultural, como tampoco la promoción de competencias interculturales que respondan al contexto sociocultural. Sin embargo, los documentos de las instituciones educativas José maría Córdoba y Victoria Manzur contemplan acciones específicas para la atención de grupos étnicos y poblaciones desplazadas.

En cuanto a la promoción de la identidad cultural de los estudiantes, en referencia a los criterios pedagógicos, se encontró que los documentos de las tres instituciones expresan la promoción del respeto y valoración hacia las diferentes culturas, a partir de: la sana convivencia, la inclusión educativa, el currículo escolar y las competencias ciudadanas. Se destaca, en la Institución Educativa José María, un programa de acogida con materiales y estrategias para estudiantes nuevos y el currículo permanente, flexible y abierto que presenta la Institución Educativa Cristóbal Colón.

Sobre el conocimiento de la diversidad cultural, en el proyecto educativo y en los procesos de formación de la Institución Educativa José María, se consideran diferentes saberes culturales para el establecimiento de las competencias que promuevan el respeto de la diversidad e indica el documento que parten del consenso y los principios de la educación inclusiva, evidenciándose en programas de acogida,

sistema de evaluación de acuerdo con las necesidades y saberes culturales. En los proyectos educativos de las Instituciones Educativas Cristóbal Colón y Victoria Manzur no se observa la consideración de los diferentes saberes culturales presentes en el contexto, aunque si el respeto y defensa de las expresiones culturales.

Por último, en términos de generación de espacios donde se reconozca la interrelación de las diferentes orientaciones culturales y rasgos de unidad, el proyecto de la Institución Educativa Victoria Manzur se acerca un poco más a este criterio porque contiene un proyecto lúdico-pedagógico basado en el enfoque inclusivo, para la construcción de representaciones culturales entre todos los estudiantes. Las Instituciones Educativas José María Córdoba y Cristóbal Colón, a pesar de contemplar en el documento estructuras flexibles, ambientes incluyentes y actividades alusivas al reconocimiento de las manifestaciones culturales del país, no se habilitan espacios para el intercambio cultural entre estudiantes nativos y extranjeros.

4.3. Contrastación y Teorización

Se pretende que la teoría producida por los datos recabados refleje el conocimiento del fenómeno social estudiado, que en esta investigación corresponde a la convivencia escolar en contextos con diversidad cultural. Con la construcción de teoría se comprenden las realidades experimentadas por los sujetos y con ello se puede alcanzar transferibilidad, ya que al teorizar concretamente se aplican los resultados obtenidos en contextos similares al investigado y siendo la migración venezolana un fenómeno social actualmente presente en la educación colombiana, este estudio podría ser de gran relevancia para el mejoramiento de los procesos de atención e integración educativa en contextos interculturales afines.

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002) la teoría expresa la relación de categorías que implican en su construcción temas y conceptos sistemáticamente conectados mediante oraciones explicativas del fenómeno social estudiado. A su vez,

se manifiesta la pertinente relación entre objetividad y sensibilidad para que emerjan los descubrimientos en la investigación, de tal forma que la interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos se logra con la plena objetividad, unido a la sensibilidad del investigador para percibir los significados presentes en los datos, penetrando en los acontecimientos y sucesos.

Por la naturaleza de esta investigación no se establecieron teorías preconcebidas; las descripciones y conceptualizaciones surgieron del análisis de los datos asistidos por el software informático, en la medida en que se fueron codificando, relacionando, desarrollando interpretaciones y reflexiones que facilitaron la construcción teórica de los resultados, haciendo uso de la funcionalidad que proporciona ATLAS-ti9, al ser un programa que fortalece el análisis en la investigación educativa, siendo utilizado coherentemente con el método. Tales relaciones entre ideas y visualizaciones otorgaron mayor poder explicativo para la construcción teórica reveladora de las experiencias educativas interculturales de los informantes en las instituciones educativas participantes.

4.3.1. Coocurrencia entre categorías, participantes y reconstrucción teórica

En función del análisis fenomenológico se develaron las percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia participantes del estudio, de acuerdo con sus experiencias educativas interculturales, los elementos comunes encontrados y contrastados con la literatura científica sobre el tema. La categoría significados sobre diversidad cultural, permitió establecer las percepciones que tienen los informantes de las instituciones sobre la diversidad cultural. Así, el conocimiento de los docentes se fundamenta en la apertura universal sobre el fenómeno migratorio, en tanto es considerado como factor de vulnerabilidad, promoviéndose que negar la educación a los niños y jóvenes de origen extranjero, es retroceder en inclusión UNESCO (2019). Los resultados del docente en contextos con la diversidad cultural, según González

(2015) deben ser incluyentes y su conocimiento sobre migración y diversidad cultural es fundamental para desarrollar una práctica educativa acorde a la interculturalidad, por esto, afirma González & Plotnik (2011) las percepciones que tiene el docente pueden representar diferentes significados que ocasionen desigualdades.

Sin embargo, si el docente no identifica que tiene en el aula estudiantes inmigrantes, en caso de existir barreras para su integración, estas podrían ser más difíciles de superar por el desconocimiento que tiene de la realidad del aula y, en consecuencia, la puesta en práctica de actuaciones que respondan a sus necesidades, situación que fue reconocida por docentes participantes del estudio. Desde esta perspectiva, sostiene Jiménez et al., (2018) se necesita que todos los actores escolares respondan de manera organizada y comprometida, para favorecer la incorporación de los estudiantes inmigrantes y con ello la convivencia y el aprendizaje que desarrollen en el intercambio cultural. Por tanto, el docente no puede estar ajeno a las diferentes identidades culturales que tiene en su encargo social y aportar a la educación intercultural, promoviendo la inclusión real de los estudiantes aprovechando su diversidad (Aguilar et al., 2018).

Similar a los docentes, los padres de familia tienen conocimiento del fenómeno migratorio, lo cual es determinante por el papel que cumplen en la promoción de la convivencia escolar desde la formación familiar. Es un desafío la mirada intercultural en las relaciones académicas y sociales entre la diversidad cultural del aula (Aravena et al., 2019). Los padres pueden ayudar a fomentar desde el conocimiento del tema y la formación en valores, la educación intercultural como misión compartida en la sociedad del siglo XXI, considerada por Guzmán (2018) como una necesidad histórica en la defensa del derecho a la diferencia. De hecho, el conocimiento de la cultura extranjera por parte de la comunidad de acogida contribuye al entendimiento cultural que facilita su integración, lo cual se pudo evidenciar en el estudio ya que existen desconocimiento e invisibilidad de la identidad cultural de los estudiantes inmigrantes y dificultades generadas ante diferencias relacionadas con las costumbres y formas de comunicación.

La información sobre migración y diversidad cultural de los estudiantes se encuentra influenciada por los estereotipos que reciben de los medios de comunicación, realizando con ello, generalizaciones sobre conductas negativas por parte de extranjeros en Colombia y que advierte Aliaga et al., (2019) la afectación que provocan los imaginarios negativos presente en las relaciones entre colombianos y venezolanos, afectan la convivencia. Tal situación, incide en la socialización de los estudiantes con una atmósfera escolar basada en prejuicios alejados de esquemas conceptuales propios; las predisposiciones subjetivas que ocurren en la dinámica social sesgada ante la valoración negativa del fenómeno migratorio, no favorece el estado emocional de los estudiantes inmigrantes tras su llegada, sumado a que experimentan desorientación en lo geográfico, cultural, social y jurídico (Aliaga et al., 2020) además, estrés profundo que afecta sus conductas, actitudes, capacidades cognoscitivas y adaptativas (Cáceres et al., 2018).

Los significados sobre la diversidad cultural influyen en la invisibilidad, negación o integración de esta. Se presentan significados positivos sobre la presencia de estudiantes extranjeros por parte de sus pares nacionales; como también, expresiones xenofóbicas y discriminatorias, llegando a la estigmatización cultural. Se percibe el interés de los estudiantes por compartir la vida escolar, mientras que otros sienten inseguridad para establecer interrelaciones con alumnos inmigrantes. Esta situación, puede ocasionar violencia por los sentimientos de injusticia y temor a la diferencia (Belgich, 2008) que fueron expresados por docentes y estudiantes, evidenciando debilidades en la competencia intercultural, ante la falta de interacciones culturales efectivas que desarrollen reconocimiento y respeto por las diferencias y semejanzas (Gil-Madrona & Gómez Barreto, 2017). Estas habilidades, conocimientos y actitudes generadoras de la convivencia intercultural requieren estar presentes en los estudiantes y en sus docentes para comprender las diferencias culturales.

Las percepciones escolares de la diversidad cultural se relacionan con la forma como se desarrolla la atención educativa y las dinámicas interculturales que realizan los actores escolares, es decir, las primeras tres categorías se vinculan entre sí, porque

las medidas institucionales que se aplican en las escuelas con diversidad cultural y el proceso social de interculturalidad, obedece a una valoración que expresa un significado. Se reconocen factores que establecen barreras o fortalezas en el proceso de atención y que tienen que ver con apreciación locativa de la infraestructura, las condiciones emocionales que experimentan, las comparaciones que identifican, la exigencia académica, entre otros. Estos elementos influyen en la generación del ambiente escolar indispensable para el logro de una convivencia incluyente donde se puede transmitir la cultura y los valores en el marco de la socialización primaria que señala Vílchez (2011) y la escuela desde y para la otredad (Arias, 2018).

De acuerdo con la organización institucional se requiere implementar políticas integradoras que propicien el encuentro y con ello, la convivencia intercultural; una convivencia que facilite entender sus actuaciones, las formas como perciben el mundo en igualdad de condiciones y el respeto de las identidades, porque los distintos comportamientos de los estudiantes extranjeros que no corresponden a la cultura escolar afectan el progreso y abandono de la escuela (Blanco, 2006). De acuerdo a ello, la institución educativa necesita un enfoque de apertura a la diversidad cultural, articulado con la valoración de la diversidad como derecho, que guarde afinidad con la perspectiva inclusiva y democrática, con el objeto de eliminar las barreras que se presenten, en un marco de igualdad educativa, con participación justa y reconocimiento de la dignidad humana, es decir, un enfoque intercultural, que permita pasar de la coexistencia a la convivencia enriquecedora (Leiva, 2015).

Producto de reflexiones sobre experiencias del trabajo en el aula, se reconocen dificultades en la práctica docente. El no contar con una adecuada preparación y asesoría para el trabajo en la diversidad cultural, limita la atención integral de los estudiantes inmigrantes. Sobre todo, porque los discursos de los participantes evidencian que en la región no se cuenta con formación al respeto y capacitación que prepare para la inclusión en el aula de este tipo de diversidad, por lo que educar en este contexto según Blanco (2008) exige cambios en las actitudes, pedagogías, el currículo, evaluación y organización. Si bien es cierto, las medidas tomadas por el gobierno

nacional para atender la crisis migratoria en la educación han permitido el ingreso con ciertas dificultades de la población extranjera, se enfocaron en garantizar la cobertura educativa, dejando la permanencia de los estudiantes inmigrantes en la incertidumbre sobre las diferentes situaciones que se pueden desencadenar cuando se cambia de sistema educativo (Bustamante, 2020).

De la misma forma, la presencia de espacios escolares positivos incide en el ambiente escolar y con ello, en la atención integral que propicia la convivencia escolar expuesta por el MEN (2020) vivir en compañía de otros en paz y armonía. Los estudiantes inmigrantes consideran que la amabilidad de los docentes y compañeros, el ser tenido en cuenta para eventos, la solidaridad expresada, entre otros, genera apoyo emocional y reconocimiento; lo cual afianza el sentido de pertenencia a la institución. Por el contrario, la indiferencia y límites en la participación escolar no benefician la interacción escolar positiva. De hecho, compartir costumbres, tradiciones, ser escuchados y respetados mejora la comprensión, entendimiento, respeto y valoración de todos los estudiantes, porque el entorno social escolar facilita el aprendizaje (Schunk, 2012).

Se reconoce que la adaptación organizativa para atender la diversidad cultural requiere de flexibilidad institucional y disposición de toda la comunidad educativa para lograr los ajustes que requiere el contexto escolar en el marco de una educación para todos (UNESCO, 1990). De acuerdo con esta apreciación, se proponen actividades colaborativas que vinculen a estudiantes, docentes y padres de familia y permitan conocer las dificultades que tienen los estudiantes extranjeros para integrarse al sistema educativo ante el choque cultural (Blanco et al., 2020). A su vez, la adaptación organizativa implica el desarrollo de la competencia cultural para saber convivir socialmente en un marco de respeto a sí mismo y a los demás (Criollo, 2018).

Los docentes gestionan su práctica escolar conforme a los fundamentos pedagógicos y sensibles que experimentan ante el conocimiento o desconocimiento que tienen de la diversidad cultural en el aula. Existe una respuesta novedosa al desafío académico o comportamental de acuerdo con la experiencia y motivación; por el

contrario, otros docentes no aplican cambios en la estructura programática general o particular, metodologías y evaluación, desaprovechando la oportunidad que señala Andújar & Rosoli (2013) de mejorar como profesional y persona. Acorde con el tipo de gestión escolar, se generan problemas al trabajar en el aula intercultural, por ello, proponen Bruno & Ramos (2020) la necesidad de estrategias pedagógicas que conduzcan a prácticas interculturales inclusivas en el aula.

Es de señalar, que los estudiantes venezolanos se encuentran en clara desventaja al carecer de conocimientos en ciertas áreas, afectando su desempeño. De este modo, no se garantiza la justicia evaluativa, teniendo en cuenta que fueron formados en un sistema educativo diferente, lo cual implica identificar debilidades o fortalezas para avanzar en la equidad que merecen y conseguir mejores resultados en todos los estudiantes. Destaca Moliner & Sanmateo (2015) el proyecto educativo intercultural lucha contra la desigualdad y exclusión, el respeto por la diversidad para la transformación de la educación. Educación, que en el marco de la globalización requiere formar en ciudadanía transnacional que aporte al diálogo, respeto y comprensión entre culturas, ante la realidad sociocultural que necesita mirar la diversidad reconociendo las desigualdades (Sánchez Fontalvo, 2013).

Los resultados arrojados con el análisis de la tercera categoría indican que los estudiantes participantes establecen construcciones interculturales positivas en la medida en que comparten actividades recreativas, culturales y académicas, basadas en la cooperación. Se encontró, que a partir del intercambio cultural se manifiesta apoyo académico y prosocial mejorando la comunicación y entendimiento entre las culturas, lo cual propicia la integración entre todos los estudiantes y genera identidad colectiva por la institución. En la construcción intercultural, la actitud del docente como indiferente o comprensiva limita o facilita el aprendizaje. Por tanto, refieren los estudiantes que aprenden más cuando las relaciones con los docentes son más cercanas y participativas. Por su parte, los profesores comparten las posturas universales sobre inclusión educativa y reconocen la necesidad de adaptarse al cambio, en contexto con la postura de Rios & Herrera (2017) sobre diversificar las estrategias de atención.

La comunicación intercultural respetuosa es fundamental para lograr mejores relaciones interculturales y que el estudiante se desarrolle como ser social (Peiró y Merma, 2012). La solidaridad y empatía son experimentadas por algunos estudiantes nacionales para con sus compañeros extranjeros, poniéndose en su lugar al adquirir conciencia de la dignidad humana y rechazo hacia las burlas y desprecio que observan. Se propone la apertura de espacios o realización de actividades que permitan compartir la cultura de los estudiantes inmigrantes y la formación en valores sociales, los cuales mejoran las interrelaciones no solo entre los estudiantes, sino, en toda la comunidad educativa, en especial, se considera el respeto, la tolerancia y solidaridad como indispensables para fomentar desde la práctica la convivencia armoniosa.

Los diferentes significados expresados en la construcción intercultural, manifestados en la comunicación sociocultural y que se reflejan en las interacciones culturales, determinan la forma como desarrollan la convivencia intercultural. La interrelación cultural positiva o negativa, es determinante para la adaptación e integración del estudiante inmigrante y de acuerdo con su vulnerabilidad, por su desarraigo y soledad (García, 2004) necesitan la garantía institucional de sus derechos humanos; tal como dice (Benhabid, 2008, citado por Villa, 2017) el derecho a tener derechos o Levinas (2014, como se cita en Villa, 2017) en la teoría del reconocimiento y evitar las formas de menosprecio que indica Honneth (1997).

De esta manera, la adaptación natural y progresiva en el aula con diversidad cultural se favorece a través de expresiones asociadas con la sensibilidad social y el interés por conocer y entender las costumbres que se manifiestan socialmente. Por el contrario, el conflicto intercultural generador de violencia entorpece la convivencia en contextos con diversidad cultural. Se encontraron ambientes conflictivos y de bullying, además, rivalidades de tipo académico que son referidas por estudiantes y docentes. También, pérdida de identidad del migrante relacionada con procesos de asimilación, discriminación y xenofobia. Sin embargo, se reflejan mejores interrelaciones culturales que se identifican con la empatía y el respeto por el otro, al intercambiar vivencias que propician la integración cultural y el aprendizaje común.

Las categorías de análisis, factores externos a la institución y desempeño académico del estudiante inmigrante, emergieron de los datos y agrupan informaciones que inciden y se completan con las orientadoras, derivando fenómenos explicativos de la realidad escolar y la interpretación que se hace de ella, en un contexto que experimenta dinámicas escolares complejas con la presencia de estudiantes venezolanos en conjunto con sus pares mayoritariamente colombianos. En consecuencia, las cinco categorías tienen en común que dan sentido a las brechas que limitan la eficaz integración de los estudiantes inmigrantes al sistema educativo nacional. Tales debilidades se reflejan en la estructuración teórica producto de las informaciones suministradas por los informantes.

Los estudiantes inmigrantes fueron los que más hicieron referencia a las dificultades económicas, académicas y emocionales que viven tras su ingreso y permanencia en la escuela. La precariedad de las condiciones señaladas sustenta el desplazamiento familiar realizado en aras a mejorar las condiciones de vida e implica una realidad también narrada por docentes, al manifestar ausentismo y carencias afectivas asociadas a la economía familiar de los estudiantes venezolanos, aunque reconocen que son interesados. Además, la situación económica los lleva a trabajar para ayudar a sus padres, limitando el tiempo que requieren para realizar los deberes escolares. En atención a los factores expuestos, amerita que sean considerados en situación de riesgo, beneficiarios de políticas públicas desde una discriminación positiva (Pinto et al., 2019).

El nivel académico con el que llegan al país no corresponde con el nacional, ya que los modelos educativos son diferentes en su estructura y funcionamiento, lo cual condiciona su ubicación en el grado y las competencias que requieren demostrar en las asignaturas, careciendo del nivel requerido o incluso les son desconocidas. En este sentido, consideran Duk & Loren (2010) la flexibilidad curricular permite procesos educativos diversificados que son requeridos en contextos diversos culturalmente. El carecer de ajustes curriculares dificulta la adaptación de los estudiantes inmigrantes, su nivel académico de llegada se constituye en una barrera que condiciona el éxito escolar.

De hecho, describen frustraciones y tristeza por ser matriculados en grados inferiores al que aspiran o no responder en igualdad de condiciones que sus compañeros nacionales, percibiendo este suceso como un fracaso escolar. Por ello, Peiró & Merma (2012) sostienen la importancia del currículo integrador en la educación intercultural.

Además, se suma a las situaciones emocionales derivadas de las dificultades económicas y el desfase entre el currículum oficial y la cultura escolar analizados por Garretón (2014) que repercuten en el nivel académico, el desarraigo que experimentan los estudiantes extranjeros reflejados en: soledad, tristeza, depresión, nostalgia, miedo, entre otros, los lleva a estados emocionales negativos e interés por regresar a su país. Por el contrario, se encontró resiliencia en otras historias que expresan formas positivas de asumir la nueva situación y adaptación escolar que indican felicidad por aprender y compartir en Colombia. Por tanto, algunos estudiantes se adaptan de una forma más rápida que otros al sistema educativo nacional y, en consecuencia, las barreras que establecen los factores externos a la institución afectarán de manera particular los procesos de integración escolar.

La categoría desempeño académico del estudiante inmigrante permitió analizar los alcances académicos, de acuerdo con las valoraciones que se hacen del trabajo escolar en las instituciones educativas. Tiene que ver con la interpretación sobre la mirada de los estudiantes, docentes y padres de familia en aspectos relacionados con él la incompatibilidad curricular, las prácticas evaluativas y el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, elementos que hacen parte de la no correspondencia entre los modelos educativos, como la fragmentación de saberes, la evaluación no ajustada a sus capacidades por el desconocimiento de asignaturas o temáticas, son vistos como factores internos que representan gran dificultad para su adaptación, encontrándose desorientados con tantas materias, presentando dificultad para desarrollar las competencias en igualdad de condiciones que sus pares escolares.

Además, las formas de enseñar de los profesores en conjunto con juicios evaluativos que desconocen la integralidad, un currículo que en la práctica no reconoce su cultura y un sistema de evaluación que no guarda correspondencia con el nivel

académico de llegada, determinan el rendimiento académico del estudiante extranjero que de acuerdo con Mora (2018) no siempre tiene en cuenta la interculturalidad. De este modo, se genera vulneración en sus derechos y frustración académica que puede afectar la confianza en sí mismos.

Los anteriores elementos corresponden a un sistema educativo diferente al de su país, que, sumado a otros factores internos y externos, llevaron a los estudiantes inmigrantes y padres de familia a considerar la educación en Colombia más difícil que la de su país de origen, aunque reconocen los aprendizajes que desarrollan. Es de señalar, la importancia de todos los actores escolares que en correspondencia con el contexto intercultural requieren actuar como facilitadores del proceso de adaptación e integración escolar, con acciones para avanzar significativamente en la convivencia intercultural, lideradas por estudiantes nacionales a través de valores sociales como la empatía y solidaridad, la formación y disposición de un profesor con el rol educativo de mediador intercultural y el padre de familia que participe activamente en la articulación del proceso integrador, para alcanzar el éxito escolar de todos los estudiantes, sin barreras que limiten su aprendizaje.

CAPITULO V
PROPUESTA

CAPITULO V PROPUESTA

5.1 Denominación de la propuesta

Programa integral de atención al migrante escolar en instituciones educativas urbanas de la ciudad de Montería (PIAME).

5.2. Descripción de la Propuesta

La propuesta consiste en el diseño de un programa integral para la atención de la diversidad cultural en las instituciones educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba, que facilite la adaptación e integración de los estudiantes migrantes venezolanos y con ello la convivencia escolar intercultural basada en el respeto y valoración de la diversidad. Contiene un plan de acciones integrales acogedoras de la diversidad cultural que pretenden reconocer a los estudiantes migrantes venezolanos, para garantizar su inclusión educativa desde la interculturalidad. Las acciones involucran además de los estudiantes migrantes, a sus pares nativos, docentes, padres de familia y en general a la comunidad educativa inmersa en la diversidad cultural de tipo extranjera presente en el contexto escolar.

Se estructura en tres fases secuenciales articuladas con la Gestión Escolar que pretenden desde el reconocimiento del otro, la integración del estudiante extranjero en un entorno protector provisto de la atención educativa integral, basada en las necesidades y características que implican el apoyo a los estudiantes y la protección de sus derechos. La homogeneidad institucional desconoce la cultura extranjera y establece barreras que afectan la sana convivencia y el acceso al aprendizaje de estudiantes en contextos con diversidad cultural. Por ello, conviene integrar las culturas y materializar la inclusión de la interculturalidad, lo cual requiere de una

transformación del sistema escolar. Así, las fases que contempla la propuesta se muestran en la siguiente gráfica.

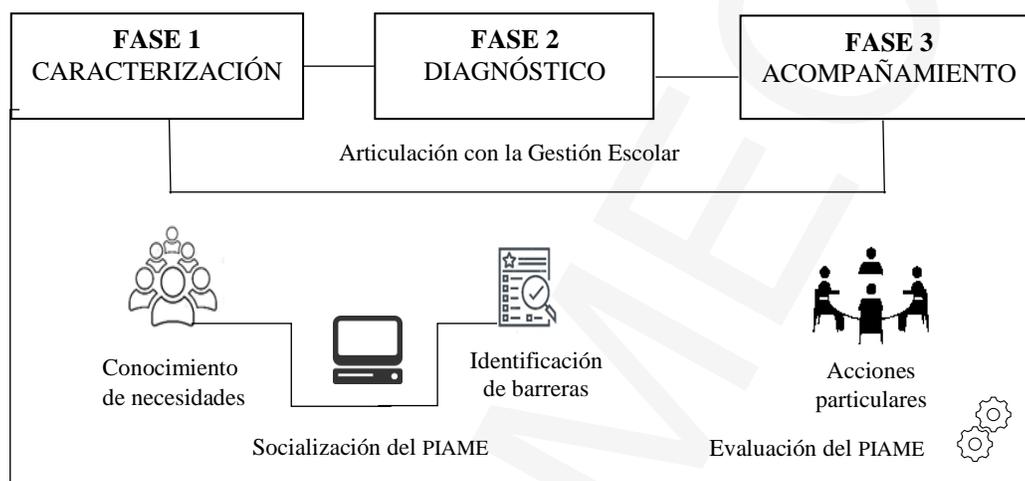


Figura 13 Fases del programa PIAME

Fuente: Elaboración propia (2022).

5.2.1. Fase 1. Caracterización

La caracterización de los estudiantes migrantes representa el punto de partida para conocer las condiciones que tiene la población escolar en situación de migración. En esta propuesta la atención integral al migrante está dirigida a mejorar los entornos de convivencia y aprendizaje, con el fin de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Por tanto, esta fase permite conocer aspectos que van más allá de los datos básicos, para tratar de identificar las necesidades que atraviesan y de esta forma elaborar un mejor diagnóstico y posterior acompañamiento, por lo que de ella depende el éxito de las siguientes. En la tabla que se presenta a continuación, se sugieren aspectos a considerar para realizar la caracterización.

Tabla 17 Caracterización del estudiante migrante

ASPECTOS PARA CONSIDERAR	
CARACTERIZACIÓN	Género
	Edad
	Dirección
	Recursos económicos
	Núcleo familiar
	Seguridad social
	Comportamiento académico
	Comportamiento interpersonal
	Sentimientos positivos (alegría, seguridad, motivación, empoderamiento, autoestima, resiliencia)
	Sentimientos aflictivos y actitudes negativas (aislamiento, desesperanza, angustia, miedo, desarraigo, estrés, tristeza, dolor, inseguridad, sufrimiento, rabia, agresividad, soledad, desamparo, irritabilidad, añoranza, frustración, inferioridad)

Fuente: Elaboración propia (2022).

5.2.2. Fase 2. Diagnóstico

La segunda fase evalúa las condiciones de la población escolar inmigrante y unida a la caracterización, permite identificar el estado inicial de los estudiantes migrantes venezolanos en cuanto a las condiciones académicas, emocionales, socioeconómicas, entre otras. Este momento es fundamental porque facilita identificar el direccionamiento de las acciones particulares acogedoras de la diversidad cultural y cuyos aspectos deben ser fundamentos para realizar los ajustes necesarios en los componentes que se requieran de las dimensiones escolares que corresponden a la Gestión Escolar. La siguiente tabla, muestra los tipos de barreras para la convivencia y el aprendizaje que se pueden presentar durante el diagnóstico inicial.

Tabla 18 Diagnóstico del estudiante migrante

BARRERAS PARA LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE	
DIAGNÓSTICO INICIAL	Condiciones económicas Situaciones emocionales Aspectos organizativos Circunstancias pedagógicas y curriculares Elementos sociales y comunicativos

Fuente: Elaboración propia (2022).

5.2.3. Fase 3. Acompañamiento

De acuerdo con las fases anteriores se realiza el análisis general de la información proporcionada en los instrumentos, para establecer las acciones a seguir en el plan de acompañamiento, integrando todas las adaptaciones que se requieren al proyecto institucional, fundamentado en las necesidades detectadas en las fases anteriores y establecer de manera coordinada su direccionamiento, además, se especifican los miembros de la institución y recursos que serán involucrados para implementar con éxito el programa (PIAME).

Es de aclarar, que, ante la necesidad de mejorar los entornos de convivencia y aprendizaje de todo el sistema escolar e involucrar a la comunidad educativa, las tres fases que se proponen requieren articularse con las dimensiones que conforman la Gestión Escolar: directiva, académica, administrativa y de la comunidad (MEN, 2008) y de esta forma conseguir la transformación escolar que implica pasar del desconocimiento al reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto escolar. A continuación, se presentan los aspectos a considerar para el acompañamiento.

Tabla 19 Acompañamiento del estudiante migrante

ASPECTOS PARA CONSIDERAR	
EMOCIONALES	Reforzar autoestima Propiciar resiliencia Afianzar habilidades empáticas Trabajar el manejo de emociones y sentimientos Controlar las tensiones y estrés Prevenir xenofobia y discriminación Realizar inducción y despedida del estudiante inmigrante Articular los entornos familiar y escolar al reconocimiento intercultural Desarrollar sentido de pertenencia e igualdad Estimular la autopercepción positiva
SOCIOECONÓMICOS	Desarrollar prosocialidad Favorecer intercambio comunicacional Fortalecer actitudes y valores incluyentes: igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad Atender necesidades económicas apremiantes Activar valoración cultural Estimular participación y liderazgo Impulsar trabajo cooperativo y grupal Gestionar problemas y conflictos Promover espacios de interacción Fomentar vínculos sociales y sensibilidad
EDUCATIVOS	Aplicar planes de nivelación por asignaturas según debilidades detectadas Establecer ejes teóricos y conceptos centrales interculturales Enriquecer planes de asignaturas con pedagogía intercultural Fortalecer competencias interculturales Ajustar componentes evaluativos Diseñar recursos educativos Incorporar metodologías activas Armonizar aprendizajes

Fuente: Elaboración propia (2022).

5.3. Fundamentación

En una sociedad globalizada, la diversidad cultural de tipo extranjera está presente en las aulas de clase y con ello, la transformación de las dinámicas escolares. Ante la incidencia que producen las interacciones que se desarrollan entre las diferentes culturas, las cuales manifiestan sus propias identidades y formas de responder a las barreras que se presentan en cada contexto educativo, se hace necesario avanzar en una educación intercultural que propicie la convivencia escolar positiva y con ello, el

aprendizaje de todos los estudiantes a partir del intercambio cultural y la cohesión grupal. Las tensiones que se experimentan en las escuelas con diversidad cultural relacionadas con el proceso educativo de migrantes escolares se encuentran vinculadas con la carencia de un programa integral de atención eficaz para la población en situación de migración, que permita una mejor adaptación y, por consiguiente, su integración en la comunidad educativa de acogida.

En Colombia, la atención de la diversidad cultural de tipo extranjera, producto de la migración venezolana, se ha limitado al ingreso de estudiantes a partir de normativas que posibilitan ampliar la cobertura educativa, asignando a este recibimiento, una postura técnica y no integral, es decir, actualmente existen dificultades para educar con calidad y equidad a los alumnos inmigrantes y propiciar acciones que atiendan aspectos psicoemocionales, curriculares, evaluativos, entre otros, que inciden en la sana convivencia, el desempeño escolar y la integración, además, se presentan deficiencias en la formación y sensibilización de todos los actores escolares, especialmente, compañeros nativos y docentes, como sujetos principalmente implicados en las interacciones sociales interculturales, para que los estudiantes migrantes sean acogidos en un ambiente de confianza como ciudadanos de derechos, que forman parte de la comunidad educativa.

5.4. Objetivos de Propuesta

5.4.1. Objetivo General

Diseñar un programa integral de atención al migrante escolar para el mejoramiento de la convivencia escolar intercultural, mediante estrategias inclusivas integrales que faciliten el proceso de adaptación e integración de los estudiantes migrantes venezolanos en instituciones educativas con diversidad cultural.

5.4.2. Objetivos Específicos

- Impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural, mediante la vinculación de la comunidad educativa en las actividades del Programa Integral de Atención al Migrante Escolar, para reducir las barreras que afectan la integración y favorezcan la convivencia escolar intercultural.

- Promover la integración de los estudiantes de origen venezolano en las instituciones educativas con diversidad cultural, a través de la articulación de estrategias interculturales con las áreas de Gestión Escolar.

- Evaluar el funcionamiento del Programa Integral de Atención al Migrante Escolar en relación con el mejoramiento de la convivencia escolar intercultural y la integración de los estudiantes migrantes venezolanos en las instituciones educativas.

5.5. Beneficiarios

Con esta propuesta se beneficiarán directamente los estudiantes inmigrantes venezolanos de las instituciones educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur. Los indirectos serán los alumnos nativos, los docentes, padres de familia y demás miembros de los establecimientos educativos, ya que, en todo el proceso de atención, el programa involucra a los diferentes estamentos escolares, para lograr la transformación institucional desde el reconocimiento de los estudiantes migrantes extranjeros y con ello su integración escolar.

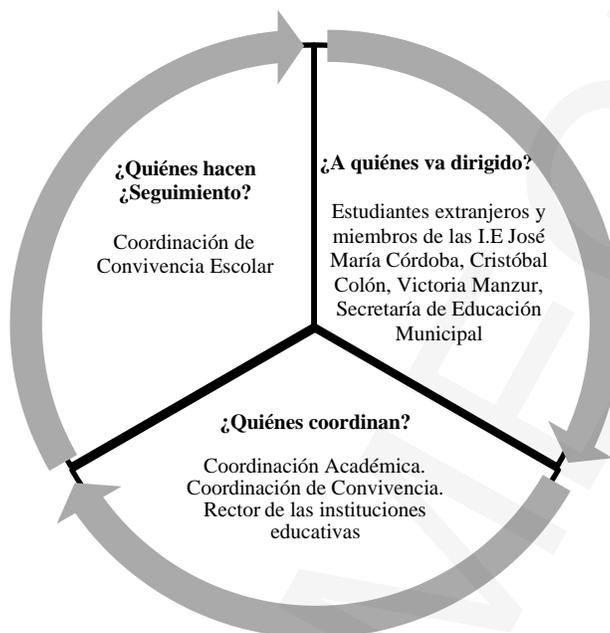


Figura 14 Beneficiarios de la propuesta

Fuente: Elaboración propia (2022).

Además, se espera beneficiar a las instituciones educativas pertenecientes al municipio de Montería, que presenten contextos similares y que requieran preparación para atender la diversidad cultural extranjera, a través de la Secretaría de Educación Municipal, como ente coordinador de una política intercultural inclusiva que intervenga el sistema escolar municipal para mejorar la convivencia intercultural.

5.6. Productos

Las actividades que contempla el (PIAME), mejorarán la convivencia escolar intercultural y así mismo el intercambio de aprendizaje en el contexto escolar. Por tanto, están planteadas a partir de la transformación institucional, mediante la articulación de estrategias que fortalecen los establecimientos educativos y con ello, los procesos de adaptación e integración del estudiante migrante venezolano. Involucran, a los diferentes miembros de las instituciones educativas y pretenden

minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes extranjeros al ingresar y permanecer en las instituciones educativas de acogida. Además, de desarrollar el recurso tecnológico para sistematizar la información de los estudiantes migrantes, los ajustes institucionales quedarán registrados e institucionalizados en las áreas de la Gestión Escolar de los proyectos educativos.

5.7. Localización

La propuesta se pretende realizar en las Instituciones Educativas José María Córdoba, Cristóbal Colón y Victoria Manzur. Los tres establecimientos educativos son reconocidos por su amplia trayectoria en la región. Se localizan en la zona urbana de la ciudad de Montería, municipio del departamento de Córdoba, Colombia.

La Institución Educativa José María Córdoba se ubica en la calle 29 A # 16B-143 en la vía Planeta Rica. De carácter académico con calendario A, pertenece al sector oficial, de género mixto y clasificada en el estrato 2 de la ciudad de Montería. Cuenta con todos los niveles de educación: Primaria, Secundaria y Media Académica.



Figura 15 Ubicación I.E José María Córdoba

Fuente: Google Maps

La Institución Educativa Cristóbal Colón se encuentra ubicada en el barrio P.5 tr.9 # 11-20. Establecimiento educativo de carácter académico que trabaja de acuerdo con el calendario A, pertenece al sector oficial, de género mixto y se clasifica en el estrato 1 de la ciudad de Montería. Ofrece servicio educativo en todos los niveles de educación: Primaria, Secundaria y Media Académica.



Figura 16 Ubicación I.E Cristóbal Colón

Fuente: Google Maps

Por último, la Institución Educativa Victoria Manzur se encuentra ubicada en el barrio Canta Claro, Cra.35 A #19-54. Es un establecimiento educativo que al igual que los anteriores corresponde al sector oficial, de carácter académico que trabaja de acuerdo con el calendario A, de género mixto y se clasifica en el estrato 1 de la ciudad de Montería. El servicio educativo que ofrece corresponde a los niveles de educación: Primaria, Secundaria y Media Académica.

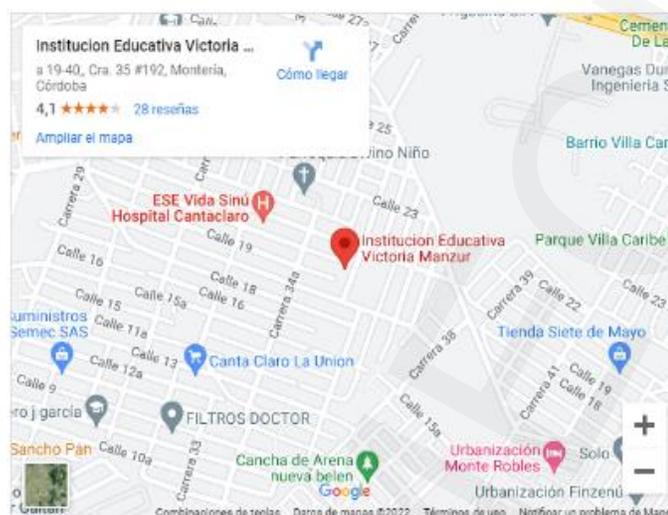


Figura 17 Ubicación I.E Victoria Manzur

Fuente: Google Maps

5.8. Método

Para la implementación de la propuesta se requiere diseñar los instrumentos de caracterización y diagnóstico del estudiante extranjero atendiendo los aspectos señalados en las fases planteadas y otros que se consideren convenientes de acuerdo con la necesidad contextual. Asimismo, el programa que permita la sistematización de la información, el cual es importante para llevar un registro que facilite los procesos de recopilación y análisis de datos. También, realizar reuniones y asambleas institucionales, para socializar y evaluar la propuesta con los diferentes estamentos de la comunidad educativa y establecer colaborativamente las adaptaciones necesarias en los diferentes componentes del Proyecto Educativo Institucional que requieren ser intervenidos.

De igual forma, vincular estrategias emocionales que respondan a las necesidades detectadas en los estudiantes, en contexto con los planes de trabajo de psicoorientación

y convivencia escolar. A continuación, se presenta una tabla con la propuesta de ajustes en las diferentes dimensiones de la Gestión Escolar institucional.

Tabla 20 Adaptaciones interculturales en la Gestión Escolar

INTERVENCIONES EN LAS DIMENSIONES ESCOLARES	
DIMENSIONES	ACCIONES
DIRECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar misión, visión y principios institucionales de acuerdo con el Enfoque Intercultural. - Articular las metas institucionales con la Educación Intercultural. - Establecer la correspondencia entre el (PIAME) con el Proyecto Institucional de Democracia. - Promover el desarrollo de cultura institucional intercultural. - Impulsar mecanismos de comunicación internos y externos entre la comunidad diversa culturalmente. - Coordinar alianzas con Secretaría de Educación Municipal y colegios que presentan diversidad cultural. - Configurar un clima institucional acogedor de la diversidad cultural, mediante actividades que generen la integración de toda la comunidad escolar. - Ajustar el Manual de Convivencia con los derechos de participación de la población escolar extranjera.
ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ajustes pertinentes al diseño curricular, relacionados con la incorporación de aprendizajes de las culturas nativa y extranjera en el plan de estudios y competencias interculturales. - Revisar las prácticas pedagógicas, procesos de evaluación, ausentismo, resultados académicos de grupos con diversidad cultural. - Establecer apoyos académicos y actividades de nivelación para los estudiantes migrantes que lo requieran. - Realizar seguimiento académico de los egresados tanto nacionales como extranjeros.
ADMINISTRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar económicamente las diferentes actividades que requiere el programa PIAME en cualquiera de las etapas. - Adquisición de programa informático para la sistematización de la información del estudiante migrante venezolano.
DE LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la convivencia escolar, mediante la gestión de conflictos interculturales e incrementar los espacios de participación entre estudiantes y padres de familia nativos y extranjeros. - Establecer con la oficina de orientación escolar talleres para atender las necesidades psicosociales de los estudiantes migrantes y acciones solidarias para apoyar económicamente sus dificultades apremiantes. - Ofrecer actividades sociales a toda la comunidad educativa, que enriquezcan el conocimiento de las identidades culturales y preserven las tradiciones.

Fuente: Elaboración propia (2022).

5.9. Cronograma, recursos y presupuesto

En esta sección se detallan los recursos, las actividades y los responsables del Programa Integral de Atención al Migrante Escolar (PIAME).

Tabla 21 Cronograma, recursos y presupuesto

Objetivos Específicos	Actividades	Responsable	Tiempo	Recursos y Presupuesto
Impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural, mediante la vinculación de la comunidad educativa en las actividades del Programa Integral de Atención al Migrante Escolar, para reducir las barreras que afectan la integración y favorezcan la convivencia escolar.	- Diseñar y realizar la aplicación que facilite el registro informativo de estudiantes venezolanos.	Investigadora Desarrollador	8 semanas 4 semanas de febrero/23 y 4 de marzo/23	Se estima un total de 600 mil pesos (desarrollo de aplicación).
	- Identificar y clasificar a los estudiantes migrantes venezolanos con respecto a las necesidades detectadas.	Psicólogo (a) Coordinación de Convivencia Coordinación Académica		Se considera el gasto de 3 reuniones con diferentes miembros de la comunidad educativa, por un monto de 300.000 pesos (refrigerios y papelería).
	- Establecer en conjunto con los líderes de la Gestión Escolar y responsables de cada fase del PIAME, la ruta de acompañamiento de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial.	Investigadora Psicólogo (a) Líderes de cada área de Gestión Escolar		
	- Socializar el programa PIAME ante la comunidad educativa	Investigadora Coordinador de Convivencia Psicólogo (a)		
Promover la integración de los estudiantes de origen venezolano en las instituciones educativas con diversidad	- Reunión con los miembros de las cuatro comisiones de la Gestión Escolar para establecer las adaptaciones en las diferentes dimensiones	Investigadora, Líderes de las áreas de Gestión Escolar Psicólogo (a) Coordinación Académica	7 semanas 3 semanas de Abril/23 y 4 de mayo/23	Se considera el gasto de 2 reuniones por un monto de 100.000 pesos (refrigerios y papelería).

cultural, a través de la articulación de estrategias interculturales con las áreas de Gestión Escolar.	- Articulación e institucionalización de la ruta de acompañamiento del PIAME con el Proyecto Educativo Institucional	Coordinación de Convivencia Escolar		
Evaluar el funcionamiento del Programa Integral de Atención al Migrante Escolar en relación con el mejoramiento de la convivencia escolar intercultural y la integración de los estudiantes migrantes venezolanos en las instituciones educativas.	<p>Reunión de seguimiento y valoración del PIAME con miembros de la comunidad educativa involucrados</p> <p>- Realizar ajustes al programa PIAME, de acuerdo con el reconocimiento de la diversidad cultural institucional</p>	<p>Investigadora Coordinación Académica Coordinación de Convivencia Líderes de las áreas de Gestión Escolar Rector de la institución</p>	<p>2 semanas 1ra y 2da semana de junio/23</p>	<p>Se considera el gasto de 2 reuniones por un monto de 200.000 pesos (refrigerios y papelería).</p>

Fuente: Elaboración propia (2022).

CONCLUSIONES

A partir del método fenomenológico se orientó el análisis de la información proporcionada por los participantes de la investigación denominada “Del desconocimiento al reconocimiento: estrategias de atención a la diversidad para favorecer la convivencia escolar intercultural”, para lo cual se estudiaron las experiencias vividas por los informantes claves inmersos en contextos educativos con diversidad cultural y en conjunto con la revisión de teorías alusivas al tema, permitieron desde el paradigma interpretativo responder el cuestionamiento planteado: ¿Cómo se desarrolla la convivencia escolar en comunidades educativas con diversidad cultural, ante la integración de migrantes venezolanos en las instituciones educativas urbanas del municipio de Montería?, llegando a las siguientes conclusiones, de acuerdo con los objetivos planteados y las categorías abordadas:

El desarrollo de la convivencia escolar en las instituciones educativas participantes del estudio, reflejan las tensiones propias de las interacciones escolares generadas en contextos interculturales que presentan debilidades en la atención de estudiantes migrantes, que en virtud de la falta de preparación para este desafío, manifiestan dinámicas socioeducativas complejas, que lejos de generar un ambiente de intercambio cultural facilitador del aprendizaje común, terminan afectando su derecho a la educación, en condiciones de equidad y justicia social.

Los significados sobre diversidad cultural que perciben los docentes de las instituciones educativas participantes se fundamentan en las posturas universales de reconocimiento y valoración cultural. Por tanto, se identifican con la defensa del derecho a la educación basado en la inclusión educativa, la cual no siempre es llevada a la práctica por desconocimiento de la presencia de la diversidad cultural en el aula o por carecer de formación y sensibilidad intercultural.

A su vez, los significados sobre diversidad cultural percibidos por los estudiantes se aprecian en dos perspectivas. Los alumnos nativos se identifican con la negación o aceptación de la diversidad cultural desde los juicios preconcebidos que poseen y que

relacionan con las experiencias comunicativas que desarrollan con los compañeros extranjeros. Las percepciones de los estudiantes inmigrantes las establecen de acuerdo con su realidad emocional y la forma como experimentan los procesos de adaptación e integración en el contexto escolar intercultural.

Las instituciones educativas participantes, presentan en sus proyectos educativos elementos que facilitan la interculturalidad, sus bitácoras educativas se basan en principios democráticos que pretenden garantizar el derecho a la educación, pero no registran la diversidad de tipo extranjera y, en consecuencia, presentan en la práctica debilidades para responder con medidas acordes a la nueva realidad y brindar el acogimiento pertinente ante su vulnerabilidad.

A pesar de que en el año 2018 empezaron a ingresar en los colegios de la ciudad de Montería los primeros estudiantes venezolanos y se ha incrementado su matrícula, los establecimientos participantes carecen de lineamientos coordinados para la atención educativa de la diversidad cultural. Los docentes siguen iniciativas particulares y voluntarias de acuerdo con sus percepciones y experiencia profesional. Las directivas al igual que los entes gubernamentales se limitan a recibirlos, pero no se hace extensivo el acompañamiento de estos en su proceso de adaptación escolar e integración para una mejor convivencia y aprendizaje.

El docente ante la diversidad cultural que caracteriza la sociedad actual necesita preparación desde su formación inicial como mediador cultural con formación en este ámbito y comprensión de los procesos de reconocimiento de las personas en situación de vulnerabilidad por condición migratoria, para que, a partir del análisis reflexivo de la realidad contextual, incorpore los ajustes que requiere su práctica pedagógica, metodológica y evaluativa.

El ingreso de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano ha generado espacios de interacción constructores de interculturalidad en dos sentidos: enriquecedores, porque fortalecen los procesos educativos a partir de la comunicación intercultural en términos de convivencia e intercambio de saberes o por el otro, de confrontación intercultural al predominar la falta de respeto por la diferencia con

manifestaciones de bullying, indiferencia, xenofobia, exclusión y discriminación en el contexto escolar.

La adaptación de los estudiantes de origen extranjero es un proceso diferente en cada migrante ya que de acuerdo con la complejidad de su impacto multidimensional tendrá una afectación de manera particular. Por consiguiente, algunos se adaptan más rápido que otros, ya que las barreras que enfrentan los estudiantes inmigrantes trascienden el acceso y se extiende a las experiencias interculturales que afectan de manera particular los procesos de integración escolar.

De acuerdo con los elementos comunes presentes en las experiencias de los sujetos participantes del estudio, en las instituciones educativas existen factores externos e internos que constituyen barreras que limitan la construcción colectiva de la convivencia intercultural e intercambio de aprendizaje de todos los estudiantes. Esta apreciación general lleva a considerar la educación colombiana más difícil que la del vecino país y, en consecuencia, en los estudiantes afectados puede generar desmotivación, deserción, repitencia y reprobación.

La atención de la diversidad cultural, demanda entre otras, adaptaciones organizativas, psicoemocionales, pedagógicas, evaluativas y curriculares basadas en el enfoque intercultural. En teoría, los proyectos educativos además de contar con elementos y saberes relacionados con la educación inclusiva y respeto por las diferencias culturales requieren direccionar integralmente todos sus componentes con el proceso de integración de los estudiantes inmigrantes.

Pasar de una postura técnica de atención del migrante a la crítica y transformadora que define la educación intercultural se convierte en la práctica, en un proceso complejo que requiere del análisis contextual y caracterización del estudiante migrante en cuanto al nivel académico de ingreso a la institución, condiciones socioafectivas y necesidades económica, para activar estrategias interculturales que permitan su integración eficaz de acuerdo con las debilidades encontradas. Las adecuaciones previamente definidas por la institución incluyen especialmente, a sus

compañeros nativos y profesores, como facilitares interculturales de su proceso de adaptación al nuevo sistema escolar.

Los proyectos educativos de las instituciones participantes se encuentran fundamentados en una perspectiva abierta a la diversidad cultural en el ámbito local, regional o nacional de tipo indígena y afrocolombiana que identifica el territorio colombiano y que presenta problemáticas muy diferentes a las abordadas en esta investigación, por lo que se requieren intervenciones ajustadas a las necesidades que establecen los nuevos procesos sociales y que viene estableciendo el fenómeno migratorio en la educación, para que en la práctica no se desarrolle una tendencia institucional asimilacionista y homogeneizante de la diversidad cultural de tipo extranjera en los establecimientos educativos.

De acuerdo con la investigación, se requiere un trabajo coordinado con estudiantes, docentes, padres de familia y en general todos los estamentos escolares, que implique desarrollar estrategias interculturales contextualizadas con la diversidad cultural presente en la escuela, lo cual requiere de un proceso de acompañamiento y seguimiento relacionado con: planes de nivelación, actividades comunicativas interculturales, desarrollo de habilidades empáticas y colaborativas, talleres en valores sociales y liderazgo, conocimiento intercultural, justicia evaluativa, metodologías activas, recursos educativos, control de emociones, entre otros, que logren configurar la identidad institucional que conduzca integralmente del desconocimiento al reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela.

RECOMENDACIONES

La sociedad globalizada en que nos encontramos amerita que se estudie todas las implicaciones que tiene el fenómeno migratorio en la educación, en aras a llevar a cabo una adecuada atención de los estudiantes de origen extranjero, desde una óptica democrática e inclusiva que proporcione calidad e igualdad educativa como derecho humano fundamental y propicie su adaptación e integración a la comunidad educativa de acogida, en un ambiente facilitador de la convivencia escolar entre diferentes culturas. La relación compleja entre migración y educación no está exenta de dificultades y teniendo en cuenta que en un mundo sin fronteras requiere formar personas que se adapten a la movilidad en contraposición a la estabilidad territorial, se necesita cada vez más avanzar en la educación intercultural. De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, se orientan las siguientes recomendaciones:

Definir una ruta escolar institucional de atención a la diversidad cultural con la participación de los miembros de la comunidad educativa, que permita articular de manera coordinada la adaptación e integración de los estudiantes inmigrantes garantizando el derecho a una educación libre de barreras socioculturales.

En consecuencia, se recomienda trabajar en la revisión y ajuste de las diferentes dimensiones del Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta la realidad del contexto y la conveniencia de aplicar el enfoque inclusivo e intercultural, para dar respuestas pertinentes que vayan más allá del ingreso de los estudiantes extranjeros y atiendan las dificultades que experimenten durante su estancia en la institución.

Los cambios estructurales que se proponen para mejorar la convivencia escolar intercultural, parten de trabajar en aspectos organizativos, evaluativos, pedagógicos, curriculares, comunicativos y psicoemocionales, desde el ingreso y permanencia de los estudiantes extranjeros, creando vínculos significativos mediante estrategias que los hagan sentirse bien recibidos e iniciar el proceso de caracterización y diagnóstico de su realidad, identificando las dificultades que presentan, para activar planes de acompañamiento que respondan a sus necesidades.

Los aspectos organizativos hacen referencia a la incorporación de políticas institucionales propias que direccionen a partir del ingreso de los estudiantes extranjeros, directrices que consideren las diferencias que tienen los migrantes con los pares colombianos. Normativas internas que diseñen entre otras actividades, inducciones y planes de fortalecimiento académico para estudiantes nuevos y con debilidades, diferenciados de los que se planteen para migrantes venezolanos, atendiendo a que sus características de entrada no son similares. De la misma manera, desarrollar una gestión institucional que se apropie de los principios de la inclusión educativa presente en los documentos institucionales para la configuración de medidas pedagógicas y acciones interculturales armonizadas con la integración del migrante, en referencia con la convivencia y el aprendizaje.

En cuanto a los aspectos evaluativos, se recomienda implementar un diagnóstico que identifique en la práctica, las debilidades académicas detectadas en estudiantes inmigrantes ante el desafío que significa el desfase en el aprendizaje que presentan los estudiantes extranjeros con respecto al modelo educativo institucional, que no favorece su exitosa integración. Evaluar a los estudiantes venezolanos y colombianos sin tener en cuenta las diferencias que tienen los dos grupos culturales en cuanto a los aprendizajes previos y mínimos repercute en los resultados de los inmigrantes, quedando en desventaja con respecto a la justicia evaluativa que debe representar el contexto, las necesidades, fortalezas, debilidades y potencialidades en la escuela con diversidad cultural.

En el campo curricular se recomiendan adecuaciones alusivas al plan de estudios sobre ejes teóricos y conceptos centrales afines con la diversidad cultural presente en la escuela y los elementos que resulten de las debilidades encontradas en el diagnóstico por grado que contempla la ruta de atención a la diversidad escolar. Por tanto, implica contextualizar el currículo institucional basado en la interculturalidad presente en la realidad escolar, en aspectos relacionados con: metodologías de trabajo, competencias interculturales, recursos educativos, sistema de evaluación y saberes conceptuales, como forma de fortalecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Se considera conveniente a nivel psicoemocional definir estrategias que involucren a todos los actores escolares en el fortalecimiento de la sensibilidad cultural, formación intercultural y la práctica de valores sociales como el respeto, la solidaridad y tolerancia, para evitar actitudes discriminatorias contra las personas extranjeras, basadas en las condiciones económicas, estereotipos y prejuicios que ocasionan conflictos escolares, desconocimiento y afectaciones emocionales que limitan en la comunidad educativa el desarrollo de la convivencia escolar intercultural adecuada para los aprendizajes. También, generar espacios de intercambio cultural entre todos los miembros de la comunidad educativa que propicien el conocimiento, comunicación, comprensión, respeto, valoración, enriquecimiento y preservación de las identidades culturales.

Considerar que el encargo social que tiene la educación en la sociedad globalizada implica percibir al migrante como sujeto de derechos y desde esta perspectiva, las instituciones que ofrecen el servicio educativo en contextos con diversidad cultural, precisan de una política de integración institucional que desarrolle las acciones interculturales contextualizadas a su propia realidad, evitando la dicotomía entre lo que se encuentra escrito en los documentos institucionales y la práctica educativa, para que se trate igual a todos los estudiantes, pero teniendo en cuenta el respeto a las diferencias y de esta manera hacer posible una verdadera inclusión educativa.

Se espera que este trabajo beneficie o impulse más investigaciones en esta línea, de acuerdo con las variaciones del fenómeno migratorio en el país, conviene hacerlo extensivo a nivel superior para ser contextualizado en otro ciclo educativo, además, examinar la trayectoria escolar del migrante en cuanto a la aprobación, reprobación y deserción, de acuerdo con las múltiples implicaciones que se derivan de la interculturalidad en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. CRI.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/educaci%C3%B3n-intercultural-perspectivas-y-propuestas>
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural | Educatio Siglo XXI*. 22, 39-57. Universidad de Murcia.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Aguilar Idáñez, M. J., & Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. REMHU : Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 20(38), 27–43. <https://doi.org/10.1590/s1980-85852012000100003>
- Aguilar, A., Aguilar, C., & Aguilar, Y. (2018). *La migración: el desborde de un fenómeno masivo*. Universidad Simón Bolívar. (pp. 103-129)
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2516>
- Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, O. (2005). Reflexiones teóricas y modelos empíricos sobre identidad, diversidad y participación social. Observatorio Europeo de Tendencias Sociales.
<http://www.obets.ua.es/obets/libros/LibroReflexiones.pdf>
- Aliaga Sáez, F. A., Flórez De Andrade, A., García Sicard, N., & Díaz Medina, F. (2020). La integración de los venezolanos en Colombia: discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 94.
<https://doi.org/10.7458/spp20209417249>
- Aliaga, F. , Baracaldo, V., Pinto, L., & Gissi, N.. (2018). Imaginarios de exclusión y amenaza en torno al inmigrante venezolano en Colombia. *Temas y Debates*, (36), 61-83. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-984X2018000200004&lng=es&tlng=es.
- Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar : descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural - e-spacio*. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Cmalonso>
- Alonso, R. S. (2001). *La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible*. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713- 737. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650157>

- Andújar, Catalina & Rosoli, Analía. (2013). Enseñar y Aprender en la diversidad. Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica. /Downloads/Metas_inclusiva%20(3).pdf
- Aravena Kenigs, O., Riquelme Bravo, P., Mellado Hernández, M & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de la Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 13(1), 55-71
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arenas, F. D. (2013). Procesos De Flexibilización Y Diversificación Curricular: Nuevos Retos Del Sistema Educativo Colombiano Para Favorecer Los Procesos De Participación En Contextos Escolares De Personas Con Discapacidad. *IBERO*, 15(1)
<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421>
- Arias Vinasco, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Arias, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Armas, L. (2018). *(Re)pensando la educación intercultural desde ecuador: el camino hacia el diálogo intercultural y el alcance del buen vivir*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7048>
- Ausín, V. (2012). *Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación*. RIUBU. Tesis doctoral, Universidad de Burgos, España. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/174>
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Grupo Editorial Patria.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Barrera, M. (2010). Modelos epistémicos en investigación y educación. Caracas: 6^a. Edición. Servicios y Proyecciones para América Latina: Quirón.
- Barreto, A. A. J. (2019, 24 enero). *La migración: el desborde de un fenómeno masivo*. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2516>

- Belgich, H. (2008). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Limusa.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Blanco, A., Dueñez, I. & Ríos, L. (2020). *La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos*. Repositorio UCC.
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18131>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro. *Revista de Trabajo Social*. <https://www.mendeley.com/catalogue/33c34e09-0a0a-3260-92c0-ef9d86137c91/>
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro, 5–14. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bolio, Antonio Paoli (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65),20-29. ISSN: 0188-168X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Briones, G. (1981) *La formulación de problemas de investigación social* (2a. ed.). Ediciones Uniandes.
- Bruno, Guerrero., A & Ramos, Estrada., N. (2020). La interculturalidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: Una mirada a través de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté, Córdoba. [Tesis de Maestría], Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3497>
- Bustamante De la Cruz, P. D. R. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 18(2), 1-20.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.18201>

- Buvinic, M., Mazza, J., Pungiluppi, J. & Deutsch, R. (2004) Inclusión social y desarrollo económico en América Latina. (Massiah, Ernest, 2004, Capítulo 5, p. 65).
- Cáceres, E., Mendoza, L., Aguilar-Barreto, A.J., Aguilar-Barreto, C.P., y AguilarBautista, Y.A. (2018). La normatividad internacional relacionada con las migraciones. En A.J. Aguilar-Barreto., C.P. Aguilar-Barreto y Y.A. Aguilar Bautista. (Ed.). La migración: el desborde de un fenómeno masivo. (pp. 53-83). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Carbajal Padilla, P., & Fierro Evans, M. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Carbajal Padilla, P., & Fierro Evans, M. C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–14.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Castro, M. (2020). *¿Qué medidas se han implementado para la inclusión de personas migrantes venezolanas en Perú?* Equilibrium CenDE.
<https://equilibriumcende.com/reporte-1-marzo-2020/>
- Castro, M. (2020, 23 diciembre). *¿Qué medidas se han implementado para la inclusión de personas migrantes venezolanas en Perú?* Equilibrium CenDE.
<https://equilibriumcende.com/reporte-1-marzo-2020/>
- Chaux, E. & Velásquez, A. (2020). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. PazAtuIdea.
<https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/orientaciones-generales-para-la-implementacion-de-la-catedra-de-la-paz-en-los-establecimientos-educativos-de-preescolar-basica-y-media-de-colombia/>
- Circular Conjunta N°16 de 2018. (2018). MEN.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-368675.html?_noredirect=1
- Circular Conjunta N°16 de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos. 10 de abril de 2018. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf

- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos*. Editorial. Universidad de Antioquia.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Constitución Política. (1991, 20 julio). Secretaría General del Senado de Colombia.
<http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Correa Alzate, J. I., Bedoya Sierra, M., & Restrepo, N. (2008). Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad.” Ministerio de Educación Nacional - MEN, Colombia (p. 61). MEN. <https://bit.ly/2Eh0wEq>
- Criollo, M. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. Vinculando, 1–11.
<https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html#vcite>
- de Zúbiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
https://books.google.com.co/books/about/Los_modelos_pedagógicos.html?id=wyYnHpDT17AC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- De Zúbiría, S. (2006). Educación, justicia social y diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, 24. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys59.66>
- Decreto 1122 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional] por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 18 de Junio de 1998.
- Decreto 1288 de 2018. (2015, 1 diciembre). GOV.CO.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87780>
- Decreto 1288 de 2018. Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos. 25 de julio de 1994. Presidencia de la República
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional

- Decreto 804 de 1995 [Ministerio de Educación Nacional] Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de Mayo de 1995.
- Departamento Nacional De Planeación. (2018). *CONPES definió la Estrategia para la Atención de la Migración desde Venezuela*. Gov.co.
<https://www.dnp.gov.co/Paginas/CONPES-definio-la-Estrategia-para-la-Atencion-de-la-Migracion-desde-Venezuela.aspx>
- Dietz, G. (2007). La Interculturalidad entre el “Empoderamiento” de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad. *Puntos de Vista: Cuadernos Del Observatorio de La Migraciones y de La Convivencia Intercultural de La Ciudad de Madrid*, (12), 27–46. <https://www.mendeley.com/catalogue/d014d2a9-aca6-3fb0-83df-cd1ffab7edbb/>
- Duk, C. & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.
- Dussan, C. P. (2010). «Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos» Inclusive education: A model of education for all. *Revista Isees*, 8(73–84). <https://www.mendeley.com/catalogue/26fd42b7-dbb3-33cb-a8cc-e729f8668e7d/>
- Fernández, A. (2016). Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada. [Tesis doctoral] Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43348>
- Fernández, A. G. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC.
- Fierro Evans, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es.
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Arias, M. F., & Restrepo Pineda, J. E. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*. 16(32), 63–82. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5000>

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gil-Madrona, P & Gómez Barreto M.a. (2017). La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas. Centro de publicaciones Cervantes. p. 33-44
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2017/03_gilmadrona.pdf
- González, A., & Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, 35, 105–112.
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/11.pdf>
- González, I. (2015). Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela. Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
<https://ddd.uab.cat/record/141573>
- González, I. (2015). *Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela*. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/312853>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199–212.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100199>
- Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A. & Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153-175.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014>
- Guzmán, C., Hernández, E. & Rojas, A. (2005). *Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana*. Revista colombiana de Educación. (pp. 38-54) Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci3n_Sampieri.pdf

- Hernández, C. & Del Olmo Pintado, M. (2004). *Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449184>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., & Aguilera-Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 173–191. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300173>
- Kenigs, O. A., Bravo, P. R., Hernández, M. E. M., & Bravo, C. V. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100055>
- Kenigs, O. A., Bravo, P. R., Hernández, M. E. M., & Bravo, C. V. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100055>
- Leiva Olivencia, J. (2019). La educación intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Vol. 1, 2019 (Investigación comprometida para la transformación social)*, ISBN 978-84-09-12411-4, págs. 388-396, 388-396. <https://aidipe2019.aidipe.org/>
- Leiva Olivencia, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2297Leivav2.pdf>
- Leiva Olivencia, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4622003>
- Leiva Olivencia, J. J. (2016). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n1.48589

- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29–43.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251–274.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702017>
- Leiva, Juan. (2015). La educación intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. Grupo de investigación en innovación y desarrollo educativo inclusivo. XIX congreso internacional de investigación educativa: investigación comprometida para la transformación social.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17893/Propuesta%20Juan%20Leiva_UMA.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de Febrero de 1994 Ministerio de Educación Nacional. (Colombia)
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de Febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. Ministerio de Educación Nacional.
- Ley 1732 de 2014 Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de Septiembre de 2014. Ministerio de Educación Nacional
- Magisterio. (2017). *Instituto Alberto Merani: tres décadas transformando la educación en Colombia y América Latina – Magisterio*. Magisterio Editorial.
<https://magisterio.com.co/articulo/instituto-alberto-merani-tres-decadas-transformando-la-educacion-en-colombia-y-america/>
- Marchesi, À., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Martín Bustamante, C. (1977). *Martin Luther King (Caminos abiertos)*. Editorial Hernando.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
[https://doi.org/10.1016/0022-3115\(94\)91046-4](https://doi.org/10.1016/0022-3115(94)91046-4)

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas (p. 354). [https://doi.org/10.1016/0022-3115\(94\)91046-4](https://doi.org/10.1016/0022-3115(94)91046-4)
- Mella Valenzuela, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8356>
- MEN. (2008). *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2014). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Portal MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480:Guia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>
- MEN. (2020). *Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Portal MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/75768:Guia-No-6-Estandares-Basicos-de-Competencias-Ciudadanas>
- MEN. (2021). *SIMAT*. Portal MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-168883.html?_noredirect=1
- MINEDUCACIÓN. (2019). Los ‘mil peros’ a los que se enfrentan los niños venezolanos en Soacha para poder estudiar. Proyecto Migración Venezuela. <https://migravenezuela.com/web/articulo/ninos-venezolanos-no-pueden-estudiar-en-soacha-colombia/910>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480:Guia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>
- Ministerio de relaciones exteriores. (2021). *Venezuela - Migración Colombia*. Migración. <https://www.migracioncolombia.gov.co/venezuela>
- Molano, O. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Revista Opera, (7),69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Moliner, Odet., Moliner, Lidón., Sanahuja, Aida & Sanmateo, Valentín. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 9(2), 41-58.

- Morales Largo, L. (2018). *Comunicación intercultural: una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad*. [Tesis doctoral] <https://repositorio.utp.edu.co/items/4e14077f-16d4-4608-a1cc-a24f5eb59ebc>
- Morin, E. (1999). La educación, la ciencia y la cultura. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 72.
- Muñoz, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Elaborada%20por%20representantes%20de%20todas,todos%20los%20pueblos%20y%20naciones.>
- Noguera Pardo, C. (2016). *Educación para el siglo XXI: Reflexiones humanistas*. U. Sergio Arboleda.
- Noguera Pardo, C. (2016). *Educación para el siglo XXI: Reflexiones humanistas*. U. Sergio Arboleda.
- Odet Moliner García, Lidón Moliner Miravet, Aida Sanahuja Ribés & Valentín Sanmateo Trilles. (2014). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 41-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504534.pdf>
- OIM. (2020). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020 | IOM Publications Platform*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Olea Hernández, L. (2020). Factores que inciden en la práctica de valores para la convivencia escolar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Belén, Buenavista Córdoba. [Tesis Maestría]. Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4040/oleahernandezleonardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (2004). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. UNESDOC.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (2005) Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. ONU.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Conv2005_4CP_Resolutions_ES.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro. Documento de referencia. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima Octava Reunión.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (2011). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural: UNESCO. Quaderns de Construcció de Pau, 2011, 2010(65), 4–7.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687r.pdf#page=77>
<https://bit.ly/3yzeA6P>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. (2019). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. Unesco, 72. <https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO. Oficina Internacional de Educación. (2013). Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014
- Ortiz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. *Ediciones de La U, 1*.
https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje

- Pacheco, Pérez., E. (2016). Significados de convivencia escolar, una visión construida por estudiantes de quinto grado, docentes, directivos y padres de familia de la Institución Educativa Fé y Alegría Las Américas de Cartagena. [Tesis de Maestría] Universidad de Córdoba.
https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9325/ELSA_PACH_ECOPEREZCartagena_16%20Pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pareja, D. & Leiva Olivencia, J (2017). Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con el alumnado de grado de educación primaria. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15676>
- Paz, B. G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Grupo Editorial Patria S.A.
- Peiró, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13),127-139
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623008>
- Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática: nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Instituto María Cano.
- Pinto Lisa, Baracaldo Amaya, & Aliaga Felipe. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto*, 28(1), 199–223.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976013>
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. 02 de junio de 2016. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Ramos Hernández, R. (2017). *De la homogeneidad a la diversidad: Prácticas de convivencia a partir del reconocimiento de las diferencias en la escuela*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Córdoba.
https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/08_COHORTE_G2/RA_MOSR.pdf
- Real Academia Española. (s. f.). *Cultura*. RAE. <https://dle.rae.es/cultura>
- Rebolledo-Malpica, D., Noreña, A., Rojas, J. , & Alcaraz-Moreno, N. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.

Aquichan, 12(3),263-274. ISSN: 1657-5997.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>

- Ríos Muñoz, D. & Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- Robles, B. (2011). La Entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 41.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. Universidad Autónoma de Barcelona, 1–20.
http://prosocialidad.org/castellano/docs/028_RR_edu_pro.pdf
- Rodríguez Uribe, N. (2014). Derechos humanos colectivos y Multiculturalismo: Respuesta a las críticas universalistas y desarrollo constitucional en Colombia. *Precedente. Revista Jurídica*, 4, 7. <https://doi.org/10.18046/prec.v4.1832>
- Rodríguez, A. (2016). Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Vsal Revistas. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/13873>
- Sabino, C. (1979). *El Proceso de Investigacion*. Editorial Episteme.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
<https://hormigonuno.files.wordpress.com/2010/10/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino.pdf>
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220713A>
- Sáez, F. A., Flórez, A., García, N., & Díaz, F. (2020, 14 julio). La integración de los venezolanos en Colombia: discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta, *Sociología, Problemas e Prácticas*. Open Edition Journals.
<https://journals.openedition.org/spp/7872>
- Sampieri & Baptista. (1998). *Metodología De La Investigación* (2a ed.). McGraw-Hill.

- Sánchez Fontalvo, I. M. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Editorial Unimagdalena.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwmg>
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (Capítulo 6: Constructivismo 228-277). *Revista Virtual REDIPR* (Vol. 5, pp. 1–20).
<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Sepúlveda, Hernán. (1989). *Sociología. La Ciencia de la Sociedad Humana y sus Leyes de Desarrollo*. Bogotá. Unidad Editorial INCCA.
- Sime Poma, L. (1999). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Educación*, 8(15), 39-59. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5234>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial. Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taborda, C. (2021). *No todos los niños venezolanos estudian en Colombia*. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/educacion/no-todos-los-ninos-venezolanos-estudian-en-colombia-article-903525/>
- Tadeu De Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2.ª ed.). Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
<https://docplayer.es/11471445-Tomaz-tadeu-de-silva-documentos-de-identidad-una-introduccion-a-las-teorias-del-curriculo-sumario.html>
- Tamayo, M. T. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa.
- Tamayo, Mario. (2002). *El proceso de la investigación científica*. (4a ed.). Limusa. México.
- Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). *Reglamento de bioética de la investigación*. UMECIT. <https://umecit.edu.pa/wp-content/uploads/2020/05/D-10-reglamento-de-bioética.pdf>
- Valdivia, P. G. (2014). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción: Chile*. [Tesis doctoral] Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68356>

- Valladares, L., Pérez Ruiz, M. & Zárata Vidal, M. (2009). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (1.^a ed.). Juan Pablos Editor.
<https://mayalorenablog.files.wordpress.com/2018/02/2009-estados-plurales-compressed.pdf>
- Valverde Berrocoso, J., & Ciudad Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 49. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Viecco, M., Curiel, R., & Muñoz, E. (2017). La diversidad cultural como operador pedagógico para la transformación del discurso racista en un referente social de construcción étnica incluyente. Dialnet, 8(1), 65–83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6832747>
- Vilchez, Vivanco. María. (2011). La cultura en el aula: la integración cultural. Estamentos educativos y diferencias culturales en el aula. Exedra e, p. 91-104.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3685975>
- Villa Monsalve, J. (2017). Emmanuel Levinas y Seyla Benhabib: derechos humanos como derechos de los otros. Perseitas, 5(2), 461-478 DOI:
<https://doi.org/10.21501/23461780.2425>
- Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. Psicoperspectivas, 15(1), 118–131.
<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-605>
- Walsh, C. (1988). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Journal of Mathematical Physics, 29(7), 1535–1536.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 47–62).
<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf%5Cnhttp://patriciolepe.files.wordpress.com/2010/01/el-giro-decolonial.pdf%5Cnhttp://books.google.es/books?id=crRclUfeJBsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs>
- Zafra Calderón, D. (1995). *Manual de derecho docente* (3.^a ed.). Offset Impresores.

Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. (p. 244).
https://books.google.com.co/books/about/Los_modelos_pedag%C3%B3gicos.html?id=wyYnHpDT17AC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false