

**Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones
sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal
I. E. D.**

Diego Alejandro Bautista Becerra

Fredy Alejandro López Domínguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría En Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá D.C.

2020.

Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D.

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de:

Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Diego Alejandro Bautista Becerra

Fredy Alejandro López Domínguez

Directora

Elsa Castañeda Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría En Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá, D.C.

2020.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D.
Autor(es)	Bautista Becerra, Diego Alejandro; López Domínguez, Fredy Alejandro.
Director	Castañeda Bernal, Elsa.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 179 pág.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	MIGRACIÓN, INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS, INCLUSIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES.

2. Descripción
<p>Tesis de grado de maestría que se propone comprender los procesos de inclusión e integración que se dan entre los niños, niñas y adolescentes venezolanos y colombianos en el sistema educativo distrital, específicamente, en el Colegio Tibabuyes Universal (IED) en la ciudad de Bogotá durante el año 2019. Los conceptos que anclan el estudio son los flujos migratorios mixtos, las infancias y adolescencias múltiples y la educación inclusiva, estos para identificar las representaciones sociales que se tienen sobre las personas migrantes, desde las narrativas que surgen en la dinámica escolar en las interacciones sociales que se construyen cotidianamente en el sistema educativo.</p>

3. Fuentes
<p>ACNUR, A. C. (11 de 02 de 2011). <i>www.refworld.org</i>. Obtenido de <i>www.refworld.org</i>: https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4df9ffb92</p> <p>Alexander, B. (2012). Etnografía performativa: La representación y la incitación de la cultura. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, <i>Manual de investigación cualitativa</i> (págs. 94-153). España: Gedisa.</p> <p>Ander - Egg, E. (2003). <i>repensando la Investigación Acción - Participativa</i>. Grupo editorial Lumen.</p> <p>Ariés, P. (1986). La Infancia. <i>Revista de Educación</i>, 5 - 11.</p> <p>Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 409-430.</p> <p>Ballen Ariza, M., Pulido Rodríguez, R., & Zúñiga López, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa Teorías, procesos y técnicas. Bogotá: Teoría del color.</p> <p>Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (70), 247-285.</p> <p>Carey, J. (2005). <i>¿Para qué sirven las artes?</i> Editorial Suramericana S. A. Bogotá D.C., 23 de noviembre de 2018: República de Colombia - Departamento Nacional CONPES, C. N. (2018). Documento CONPES 3950. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela de Planeación.</p> <p>Corte Interamericana De Derechos Humanos. (21 de octubre de 2014). <i>www.acnur.org</i>. Obtenido de <i>www.acnur.org</i>: https://www.acnur.org/5b6ca2644.pdf</p> <p>De Saint-Exupery, A. (1943). <i>El Principito</i>.</p> <p>Dueñas Salmán, L. R., & García López, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. <i>Razón y Palabra</i>, 1 - 17.</p> <p>Dussel, I. (s/f de s/f de s/f). https://repository.unad.edu.co. Obtenido de https://repository.unad.edu.co: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4871/514517%20infancia.pdf;jsessionid=91DA24348</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7

494B5FE582E888238584D2D.jvm1?sequence=1

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 26 - 46.

El Tiempo. (03 de 02 de 2018). <https://www.eltiempo.com>. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/migracion-de-venezolanos-a-colombia-es-la-mas-grave-crisis-migratoria-del-pais-178596>

El Tiempo. (30 de 03 de 2017). <https://www.eltiempo.com>. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/venezolanos-la-migracion-mas-grande-en-la-historia-del-pais-72872>

Gómez Matoma, M. A. (2009). La política internacional migratoria colombiana a principios del siglo XX. *Memoria y Sociedad*, 13(26), 7-17.

González Buendía, R. M. (2016). Los proyectos migratorios de las mujeres. Un estudio multifactorial. Narraciones de mujeres inmigrantes extracomunitarias en Palma de Mallorca. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Granados Jiménez, J. (2010). Las migraciones internas y su relación con el desarrollo en Colombia: Una aproximación desde algunos estudios no clasificados como migración interna de los últimos 30 años. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Guataqui, J., García-Suaza, A., Ospina Cartagena, C., Londoño Aguirre, D., Rodríguez Lesmes, P., & Baquero, J. (2017). *Características de los migrantes de Venezuela a Colombia*. Bogotá D.C.: Observatorio laboral de la Universidad del Rosario. Recuperado el Julio de 2018, de https://docs.wixstatic.com/ugd/c80f3a_d2e0a0b4821e4238ae021904026a4459.pdf

Hernández Martínez, E. O. (2014). Curso de vida y trayectorias. Estudios de caso de menores migrantes en la frontera norte. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós, 469-494.

Khoudour-Castéras, D. (2009). Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 11(20), 229-252. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/419/41911877008.pdf>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España: Sage Publications, Inc. Newbury Park.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (15 de 05 de 2015). *Unesco*. Obtenido de [es.unesco.org: https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion](https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion)

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Antropología Social*, 21 - 38.

Lara Piña, F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales de los maestros y el movimiento magistral en Chapas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Leal Sorcia, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: Experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 14 No. 2, 310-334.d

Lescaze, Z. (24 de 06 de 2018). The New York Times. Obtenido de The New York Times: <https://www.nytimes.com/es/2018/06/24/migracion-arte-contemporaneo/>

Lopez, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *thenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*. ISSN-e 1578-8946, N.º. 5, , 1-24.

López-Pozos, C. (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Malaguzzi, L. (s. f. de s. f. de s. f.). Reggio Emilia Approach. Obtenido de Reggio Emilia Approach: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>

Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Madrid: Narcea.

Micolta León, A. (2014). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Micolta, A. (20 de abril de 2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social* (7), 59-76. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4391739.pdf>

Migración Colombia. (23 de 10 de 2019). www.migracioncolombia.gov. Obtenido de www.migracioncolombia.gov.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7

<http://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/200-octubre-2019/cerca-de-un-millon-y-medio-de-venezolanos-esta-viviendo-en-colombia-director-de-migracion-colombia>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.

Morales Gamboa, A., & Castro Valverde, C. (2006). *Migración, empleo y pobreza*. San José, Costa Rica: FLACSO. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan028358.pdf>

Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, Su Imagen y Su Público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.

OIM, (19 de 10 de 2019). *Organización Internacional para las migraciones*. Obtenido de <https://www.iom.int>: https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/policy_documents/MC-INF-297-Flujos-Migratorios-Mixtos_ES.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Iberoamérica Inclusiva Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI -Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco.

Organización Internacional para las migraciones OIM. (12 de 09 de 2019). <http://www.oim.org.co>. Obtenido de <http://www.oim.org.co>: <http://www.oim.org.co/node/13>

Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2018). *Informe sobre Las Migraciones En El Mundo 2018*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. Obtenido de publications.iom.int.

Organización Internacional para las migraciones. (1 de 1 de 2006). <https://publications.iom.int>. Obtenido de <https://publications.iom.int>: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Papalia, D. E., Wedkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.

Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11 -29.

Pautasso, M., & Pautasso, M. (2012). Resignificar la cartografía: política de escala y cartografía social. En M. S. Ampudia, & M. Córdoba, *Investigación Acción Participativa y Cartografía Social*. Editorial Académica Española.

Pavez Soto, I. (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.

Pavez Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N.º 35, 183-210.

RAE, E. R. (1 de 4 de 2014). <http://dle.rae.es/>. Obtenido de <http://dle.rae.es/>: <http://dle.rae.es/?id=A58xn3c>

Raiter, A. (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ramírez Romero, S. J., García Hidalgo, J. O., Muñoz Castellanos, R. G., & Enciso Cruz, P. J. (2009). *Más Allá De La Frontera, La Niñez Migrante*. Ciudad de México: Caminos Posibles.

Rendón Acevedo, J. A. (2012). *El desarrollo empresarial en Colombia: El usufructo de la elite a las políticas públicas*. Medellín.

Rodríguez, E. (s.f.). Extraños. *Miradas sobre la inmigración*. Hormiga del cosmos Ong, Revista digital.

Saint-Exupéry, A. (2003). *El Principito*. Ecuador: “La Biblioteca Virtual de la UEB” <http://www.ueb.edu.ec>.

Sampieri-Hernández, R., Fernández Colado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F., México: Mc. Graw Hill.

Sánchez Bautista, N. C. (2013). Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.

Secretaria de Educación Distrital. (2018). *Lineamiento de políticas de educación Inclusiva*. Bogotá: Secretaria de Educación.

Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos OEA. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Washington, DC: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Obtenido de <http://www.oas.org>.

Sed, S. d. (2018). *Lineamiento de políticas de educación Inclusiva*. Bogotá: Secretaria de Educación.

Silva Espinosa, A. (2012). Cambios familiares expresados en las narrativas de adolescentes y sus cuidadores del municipio de Palmira, relacionados con la migración parental. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.

Skliar, C. (enero- junio de 2012). La infancia, la niñez, las repeticiones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 70 - 71. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

Tamayo, M. T. (2004). La investigación científica. Tipos de investigación. En *El proceso de la investigación científica* (pág. 46). México: Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.

Terrones Negrete, E. (7 de 3 de 2009). *eudoroterrones.blogspot*. Obtenido de eudoroterrones.blogspot: <http://eudoroterrones.blogspot.com/2009/03/el-concepto-de-filosofia-segun-los.html>

UNESCO, O. d. (2008). *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*. Ginebra: Unesco.

Victoria Paredes, M. T., & Tovar Cuentas, L. M. (2009). Migración Internacional y Educación: Una aproximación al efecto escolar en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 28(51).

Yockteng, R., & Jairo, B. (2009). Eloísa y los bichos.

4. Contenidos

El presente documento presenta a partir del desarrollo de un ejercicio reflexivo en torno a las dinámicas sociales que se generan en niños, niñas y adolescentes al interior de las instituciones educativas distritales receptoras de población migrante, al responder a ¿Cómo son los procesos de inclusión pedagógica que viven los niños, niñas y adolescentes frente a la migración en el sistema educativo distrital?, y ¿Cómo se configuran las dinámicas escolares en el Colegio Tibabuyes Universal de Bogotá, durante 2019, ante el fenómeno social de recibir a un alto volumen de población migrante? Desde el expresar la migración de las infancias, y la adolescencia y los espacios en los que niños, niñas y adolescentes se enuncian y representan sus realidades mediante una apuesta metodológica que apunta a responder al objetivo de Comprender los procesos de inclusión pedagógica de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el Colegio Tibabuyes Universal. A través de la comprensión de la dinámica escolar por medio del desarrollo de actividades artísticas y culturales.

En el primer capítulo Introducción e información general se abordan los elementos contextuales que permiten hablar de la migración, desde las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, y en el marco de una coyuntura geopolítica que dan cuenta del aumento de la población migrante al interior del país, y cómo este fenómeno social transforma el sistema educativo, el Estado y la academia, ofreciendo un escenario propicio de análisis ante las situaciones presentan, distinto a los estudios de migración que se han realizado y los cuales presentan posturas económicas (principalmente) para inferir sobre el fenómeno social como concepto complejo y de estructura multifactorial en un abordaje intercultural.

También en este capítulo se describe el papel que han tenido los niños, niñas ya adolescentes en estos estudios y como se configuran desde diferentes roles vinculados a los procesos migratorios. Por estas razones la pertinencia de una investigación de tipo cualitativo que busque comprender las dinámicas escolares y los procesos de inclusión que se dan en el colegio y el sistema educativo distrital para proponer generar un proceso adecuado de integración en torno a la planeación y a la respuesta a las necesidades básicas de la población migrante y así mismo se responda a la carencia del estado para atenderlas.

Es así como la investigación se plantea responder a ¿Cómo son los procesos de inclusión pedagógica que viven los niños, niñas y adolescentes frente a la migración en el sistema educativo distrital?, y ¿Cómo se configuran las dinámicas escolares en el Colegio Tibabuyes Universal de Bogotá, durante 2019, ante el fenómeno social de recibir a un alto volumen de población migrante? Para lo cual estableció los siguientes objetivos: Comprender los procesos de inclusión pedagógica de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el Colegio Tibabuyes Universal; a través de acciones: Identificar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre las personas migrantes desde las narrativas que surgen en la dinámica escolar y Describir las interacciones sociales que se construyen con los niños y niñas migrantes en el Colegio desde la perspectiva de la educación inclusiva. Los cuales son descritos en los siguientes capítulos.

En el segundo capítulo Marco conceptual se abordan los elementos conceptuales que sustentan las categorías de análisis del estudio, como lo son: la migración, las infancias y las adolescencias, la inclusión y las representaciones sociales;

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

En este apartado se describe el concepto de ser humano para investigación, desde posturas filosóficas, antropológicas y evolutivas, retomando a Wundt, Dewey, Moscovici, Mead, Durkheim, Mora, Papalia, Wedkos, y Duskin, así como los factores culturales que se expresan en las dos repúblicas, finalizando en la exposición normativa que sustenta la tendencia y las trayectorias migratorias en Colombia.

Para la definición de los conceptos Migración (flujos migratorios), Infancias y adolescencias múltiples (niños, niña y adolescentes), inclusión (Educación inclusiva y de calidad) y representaciones sociales (desde lo contextual social e individual), además de los ya mencionados, se abordaron otras fuentes de información internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), La Corte Interamericana De Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos (OEA), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y La Secretaría de Educación Distrital, así como expertos naturales en los diferentes temas; Jiménez, Lahire, Ariés, Walkerdine, Dussel, Echeita, Sarrionandía, Ainscow, Armstrong, Raiter, Lara Piña, entre otros.

Con lo cual se permitió la construcción metodológica desarrollada en el siguiente apartado.

El tercer capítulo Marco metodológico al establecer la ruta artística para el desarrollo del estudio con los niños, niñas y adolescentes del colegio Tibabuyes Universal, puesto en la metodología de la cartografía social temática pedagógica, que por medio de la aplicación de un taller de cocreación, como ejercicio participativo, sustenta el desarrollo de prácticas artísticas y culturales de los niños, niñas y adolescentes, vinculados a través de la metáfora del viaje, permite comprender el desarrollo de los flujos migratorios, las interacciones y representaciones sociales que se generan entre ellos y ellas como población receptora y migrante en la cotidianidad de la Escuela.

En este apartado se propone el soporte investigativo de las acciones con un fin metodológico cualitativo, de razonamiento inductivo, que permita ser abordado desde un diseño de investigación fenomenológico empírico, para establecer un alcance descriptivo de la comprensión de los procesos de inclusión pedagógica que viven los niños, niñas y adolescentes frente a la migración de personas venezolanas inmersas en el sistema educativo. Lo cual se desarrolla desde la metodología de la cartografía social temática pedagógica, puesta en los instrumentos de taller de cocreación, observación participativa, notas de campo, y el arte visto como lenguaje de expresión propio de los grupos participantes.

Así mismo se recurrió a conceptos de autores expertos en investigación como Sampieri-Hernández, Fernández Colado, Baptista Lucio, Ballen Ariza, Pulido Rodríguez, Zúñiga López, Tamayo, Carey, Alexander, Skliar, Mannay, Pautasso, Barragán, para identificar los procesos que dan cuenta de un proceder de enfoque cualitativo. Que surgieron de mostrar las características y rasgos del universo poblacional para concertarse en la población participante; niños, niñas ya adolescentes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) de los grados cuarto, quinto y sexto de la jornada tarde.

Lo que permitió el análisis reflexivo de las estructuras de la experiencia estética desde el contexto social, colectivo e individual de los estudiantes para establecer representaciones e interacciones sociales que permitan comprender los procesos de inclusión pedagógica en el Colegio, planteado desde el proceso de análisis de contenido propuesta por Krippendorff y asistido por computadora con el programa Atlas TI., que permite el análisis previo y la elaboración de inferencias para mostrar el resultado obtenido en la investigación.

Finalmente, el capítulo 4 De la migración y otros relatos: iniciando el viaje de la inclusión, se explora los resultados obtenidos en el desarrollo investigativo, realizando un tránsito desde los lugares de origen de los participantes, vinculando en el trayecto aquellos elementos representativos que en las narrativas (orales y visuales) permiten comprender representaciones de la migración y su vínculo con el desarrollo cotidiano en el territorio epistemológico de la Escuela.

Es así como, desde la metáfora del viaje, se establecen tres subcapítulos que dan cuenta de las

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 7	

representaciones y las interacciones sociales en el Colegio: “Punto de partida: Extrañando el ladrillo de la suerte”, “Cruzando el Puente: Transitando los espacios de participación y el encuentro entre dos culturas” y “Llegando al destino: Las dos Escuelas”, donde se expresan narraciones y ausencia de otros actores (la familia, los amigos), en el tránsito desde los lugares de origen y los motivos que acompañaron la migración, las rupturas afectivas y las contenciones emocionales entre pares como procesos de agenciamiento que tienen niños, niñas y adolescentes en la búsqueda del desarrollo personal.

5. Metodología

La presente investigación parte del desarrollo de un ejercicio metodológico reflexivo cualitativo, de carácter inductivo que permita la aplicación un diseño de investigación fenomenológico empírico de alcance descriptivo, materializado desde la perspectiva de la cartografía social pedagógica temática.

Esto puesto desde el arte como lenguaje propio de la infancia que a través de talleres de cocreación narrativa permite sustentar en prácticas artísticas y culturales lo concerniente a la migración como tema central de la investigación, con la participación de niños, niñas y adolescentes, que busca comprender las representaciones visuales de este fenómeno y las dinámicas sociales que se generan en los estudiantes al interior de las instituciones educativas distritales receptoras de población migrante, comprendidas desde la metáfora del viaje, lo que permite proponer nuevas formas metodológicas de abordar la inclusión, desde los lenguajes de expresión y representación de la realidad de ellos y ellas.

La población que se tomó como objeto del análisis son niños, niñas y adolescentes de los grados cuarto, quinto y sexto del Colegio Tibabuyes Universal, ubicado en el costado norte de Bogotá en la localidad de Suba. Estudiantes en ubicados en el rango etario entre los 7 y 14 años. Que provienen de Venezuela o nacieron en Colombia y a para los cuales al realizar la investigación se escogieron algunas técnicas para estudiar y analizar el proceso con el propósito de aplicar de manera objetiva datos de la realidad. Para el desarrollo de la presente investigación se considera el uso de los siguientes instrumentos: Taller de cocreación y diarios de campo.

Para el proceso de análisis de datos se utilizaron los siguientes componentes: a) Control del proceso a través de la triangulación entre fuentes primarias (estudiantes migrantes y receptores) y las teorías conceptuales sobre la migración, b) Procedimientos: Desde un diseño abierto que produce la instrumentalización del arte, su flexibilidad y las emergencias que permite, se busca interpretar las representaciones sociales de los estudiantes del Colegio Tibabuyes, en la recolección de datos para realizar el análisis previo, la categorización y la elaboración de inferencias.

6. Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales y los procesos de inclusión e integración que se dan entre los niños, niñas y adolescentes venezolanos y colombianos en la comunidad educativa del Colegio Tibabuyes Universal; en relación con la experiencia de inclusión escolar de población migrante y receptora, y con el propósito de generar una reflexión a los procesos educativos orientados a favorecer los conocimientos de equidad en espacios escolares.

El análisis de los resultados de la narrativa obtenida de los grupos participantes permitió aproximar y reforzar conceptos de algunas dinámicas sociales que dan forma a la manera como estos actores escolares perciben los procesos al interior de las instituciones educativas y su forma de actuar dentro de ellas, particularmente en relación con las necesidades y expectativas de los niños, niñas y adolescentes, que apunta a una comprensión de la dinámica escolar por medio de prácticas artísticas y culturales.

Los resultados de esta investigación permiten afinar un análisis de los procesos educativos, donde existen nociones sociales que han sido base de diferentes actores en la comunidad educativa del Colegio Tibabuyes Universal en relación con los procesos de inclusión escolar desde la concepción de la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 7		

migración y representaciones sociales, evidenciándose diferencias entre ellos a partir de su rol, experiencia y relación con la comunidad educativa.

Es así como la dinámica social es compartida por todos los niño, niñas y adolescentes participantes, frente a las necesidades educativas, social y en torno al desarrollo y posibilidades académicas.

Igualmente es importante entrever que la transnacionalidad define y engloba en el marco de la comunidad educativa la promoción de los procesos de inclusión. Con esto procesos se reconoce la posibilidad para construir formas de relacionarse entre los diferentes actores “niños, niñas y adolescentes” de la comunidad educativa. Aún más, tratándose de la educación, que sirve de vínculo para la protección de otras garantías, y la incidencia en la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes.

El reto del sector educativo es aprovechar la situación para formar en los niños, niñas y adolescentes, personalidades basadas en valores con sentido social y humanitario. Sustentado en no dar cabida a la discriminación al potenciar el reconocimiento y los factores que posibilitan el crecimiento positivo de unos y otros actores.

Por esta razón la investigación permite generar bases para ejercicios o programas basados en la inclusión, como marco y dinámicas sociales frente a la población migrante en las instituciones educativas; reconociendo así la diversidad como un concepto de integralidad que no genere restricciones sociales, garantizando el bienestar de los niños, niñas y adolescentes migrantes en las dinámicas educativas.

Y finalmente, para cerrar este viaje, es necesario señalar que, si bien es cierto que, en niños, niñas y adolescentes del Colegio Tibabuyes Universal, se presentan conflictos de diverso índole, no se encontraron evidencias de discriminación, segregación o xenofobia, frente a lo cual, se asume que dichos conflictos no son diferentes a los que se presentan cotidianamente en la Escuela.

Elaborado por:	Bautista Becerra, Diego Alejandro; López Domínguez, Fredy Alejandro.
Revisado por:	Castañeda Bernal, Elsa.

Fecha de elaboración del Resumen:	07	02	2020
-----------------------------------	----	----	------

Dedicatoria

A nuestras familias, por su apoyo incondicional para permitir que este sueño se hiciera realidad.

Fredy Alejandro

En este espacio, me permito expresar que esta obra, parte de la curiosidad generada por el hecho de convivir con quienes se han transformado día a día en el motor de mi motivación y de mi fuerza para continuar afrontando cada desafío con la responsabilidad que implica ser un modelo, un guía y un acompañante en este largo viaje que llamamos vida... No podría haber realizado esto sin ustedes, y en razón a ello, esta obra es por ustedes... a mi eterna compañera de camino: Mayerly Angelica, y a la luz que da sentido y guía dicho camino, mi hijo, Martin Santiago.

Diego Alejandro.

Agradecimientos

De corazón agradecemos a las personas que nos apoyaron en este trabajo, y que con un grano de arena hicieron posible este documento y así el proceso de conocimiento. Al rector del Colegio Tibabuyes Universal, a sus coordinadores por la disposición, y en especial a los estudiantes de los Grados cuarto, quinto y sexto que con sus alegrías nos permitieron disfrutar y gozar de este ejercicio académico.

También un agradecimiento muy especial a la directora de la Tesis Elsa Castañeda, quien nos guío de forma asertiva y a través de su experiencia nos permitió ahondar en el trabajo sobre la niñez para comprender una forma de la realidad social de la migración.

Resumen

La presente investigación permite comprender los procesos de inclusión e integración que se dan entre los niños, niñas y adolescentes venezolanos y colombianos en el sistema educativo distrital, específicamente, en el Colegio Tibabuyes Universal (IED) en la ciudad de Bogotá durante el año 2019.

Los flujos migratorios mixtos, las infancias y adolescencias múltiples y la educación inclusiva son conceptos que anclan el estudio para identificar las representaciones sociales que se tienen sobre las personas migrantes, desde las narrativas que surgen en la dinámica escolar y las interacciones sociales que se construyen cotidianamente en el sistema educativo. Por esta razón, la investigación desarrolla un ejercicio metodológico reflexivo cualitativo inductivo, que consiente aplicar un diseño de investigación fenomenológico empírico con un alcance descriptivo, materializado desde la perspectiva de la cartografía social pedagógica temática, observada a través de talleres de cocreación narrativa, sustentados en prácticas artísticas y culturales de niños, niñas y adolescentes participantes.

Todo esto, con el fin de comprender las representaciones visuales de la migración y las dinámicas sociales que se generan al interior de las instituciones educativas distritales receptoras de población migrante venezolana, esto desde la metáfora del viaje expresado en los lenguajes propios de los niños, niñas y adolescentes, para proponer nuevas formas metodológicas de abordar la inclusión.

Palabras claves: Migración, Infancias y adolescencias, Inclusión y Representaciones Sociales.

Abstract

This research allows the understanding of the inclusion and integration processes of Venezuelan and Colombian children in the District educational system, in the Tibabuyes Universal School in the city of Bogotá, during the year 2019.

The migratory flows, multiple children hood and adolescence and the inclusive education, are the concepts that bind this research in order to identify the social representations of the migrants, from the narratives which emerge from the dynamic of the school in the social interactions which are built in the education system. For this reason, the study is based on a qualitative reflective methodological approach, with an inductive thinking which allows the application of a phenomenological empirical research design with a descriptive scope, through the perspective of social thematic and educational cartography on workshops of narrative cocreation based on artistic and cultural practices, with the participation of children and teenagers.

All this in order to understand the visual representations of the migration and the social dynamics created by the students within the District educational institutions which receipt the migrant population, which is understood using the metaphor of traveling, allowing to propose new methodologies ways to approach the inclusion, from the languages of expression and representation of children and teenagers.

Keywords: Migration, Children and teenagers, inclusion, Social Representations.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1.....	21
Introducción e información general	21
1.1. Antecedentes	21
1.2. Descripción de la situación problemática	26
1.3. Justificación	34
1.4. Objetivos	37
1.5.1. Objetivo general	37
1.5.2. Objetivos específicos.....	37
Capítulo 2.....	38
Marco Conceptual.....	38
2.1. Migración.....	59
2.2. Las Infancias y las adolescencias.....	67
2.3. Inclusión.....	72
2.4. Representaciones sociales.....	80
Capítulo 3.....	93
Marco Metodológico.....	93
3.1. Diseño de Investigación	95
3.2. Tipo de Estudio	96
3.3. Metodología y Categorías de Indagación	98
3.4. Población.....	103
3.5. Técnicas e Instrumentos.....	108
3.5.1. Taller de Cocreación	108
3.5.2. Diarios de campo.....	115
3.6. Valoración actividades de investigación.....	117
3.7. Proceso de Análisis de Datos	118
Capítulo 4.....	125
De la migración y otros relatos: iniciando el viaje de la inclusión.	125
4.1. Punto de partida: Extrañando el ladrillo de la suerte.	125
Familiares y amigos	131
Los lugares de origen	134
Relaciones de poder	137
4.2. Cruzando el Puente: Transitando los espacios de participación y el encuentro entre dos culturas	139
Sentimientos y Poesía: Primer amor y desamor	142
El juego: La Cancha de fútbol	146
El salón de clase.....	149
El Entorno: La Pared del Colegio	151
El mundo: Las dos Banderas.....	153
4.3. Llegando al destino: Las dos Escuelas.....	155
Recorriendo los pasillos: Las realidades de la escuela.	156
El perro: ¿nos cuida o nos muerde?	160
Una parada necesaria: El atardecer de la noche.....	164

Las dos Escuelas: punto de partida para visitar el paisaje de la unidad.....	166
Conclusiones.....	171
Bibliografía.....	174
Apéndice.....	182
Vita.....	186
Anexos 1. Diarios de Campo.....	181
Anexos 2. Transcripción Narrativas.....	223

Lista de tablas

Tabla 1. Características ligadas al desarrollo.....	42
Tabla 2. Histórico de normatividad en asuntos de Migración República de Colombia.	49
Tabla 4. Cantidad de estudiantes matriculados.....	104
Tabla 5. Cantidad de estudiantes matriculados por grado.	105
Tabla 6. Cantidad de estudiantes provenientes de Venezuela	106
Tabla 7. Estimación real de estudiantes provenientes de Venezuela.....	107
Tabla 8. Elementos Representativos.	121

Lista de siglas

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

CAN: Comunidad Andina de Nacionales

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social

IED: Institución Educativa Distrital

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OEA: Organización de Estados Americanos

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIM: Organización Internacional para las Migraciones

PEP: Permiso Especial de Permanencia

RAE: Real Academia Española

RAMV: Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos

SED: Secretaria de Educación del Distrito

SIMAT: Sistema de Matricula Estudiantil de Educación Básica y Media

UAEM: Unidad Administrativa Especial de Migración

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPZ: Unidad de Planeación Zonal

Lista de figuras

Figura 1. Migración internacional en Colombia.	27
Figura 2. Histórico Tasa de Interés Anual de la República Bolivariana de Venezuela Migración.	28
Figura 3. Categorías de población migrante proveniente de la República Bolivariana de Venezuela.	33
Figura 4. Principales municipios receptores en Colombia de población migrante desde la República Bolivariana de Venezuela.	33
Figura 5. Crecimiento de matrícula según datos SIMAT a nivel Nacional.	35
Figura 6. Dibujos números 1 y 2 del Principito.	81
Figura 7. Strangers (Extraños) de Edel Rodríguez.	82
Figura 8. Mapa conceptual Categorías teóricas.	89
Figura 9. Mapa conceptual marco metodológico.	94
Figura 10. Categorías de Análisis e Indagación.	103
Figura 11. Distribución por género y edad estudiantes Colegio Tibabuyes Universal.	105
Figura 12. Distribución por estrato socioeconómico de los estudiantes del Colegio.	106
Figura 13. Participantes población receptora y migrante.	110
Figura 14. Taller de cocreación grado cuarto.	111
Figura 15. Taller de cocreación grado cuarto.	112
Figura 16. Taller de cocreación grado cuarto.	113
Figura 17. Taller de cocreación grado cuarto.	114
Figura 18. Taller de cocreación grado cuarto.	115
Figura 19. Lista de citas por Categorías.	122
Figura 20. Documentos primarios y códigos.	123
Figura 21. Mapa de Red categorías de indagación.	124

Figura 22. Obra “Flujos migratorios”.....	126
Figura 23. Desarrollo de los “Flujos migratorios”.....	127
Figura 24. Narrativas sobre las amistades y las familias.....	132
Figura 25. La ausencia de los amigos.....	133
Figura 26. Lugares de origen.....	135
Figura 27. Los lugares favoritos.....	136
Figura 28. La cotidianidad del lugar de origen.....	136
Figura 29. Obra: “El ladrillo de la suerte”.....	138
Figura 30. Obra “Liberta”.....	140
Figura 31. Obra “La Unión”.....	141
Figura 32. Obra “Migración Colomvenzolana”.....	141
Figura 33. Obra: “Primer amor”.....	143
Figura 34. Obra: “Un año”.....	144
Figura 35. Narrativas frente a las amistades y el noviazgo.....	145
Figura 36. Obra: “Llámame”.....	146
Figura 37. Obra: “El super equipo de las guerreras”.....	147
Figura 38. Obra: “El Colegio Universal”.....	149
Figura 39. Obra: “El Salón de clase”.....	150
Figura 40. Obra: “La pared”.....	152
Figura 41. Obra: “El Colegio y sus problemas”.....	154
Figura 42. Obra: “Las Banderas”.....	155
Figura 43. Una niña como todas. Interacciones cotidianas al interior de la escuela.....	156
Figura 44. Acoso Escolar.....	157
Figura 45. Obra: “El Colegio Universal”.....	158

Figura 46. Obra: El Perro que cuida el colegio.....	161
Figura 47. Performance: “La Escuela y sus problemas”.....	162
Figura 48. Performance: “La escuela y sus problemas después del temblor”.	164
Figura 49. Obra: “El atardecer de la noche”.	165
Figura 50. Obra: “La mitad de la escuela”.....	169
Figura 51. Obra: “El paisaje de la unidad”.	170

Capítulo 1

Introducción e información general

1.1. Antecedentes

La migración es un elemento conceptual complejo, de estructura multifactorial. Desde la revisión documental realizada en torno a esta temática, se ponen en evidencia estudios con relación a las ciencias económicas (principalmente), a los efectos, beneficios y posibilidades de atención y al desarrollo de la población migrante en los nuevos territorios y las relaciones que se perciben en el entorno.

Aun así, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos migrantes tiene sus particularidades, por lo cual, es difícil encontrar investigaciones que aborden y profundicen en las múltiples voces de las infancias en Colombia.

Los trabajos encontrados desde esta perspectiva y plasmados en resúmenes analíticos, abordan la realidad migratoria como un elemento que permite y hace parte de la interculturalidad, plasmada en el encuentro de distintas voces y contextos en donde se construyen nuevas subjetividades en las personas que viven los fenómenos migratorios, y en los que las relaciones cotidianas efectivamente se transforman y generan nuevas dinámicas y formas de relacionamiento.

Es decir, en las investigaciones consultadas, se identifican dos categorías de participación en que niños y niñas se inscriben en los fenómenos migratorios a partir de los roles que desarrollan en dichos procesos, bien como niños y niñas migrantes o como niños y niñas no migrantes con vínculos familiares con las personas migrantes.

Con respecto a lo anterior, las investigaciones encontradas se movilizan en torno a una serie de conceptos o categorías como transnacionalidad, interculturalidad, subalteridad, entre otros; los cuales son construidas a partir de la consulta con familias, niños y niñas desde narrativas orales. También estas coinciden en la perspectiva metodológica cualitativa basada en la hermenéutica y en el reconocimiento de las narrativas de los actores que se ven envueltos en cada uno de los contextos investigados, dentro de los cuales, podemos destacar los trabajos de Iskra Pavez-Soto (2013) sobre “Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile” y de Nidia Consuelo Sánchez Bautista denominada: “Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito” (2013).

Por otro lado, la segunda categoría responde a las situaciones que principalmente afectan los núcleos familiares, en donde el principal motivo se relaciona con migraciones de las figuras parentales y de cuidado y de cómo estos fenómenos inciden en las realidades de niños y niñas desde la perspectiva adulta del cuidado; en este tipo de investigaciones se evidencian análisis desde la teoría de los sistemas en torno a las relaciones y dinámicas familiares. Alrededor de esta categoría, se destacan trabajos como los de López-Pozos

(2009) denominada: “el costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California”, Micolta León (2014) y su trabajo “La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia”, Silva Espinosa (2012) en su tesis denominada “cambios familiares expresados en las narrativas de adolescentes y sus cuidadores del municipio de Palmira, relacionados con la migración parental” entre otras.¹

En general, los investigadores sobre las migraciones se encuadran en torno a elementos relacionados con el desarrollo, la globalización y la transnacionalidad; en donde actúa la integración de diferentes perspectivas del mundo, así como la perspectiva de género frente al rol que desempeñan las mujeres y que se generan a partir de los fenómenos migratorios, retomando estudios como el de Pávez-Soto (2011) con el estudio “Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile” y González Buendía (2016) con la investigación titulada “Los proyectos migratorios de las mujeres. Un estudio multifactorial. Narraciones de mujeres inmigrantes extracomunitarias en Palma de Mallorca”, frente a las cuales, además de reflexionar en tanto a la cuestión social que se suscita de la migración, son punto de partida para inferir las transformaciones y/o reafirmaciones de las posturas de género.

¹ En razón a este tipo de investigaciones, hay gran variedad de producción mexicana con relación a las experiencias de las migraciones de niños y niñas, frente a la condición de jornaleros de sus padres en la frontera.

Lo dicho hasta aquí supone que las investigaciones desarrolladas en torno a los fenómenos migratorios con relación a niños y niñas reconocen la alteridad que reside en los contextos a los que se enfrentan los sujetos, ligados con lo autóctono, lo cual subvierte a la idea de, que la “construcción social de la infancia” es vinculada a la dimensión territorial y a la case social en donde se vincula la niñez migrante con la infancia autóctona. (Pavez Soto, 2011, pág. 441)

En este sentido y a partir de lo revisado, se considera que el planteamiento de la presente investigación relacionada con oír y ver las voces de los niños y las niñas no ha sido objeto de estudio en el contexto colombiano. Así, se pretende una comprensión más amplia del fenómeno migratorio en la realidad nacional e internacional y que actualmente presenta una creciente necesidad para el País.

De otra parte, los estudios que se han realizado sobre los flujos migratorios en Colombia resaltan que existen dos grandes tendencias: el desplazamiento interno y la migración internacional. (Khoudour-Castéras, 2009, pág. 229) ligadas a temas de violencia, a la búsqueda de desarrollo personal y social y a las posibilidades económicas y académicas de los sujetos migrantes.

El fenómeno de desplazamiento o migración interna en Colombia normalmente es relacionado con el denominado “desplazamiento forzado”; el cual, se caracteriza por ser un episodio que genera tránsitos de las personas ubicadas en las zonas rurales del país hacia las grandes ciudades, y que tiene como fin la búsqueda de nuevas oportunidades (protección a la vida, posibilidades educativas y económicas, entre otras). Las víctimas del conflicto armado procuran principalmente huir de las amenazas de los grupos armados y de las atrocidades que se han cometido por décadas en la geografía nacional.

En contraste, el fenómeno de migración Internacional, que se evidencia en Colombia, presenta la característica (contrario a muchos países de América Latina) de ser resistente a las relaciones y a la recepción de población migrante al interior del país. De los eventos de inmigración internacional que con éxito llegó a Colombia, se identifica el tránsito que desde el continente asiático dio la población árabe que logró establecerse en la Costa Caribe, generando un proceso intercultural. Contraria a la emigración en donde Colombia se ha caracterizado por ser un país “exportador de mano de obra” (Victoria Paredes & Tovar Cuentas, 2009) al permitir que un alto número de ciudadanos colombianos se dirijan a diferentes países, como España o Estados Unidos principalmente.

La dinámica actual de los contextos sociopolíticos en América Latina encuentra un gran espacio en la tensión diplomática que surge a partir de la depresión económica en el territorio venezolano que inicia desde el año 2012; y tiene una gran incidencia bajo la crisis energética del año 2014; bajo esta realidad, miles de ciudadanos Venezolanos (dentro de los

cuales se encuentran inmersos migrantes colombianos que retornan al país) han decidido abandonar sus territorios en busca de mejores condiciones, que les permitan una garantía a sus necesidades básicas, transformando a Colombia en sus contextos locales en una sociedad receptora de población migrante.

1.2. Descripción de la situación problemática

Es común ver en el contexto Nacional actual, la evidencia mediática sobre la crisis migratoria que se viene presentando en la República Bolivariana de Venezuela; titulares como: “Venezolanos, la migración más grande en la historia del país” (El Tiempo, 2017), “Una crisis humanitaria que se extiende por todo el país”, “Con los venezolanos, Colombia vive la más grave crisis migratoria” (El Tiempo, 2018) son *el pan de cada día* y fueron instrumento para definir el mapa político de Colombia durante el año 2018.

Independientemente del control mediático frente a la coyuntura política nacional, es evidente la proliferación de familias migrantes desde el vecino país, hasta mostrar una realidad de carencias en términos de necesidades básicas y que se enfrenta directamente al choque con un contexto que tiene sus particularidades económicas, políticas, sociales y culturales.

El fenómeno migratorio de ciudadanos venezolanos y de colombianos residentes en la República Bolivariana de Venezuela, los cuales se definen como *retornados* (Según el documento CONPES 3950 (2018) se define como retornados a los ciudadanos colombianos que “salieron del país, y como consecuencia de la coyuntura económica, política y social que atraviesa Venezuela, han retornado a Colombia (...)”), tiene una estrecha relación con la depresión económica que derivó en la disminución del precio del barril de petróleo, situación que inicia en el año 2013, y mantiene una dependencia directa con el aumento de la inflación en el vecino país como lo evidencia la figura 2, y con el aumento del flujo migratorio en Colombia, como se muestra en la figura 1.

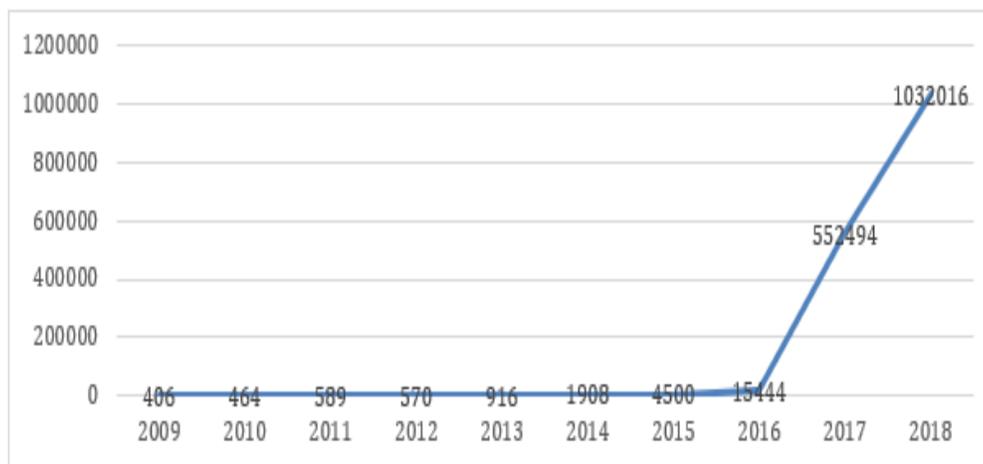


Figura 1. Migración internacional en Colombia.
Elaboración propia. Basado en el Histórico de población migrantes provenientes de Venezuela entre 2009 y 2018.

Es así como el flujo migratorio para el año 2018 muestra que llegaron a Colombia 1.032.016 personas venezolanas, entre las cuales vienen niños, niñas y adolescentes,

escapando de la situación social que se presenta producto de la inflación como se aprecia en la figura 2.

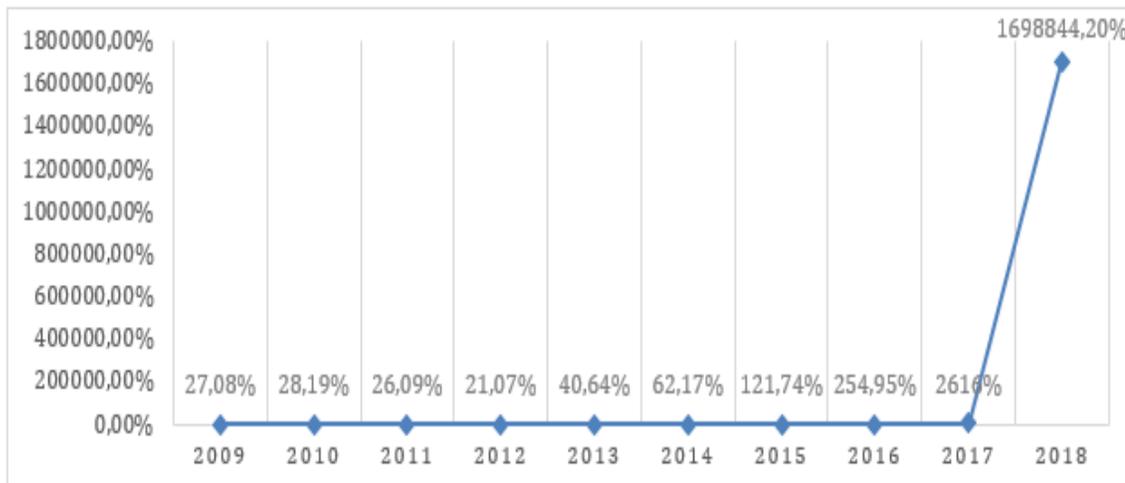


Figura 2. Histórico Tasa de Interés Anual de la República Bolivariana de Venezuela Migración.

Fuente: Banco Mundial y Revista Portafolio. El dato de la tasa de Inflación del año 2.018 es referente al mes de septiembre.

Con una inflación del 1.698.844% en Venezuela, precipitado para la situación de crisis económica y humanitaria que se vivía, exige que una gran cantidad de la población venezolana decida abandonar sus territorios, y probar suerte en nuevos contextos; estos procesos migratorios se dan hacia los destinos más cercanos, en este caso Brasil, Ecuador, Perú y Colombia, siendo este último el que mayor cantidad de población ha recibido en los últimos dos años (Guataqui, y otros, 2017); según datos de Migración Colombia se habla de aproximadamente 1.500.000 ciudadanos venezolanos que deciden migrar hacia Colombia con vocación de permanencia (Migración Colombia, 2019); aun así, los pronósticos mantienen esa tendencia en aumento.

Lo cual, puede generar dos contraposiciones que se enmarcan alrededor del contexto nacional en relación con los migrantes, como lo señalan Morales y Castro (2006):

(...) una parte, para sus países de origen [en este caso Venezuela], son los salvadores de sociedades empobrecidas que han encontrado una válvula de escape a las tensiones sociales mediante la salida de los migrantes, aparte de que aseguran al mismo tiempo fuentes de ingresos para sus familias, comunidades y para la economía nacional. Mientras tanto para los países receptores [como Colombia] estos son acogidos como mano de obra segura y barata, al mismo tiempo que se les estigmatiza como una amenaza al bienestar de la población local, a la estabilidad y a la seguridad nacional. (págs. 7-8)

Esta última hipótesis, aumentaría la brecha manifiesta en la desigualdad en Colombia con sustento en las políticas públicas construidas por las elites como medio de acumulación de capital (Rendón Acevedo, 2012, pág. 85), lo que establece grandes retos en términos de la planeación de la gobernanza, a partir de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las incidencias para el contexto colombiano alrededor de la migración masiva de ciudadanos venezolanos?

A mediados de los años 80 la bonanza petrolera y las oportunidades ligadas a la realidad del país, generaron que millones de colombianos migraran hacia Venezuela como

forma de superar las dificultades económicas, sociales y del conflicto armado interno. Actualmente, muchos ciudadanos colombianos que fueron residentes en Venezuela han decidido volver frente a la crisis humanitaria. De igual manera esto se liga con los supuestos teóricos que se han encargado de estudiar las migraciones los cuales nos hablan de cuatro momentos: la preparación, el acto migratorio, el asentamiento y la integración (Micolta, 2005, págs. 62-63).

Este último momento, es el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma (Micolta, 2005, pág. 63). Es el paso que da a la población migrante la posibilidad de encontrar la tranquilidad de superar una crisis, que esta permita la reconciliación con su historia particular y la articulación a la realidad.

El reto para el contexto nacional, se centra en generar un proceso adecuado de integración en torno a la planeación y a la respuesta a las necesidades básicas de la población migrante; actualmente, la respuesta institucional por parte del gobierno ha logrado generar cobertura principalmente en los sectores de salud y educación, siendo esta adecuada frente a la inmediatez de la crisis; el reto entonces se enmarca en la articulación de los demás sectores y que se garantice la cobertura tanto para migrantes como para los ciudadanos colombianos, sin aumentar la brecha de desigualdad que ostenta Colombia.

Frente a lo anterior, el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES 3950, llamado: “Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela” (2018), centra su problemática en la construcción de una estrategia de atención de la población migrante para los años 2019, 2020 y 2021, con los siguientes objetivos:

(...) atender las necesidades en salud, educación, primera infancia e inserción laboral de la población migrante proveniente de Venezuela, así como a fortalecer la institucionalidad encargada de gestionar la crisis, en particular en relación con atención de zonas y pasos de frontera, identificación y registro, y atención de situaciones de convivencia que pudieran presentarse en el contexto de un fenómeno migratorio de tal magnitud. De igual forma, se propone un mecanismo de articulación y gobernanza que permita la atención e integración del fenómeno migratorio. (págs. 13-14)

Así mismo se pone de manifiesto la realidad que presenta el contexto nacional con relación a la falta de capacidad en las instituciones para responder a la crisis que generan los flujos migratorios desde el vecino país, siendo necesaria la formulación de una política pública de mediano plazo que centre su atención en la atención a la población migrante venezolana (CONPES, 2018, págs. 13 - 14)

A partir de estas apreciaciones, y frente a la necesidad del manejo de un Censo de la población Venezolana, la institucionalidad colombiana ha realizado una categorización de acuerdo a las formas en que las personas ingresan por la frontera por medio de la metodología del Permiso Especial de Permanencia (PEP), la cual en estos momentos se encuentra en su segundo corte; en ese sentido, las categorías planteadas son: Regulares, Irregulares en proceso e Irregulares, los cuales se definen como sigue:

- ✚ Regulares: Son aquellas personas que ingresan por un punto migratorio regular y cuentan con la documentación requerida (pasaporte-cedulas de extranjería) para el ingreso legal al territorio colombiano.
- ✚ Irregulares en proceso: Son aquellas personas que se registraron en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV) el cual permite la obtención del PEP según lo establecido por el Decreto 1.288 de 2.018 (ver anexo normativo).
- ✚ Irregulares: Son aquellas personas que superan el tiempo límite de permanencia establecido por el PEP (2 años) o realizaron el ingreso al país por puntos no autorizados por las autoridades migratorias y no se encuentran registrados en el RAMV.

En términos cuantitativos, el volumen migratorio puede observarse en la figura 3.

Regulares	Irregulares en proceso	Irregulares
<ul style="list-style-type: none"> • 70.616 portadores de visas o cédula de extranjería • 119.348 que ingresaron por un punto de control migratorio y se encuentran dentro del tiempo de ley permitido • 383.358 portadores del Permiso Especial de Permanencia (PEP) 	<ul style="list-style-type: none"> • 240.596 registrados en el PEP-Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV) que aún no solicitan PEP III (-RAMV) 	<ul style="list-style-type: none"> • 137.718 que ingresaron legalmente pero superaron el tiempo de permanencia • 80.380 que ingresaron de manera ilegal a Colombia. (proyección de Migración Colombia)
573.322	240.596	218.098

Figura 3. Categorías de población migrante proveniente de la República Bolivariana de Venezuela.
Fuente: Documento CONPES 3950.

Sobre este ejercicio de categorización, Migración Colombia ha desarrollado un censo que permite identificar las trayectorias de los flujos migratorios de la población proveniente de Venezuela cabe indicar que Bogotá es el municipio con mayor recepción de población migrante del País. (Figura 4)

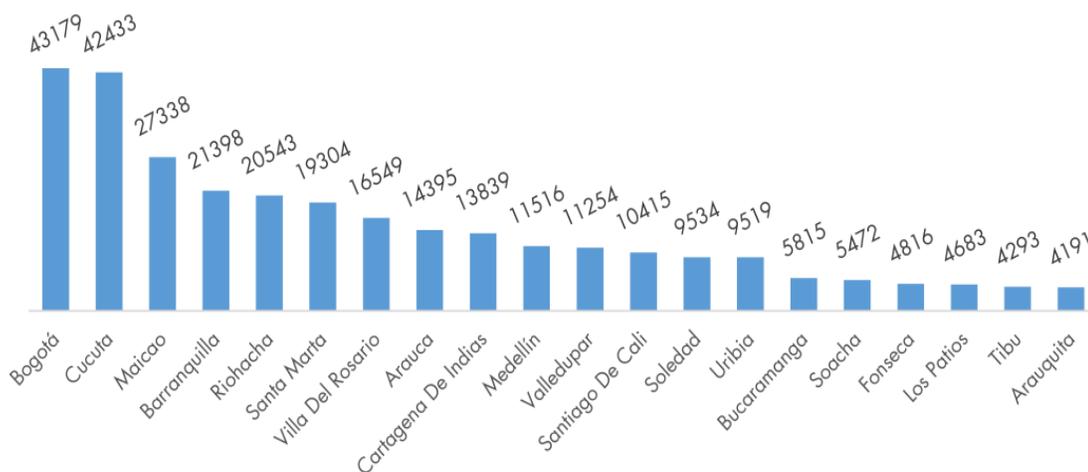


Figura 4. Principales municipios receptores en Colombia de población migrante desde la República Bolivariana de Venezuela.
Fuente: Documento CONPES 3950.

Aun así, los datos planteados por el documento CONPES 3950 se basan en los datos registrados en las metodologías PEP y RAMV, por lo cual la cifra de personas irregulares

no está codificada y podría indicar que estas pueden llegar a ser mayores. Adicional, es necesario mencionar que la población colombiana radicada en Venezuela regresa al país y recibe la denominación de retornados se estima que la cifra está alrededor de 300.000 personas (CONPES, 2018, pág. 33).

1.3. Justificación

La relevancia social que plantea el presente capítulo resulta evidente desde el proceso que se realiza en las Instituciones Educativas Nacionales, puesto que la integración de niños, niñas y adolescentes provenientes del vecino País está en aumento y genera transformaciones en las dinámicas sociales de cada contexto y que sabemos en muchas ocasiones no se realiza de forma adecuada; en el caso de las instituciones educativas distritales no se desarrollan escenarios que permitan a los niños y niñas migrantes el tránsito y la adecuación a los nuevos contenidos curriculares a los cuales se enfrentan.

A partir de la circular conjunta 01 de 2017 emitida por el Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia, se establece una hoja de ruta que permite el acceso al sector educación de la población venezolana migrante, como garantía del derecho a la educación de niños niñas y adolescentes provenientes de la República Bolivariana de Venezuela, pero se queda corto en posibilidades de permanencia durante su trayectoria académica.

En relación con niños, niñas y adolescentes, se evidencia que existe un crecimiento de la matrícula en las instituciones educativas distritales de población migrante venezolana desde la aplicación de la Circular Conjunta 01 del 27 de abril de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Unidad Administrativa Especial de Migración (UAEM), como lo muestra la figura 5.

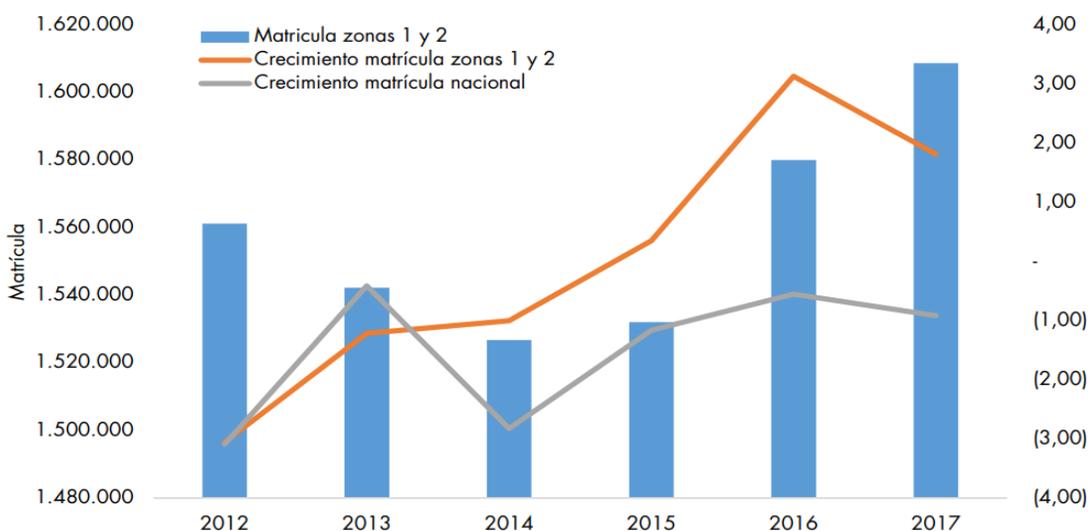


Figura 5. Crecimiento de matrícula según datos SIMAT a nivel Nacional.
Fuente: Documento CONPES 3950.

Por consiguiente, este acto administrativo permite que los niños, niñas y adolescentes ingresen al sistema educativo nacional, pero a su vez, genera al interior de las instituciones educativas nuevas dinámicas de relacionamiento que se configuran en los contextos locales.

Para permitir el fin de integración que posee la migración, entendido como “el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma” (Micolta, 2005, pág. 63), el sector educación se consolida como escenario de adaptación cultural, el cual requiere de principal atención en la forma en que la población de niños, niñas y adolescentes migrantes logren generar un adecuado proceso a partir de sus individualidades y subjetividades de cara a la transformación de las realidades y de los contextos departamentales y nacionales.

De igual manera, no se puede negar que los procesos de migración (y en algunos casos forzosos) generan secuelas en las personas; las cuales dejan de lado historias de vida; el abandono de familiares, redes de apoyo, territorios y la formación educativa y laboral, entre otros elementos constituyentes de sus identidades.

Por lo anterior, el sistema educativo, el Estado y la academia debe reforzar el análisis de estas situaciones, para comprender las nuevas configuraciones sociales que emergen, ligadas a las rupturas históricas que se ciernen sobre la historia colombiana (independientemente de la coyuntura política de la paz) en donde debe confluir la capacidad crítica para aportar a la transformación de este tipo de crisis en oportunidades para el desarrollo Nacional.

En ese sentido, la presente investigación se pregunta ¿cómo son los procesos de inclusión pedagógica que viven los niños, niñas y adolescentes frente a la migración en el sistema educativo distrital?, y ¿Cómo se configuran las dinámicas escolares en el Colegio Tibabuyes Universal de Bogotá, durante 2019, ante el fenómeno social de recibir a un alto volumen de población migrante?

1.4. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Comprender los procesos de inclusión pedagógica de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el Colegio Tibabuyes Universal.

1.5.2. Objetivos específicos

- ✚ Identificar las representaciones sociales que los estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal tienen sobre las personas migrantes desde las narrativas que surgen en la dinámica escolar.
- ✚ Describir las interacciones sociales que se construyen con los niños y niñas migrantes en el Colegio Tibabuyes Universal desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Capítulo 2.

Marco Conceptual

En el marco conceptual se propone revisar aspectos teóricos fundamentales para el desarrollo y la comprensión del fenómeno educativo y social que es la migración, desde cuatro conceptos como lo son el ser humano, la migración, las infancias y las adolescencias, y la educación inclusiva.

La primera categoría del presente documento enmarca el concepto de ser humano desde tres componentes básicos; el filosófico, el antropológico y del desarrollo evolutivo, para enunciar la forma en que la investigación comprende el ser migrantes y su relación con el ser receptor en clave de diferentes autores y la visión propia de los investigadores.

El concepto de filosofía que se aborda en la presente investigación toma base en las definiciones de Wundt y Dewey para proponer un razonar sobre las cosas desde el ser individual y social, expuestas como antecedentes de la postura de Moscovici citado por (Mora, 2002, págs. 4 - 7) en la construcción del concepto de representaciones sociales, que está muy ligada al pragmatismo simbólico de Mead y el hecho social de Durkheim, dejando a la población receptora (estudiantes colombianos) y migrantes (población venezolana) en un devenir individual y social que se reconoce en el Colegio Tibabuyes Universal.

Según Wundt desde la perspectiva filosófica, el constructo es alcanzar una intuición universal del mundo y de la vida, que satisfaga las exigencias de nuestra razón y las necesidades de nuestro sentimiento (Terrones Negrete, 2009, párr. 50), por esta razón, no solo se concibe un ser particular, sino puesto en un contexto (el Colegio), donde él se pregunta por lo que le rodea y lo que experimenta como necesidad. A su vez, para Dewey la filosofía es la crítica de los valores, de las creencias, las instituciones, las costumbres y usos [desde] el punto de vista de su repercusión sobre el bien (Terrones, 2009, párr. 59), es decir, un ser crítico con una postura emancipadora, ligada a cuestionarse lo interpuesto; por el otro, por la tradición, por la costumbre y por la historia, con un sentido moral que alimenta sus decisiones para propiciar el bien.

Por consiguiente, estos dos conceptos muestran un ser individual, con necesidades, con posturas frente a los sucesos de la vida, pero que por otro lado, y haciendo énfasis en las posturas de Mead y Durkheim, que formaron parte de los antecedentes de Moscovici (Mora, 2002, pág. 2), se ubica al ser en un contexto psicosocial, mediado por el habla y el lenguaje humano (con gestos), como bases fundantes de la vida social, y por ende de la cultura; entendida ésta como la suma de productos culturales (mitos, costumbres, ritos y lenguajes) que son estudiados desde la psicología colectiva o social. A lo que Durkheim muestra desde la existencia de una conciencia colectiva, común a una sociedad que se constituye en un hecho social (Mora, 2002, págs. 4 - 6). Con representaciones sociales que se unen, se excluyen, se fusionan y se hacen distintas unas de otras.

Estos aportes que sirvieron a Moscovici, para comprender desde el pragmatismo simbólico la filosofía en acción, desde la decisión activa de los individuos sobre sus actos, concepto que desvirtúa el reflejo de causa-efecto que tradicionalmente ocupa a la ciencia en sus estudios (Mora, 2002, pág. 4), que muestra así un ser individual, con capacidad de agenciar, de tomar decisiones y con la posibilidad de realizar acciones; que comunica en un espacio interactivo (llamado acto social), donde el símbolo y su significante definen las personas (self) y a su vez a la sociedad en que habitan, desde los procesos ligados a la construcción intersubjetiva para la creación de realidades a través de símbolos, que se concentran en un ser más que en los otros.

Por lo anterior el concepto de ser humano para la presente investigación se particulariza desde la filosofía en el razonamiento, en la cognición como forma de entender el mundo para actuar e interactuar sobre él, desde los niños, las niñas y los adolescentes con percepciones, con ideas y con sentimientos, que los llevan a la toma de decisiones en procura del bien máximo que es el bien propio y el del otro.

Desde la perspectiva social, se asume el desarrollo humano, entendiendo que el ser humano no es un ser que nace particular, sino que se construye dentro de una comunidad; pasando por el tránsito de ser llamado de niño o niña a ser adolescente, no sólo como sujetos que se relacionan, interactúan y crean representaciones sociales, sino que poseen características propias de su curso de vida, que permite profundizar en una concepción holística del desarrollo.

Al hablar de Desarrollo humano algunos autores lo definen como el estudio científico del cambio y la estabilidad durante el ciclo de vida (Papalia, Wedkos, & Duskin, 2010, pág. 4) que experimenta la especie humana, que logra identificar en la mayoría de niños, niñas y adolescentes observados patrones habituales de evolución, claro está, no todos los sujetos de estudio presentan características similares, ubicando atipicidades o diferencias fisiológicas, hereditarias, de aprendizaje, que convierte a cada sujeto en un ser único, que a su vez está influenciado por componentes como, el origen étnico, la posición socioeconómica que ocupa en la sociedad o en la familia, y que permiten otros comportamientos, otros rasgos, otras reacciones, otras emociones ante los factores de los contextos en su relación con los otros.

Acorde con esto, se muestran características comparadas desde los diferentes grupos poblacionales de índole físico, neurológico, cognitivo, de lenguaje, de lo emocional, de lo social y lo moral para los tres subtipos de población presentes en la investigación. Se reitera la salvedad que no todos los sujetos poseen las mismas cualidades o definiciones y que solo se describen algunas características (Tabla 1).

Tabla 1. Características ligadas al desarrollo.

Desarrollo	7 - 8 Años	9 – 11 Años	12 - 15 Años
<i>Físico</i>	Mejoran el equilibrio y el control del cuerpo. Mejoran la velocidad y la habilidad para lanzar.	La niña promedio empieza a mostrar los cambios de la pubertad y luego inicia el estirón del crecimiento de la adolescencia.	El niño promedio entra en la pubertad como muestra el estirón de crecimiento de la adolescencia.
<i>Neurológico</i>	Ocurre la eliminación de las sinapsis innecesarias.	Durante la adolescencia continua la eliminación de sinapsis innecesarias.	Los lóbulos frontales todavía no están del todo desarrollados; el procesamiento de la información puede ocurrir en las áreas de los lóbulos temporales implicados en las relaciones emocionales e instintivas.
<i>Cognitivo</i>	Empieza la etapa de operaciones concretas. El niño entiende la causalidad, seriación, inferencia transitiva, inclusión de clase, razonamiento inductivo y se vuelve más sencillo el procesamiento de más de una tarea a la vez.	Mejora la habilidad para considerar múltiples perspectivas. Mejora las estrategias de memoria.	El adolescente puede alcanzar la etapa de las operaciones formales, el uso de abstracciones y del razonamiento hipotético-deductivo. La amplitud de la memoria se extiende a seis dígitos.
<i>De lenguaje</i>	Mejoran las habilidades pragmáticas.	Se vuelve más compleja la comprensión de la sintaxis y la estructura de las oraciones. Disminuye el habla privada. El mayor crecimiento se da en las habilidades pragmáticas.	El mayor crecimiento sigue siendo el de las habilidades pragmáticas. El argot de los adolescentes es un indicador del desarrollo de la identidad.
<i>Emocional</i>	El niño tiene conciencia de su orgullo o vergüenza.	Aumenta la comprensión y la regulación de las emociones. El niño entiende mejor la diferencia entre culpa y vergüenza.	Las oscilaciones del estado de ánimo pueden ser cada vez más frecuentes; pueden incluir sentimientos de bochorno, timidez, soledad y depresión.

<i>Social</i>	El juego rudo es común en los niños como una forma de obtener El dominio.	Padre e hijo comparten la regulación de la conducta. Los conflictos con los hermanos ayudan al desarrollo de habilidades para la solución de conflictos. Las amistades se vuelven más íntimas.	El deseo creciente de autonomía coexiste con la necesidad de intimidad y apoyo de los padres. El conflicto entre los padres y el hijo alcanza su punto más alto.
<i>Del yo, de género y la identidad.</i>	El autoconcepto es más equilibrado y realista. El sentido de auto valía se vuelve explícita.	La imagen corporal es cada vez más importante, en especial para las niñas.	El desarrollo de la identidad se convierte en una cuestión crucial. La identidad sexual se convierte en una preocupación primordial.
<i>Moral</i>	El razonamiento moral es cada vez más flexible. Aumenta la conducta empática y prosocial. Disminuye la agresión, en especial la de tipo hostil.	El razonamiento moral es cada vez más guiado por el razonamiento de justicia. El niño quiere ser bueno y mantener el orden social. La agresión pasa a ser relacional.	El razonamiento moral refleja una conciencia creciente de equidad y reglas operativas.

Fuente: Papalia, Wedkos Olds, & Duskin Feldman, Ciclo vital. 2010. Tabla de Hitos del desarrollo.

Desde esta perspectiva, concretamos el análisis en la infancia, etapa de desarrollo comprendida entre los cero y doce años, pero para efectos de este estudio (población participante) se enfoca en los rangos etarios presentes en el Colegio entre 7 y 11 años, que serán llamadas infancias, comprendiendo la diversidad en la que niños y niñas se constituyen a partir de un entramado histórico, cultural y social.

Algunas de las características de las etapas de desarrollo se deben tener en cuenta para la construcción de los instrumentos de indagación, como por ejemplo el pensamiento espacial; que, según Papalia, Wedkos, & Duskin en estas en su mayoría, usan razonamientos inductivos, pero también manifiestan pensamientos deductivos y que serán madurados en la adolescencia; (2010, pág. 293). Por tal razón se aclara que estos factores son tenidos en cuenta para el diseño de los instrumentos de recolección de la información en el Capítulo 4.

Ahora bien, en el rango etario de doce a quince años, se producen cambios significativos en la vida de los adolescentes, su comprensión del mundo social antepone procesos familiares, la búsqueda de la identidad fluctúa entre lo adulto y la participación en nuevos espacios entre pares, que sumados al bombardeo de estímulos de los medios de comunicación no permite en muchos casos conocer lo que piensan y cómo se sienten y que reconocen. El grupo entre pares es más diverso, no como en la etapa anterior donde los géneros muestran división en la relación de participación en los juegos y en las rutinas escolares, sino que aquí pueden tener influencias positivas o negativas de sus compañeros de clase, de una forma más clara. La influencia de los padres resulta alejada permitiendo juicios independientes o liderazgos que a su vez dejan que el sujeto preadolescente tome posturas en el grupo y genere vínculos de amistad por edad, origen étnico o intereses similares (Papalia, Wedkos, & Duskin, 2010, págs. 335 - 337).

También están presentes los prejuicios con actitudes desfavorables hacia miembros de ciertos grupos; en especial agremiaciones raciales o étnicas, sujetas a factores como la

amistad, la popularidad, la agresión y la intimidación que permiten marcos de relaciones con el otro. A consecuencia de esto se pueden presentar reacciones de escenas retrospectivas, confusión, fantasía de venganza, retraimiento, aislamiento, abuso de drogas, problemas con compañeros, conducta antisocial, dolencias físicas, depresión, pensamientos suicidas y hasta evitación de la escuela (Papalia, Wedkos, & Duskin, 2010, págs. 335 - 347), uno de los factores más notorios es la utilización del silencio, como mecanismo de respuesta ante la presión o ante la ausencia de conocimientos, el ocultamiento en esta etapa del desarrollo hace que el sujeto se pierda entre sus pares, pero también le da la posibilidad a las capacidades de liderazgo de emerger para controlar las formas de pensar y actuar de los colectivos.

Así mismo, se evidencian el componente antropológico; desde la ciencia que estudia los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas, con sus características y rasgos evolutivos, que permiten diferenciar unos pueblos de otros. Por este motivo, se describen las poblaciones objeto de interacción; personas venezolanas (denominados población migrante) y personas colombianas (denominados población receptora) que poseen en común, rasgos de una cultura mestiza; mezcla histórica de indígenas, españoles y africanos que poblaron América en los procesos de colonización. Pero ¿qué tan diferentes son estos dos grupos poblacionales?

La población migrante históricamente fue influenciada por el territorio, regionalizado en cuatro segmentos propios de la República Bolivariana de Venezuela que

son: la Cultural Llanera, la Cultura Oriental, la Cultura Andina y la Cultura Guayana (La cultura venezolana, 2009); con ubicaciones en zonas rurales y urbanas.

Esta mezcla desde diferentes culturas, la influencia africana; se mantiene en la interpretación del tambor referente de su música, de la influencia indígena se destaca la gastronomía y de la influencia española las construcciones, los ritos religiosos y el idioma, no obstante, su comunicación está compuesto por castellano, treinta idiomas indígenas y lenguaje de señas, que genera particularidades en vocablos y palabras usuales. Que históricamente, con el auge petrolero, se presenta otra gran influencia de culturas; llegadas al territorio; comunidades estadounidenses, italianas, portuguesas, árabes, chinas y colombianas que alteraron aspectos físicos de rostros y cuerpos, con manifestaciones sociales que involucran ritos físicos, teológicos y formas de relacionarse.

La comunidad receptora tiene el mismo origen, mestizaje colonial, producto de la llegada de españoles y esclavos africanos a los territorios suramericanos habitados por indígenas; históricamente las dos repúblicas fueron una sola Nación en el siglo XIX, denominada la Gran Colombia, que por tensiones militares se dividió entre los años de 1.820 y 1.830, dando lugar a dos repúblicas: Venezuela y Colombia.

Precisamente los habitantes de Colombia se denomina como población receptora, para mostrar rasgos culturales que se ubican en componentes gastronómicos, musicales y

artísticos, donde es habitual encontrar mezclas; de sabores dulces, agrios y picantes en la comida colombiana, un ejemplo de esta mezcla exótica es la aguapanela con queso y almojábana, que se come al desayuno en el altiplano Cundiboyacense, o la changua siendo un manjar producto de lácteos, mezclados con papas, huevos y pan en los primeros momentos del día, o el tamal tolimense, muy similar a las hallacas venezolanas, en el almuerzo es habitual encontrar el ajiaco santafereño o el popular corrientazo (arroz, proteína y principio). Lo que indudablemente no puede faltar es el tinto (café en agua) que históricamente estuvo ligado al progreso económico y educativo, y la expansión colonizadora de los territorios vírgenes del sur occidente del País.

Para la música se encuentran diferentes instrumentos mezclados; en la parte costera Caribeña aparece el acordeón europeo, combinado con voces pasivas, del género vallenato, en la parte del Pacífico encontramos dos influencias; la oralidad africana y la salsa (con raíces cubanas y norteamericanas), en la parte andina persiste la influencia indígena con música andina de vientos y cantos de Los Andes, que se juntan con todo tipo de música (Rock, Pop, Electrónica, Clásica, Reggaetón, Reggae, etc.) para descender a la Orinoquia y el Amazonas a través del sonido de gaitas, guacharacas y guitarras.

En el arte colombiano, se muestra la historia orfebre precolombina, mezclada con artesanías en barro, madera y fibras, con multiplicidad de colores, que aún encierran ritos religiosos e historias de vida de los pueblos ancestrales, recreados en un segundo momento por escritores famosos como Gabriel García Márquez, José Asunción Silva, León de Greiff,

Andrés Caicedo, etc. Para contar las vivencias de nuestros pueblos. Así mismo lo hicieron pintores como Alejandro Obregón, Débora Arango y los escultores Fernando Botero, Edgar Negrett, Hugo Martínez González, para evidenciar la riqueza cultural del País.

Representaciones culturales que convirtieron en ritos comunes y emblemáticos como el Festival Internacional de Teatro de Bogotá, la Feria de las Flores en Medellín, el Festival de Blancos y Negros en Pasto, el Carnaval de Barranquilla y de todas las otras fiestas que se viven en los territorios, para mostrar ideas, tradiciones y costumbres, que culturalmente reconocen a las personas como habitantes del territorio, y que no hacen tan ajenos a migrantes y receptores.

Pero no siempre ha sido un trato justo y digno, en la historia de los dos países ha existido la tensión del poder, que genera violencia, y que ha hecho que muchos de los habitantes recorran uno u otro territorio. Dando solución a estos flujos de personas, las autoridades han llegado a acuerdos internacionales, para reglamentar las relaciones entre diferentes grupos, permitiendo explicitar normas que permitan la convivencia pacífica y salvaguarda la identidad de uno u otro territorio. Por esta razón se mencionan el contexto normativo.

En torno a los eventos de migraciones Colombia mantiene un cuadro normativo amplio que ha venido actualizándose desde las primeras oleadas de personas que ingresan al País. Como se muestra en la Tabla 2., se hace una recopilación histórica de las normas que se han desarrollado en materia de migración desde 1.823 en Colombia.

Tabla 2. Histórico de normatividad en asuntos de Migración República de Colombia.

Normas e instancias	Asunto migratorio intervenido
Circular Conjunta 001 de 2.019 Secretaria General de La Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria Distrital de Gobierno y Secretaria Distrital de Integración Social.	Se adoptan lineamientos para las entidades y organismos pertenecientes a la administración distrital, sobre atención a ciudadanos venezolanos en situación migratoria irregular.
Documento CONPES 3950 de 2.018.	Busca establecer e implementar estrategias de atención en salud, educación, primera infancia, infancia, adolescencia, trabajo, vivienda, y seguridad por medio de la articulación de las instituciones y definir instancias para la atención de la población migrante desde Venezuela con proyección a tres (3) años.
Circular Conjunta No. 16 de 2.018	Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos.
Resolución 6045 de 2.017.	Se actualizan los tipos y procedimiento para tramitar Visas en Colombia.
Resolución No. 20797.	Se regula la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior otorgados en el exterior.
Resolución 5797 de 2.017.	Regulación migratoria: se crea un Permiso Especial de Permanencia para los nacionales venezolanos que se encuentran en territorio colombiano de manera irregular.
Circular Conjunta 01 de 2.017 Ministerio De Educación Migración Colombia	Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela.
Circular 25 de 2.017	Fortalecimiento de acciones en salud pública para responder a la situación de migración proveniente de Venezuela.
Decreto 869 de 2.016	Se modifica la estructura del Ministerio de Relaciones Exteriores.
Sentencia c-258-16 de 18 de mayo de 2.016 Corte Constitucional	Declarar inexecutable los literales a) y b) del artículo 7° de la Ley 48 de 1920.
Resolución 602 de 2.015 alianza pacífico.	Se exonera el cobro de la Cédula de Extranjería a becarios de la Alianza Pacífico.
Decreto 1768 de 2.015.	Se establecen las condiciones para la afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Salud de los migrantes colombianos que han sido repatriados, han retornado voluntariamente al país, o han sido deportados o expulsados de Venezuela.
Decreto 1743 de 2.015.	Se actualizan las disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.

Decreto 1067 de 2.015.	Se actualizan las disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Resolución no. 6950 de 2.015.	Se regula la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior otorgados en el exterior.
Documento CONPES 3805 de 2.014.	Prosperidad para las Fronteras de Colombia, contiene las bases para la implementación de una política pública en materia fronteriza en las que se involucran acciones específicas por parte de las instituciones del Gobierno con miras a lograr el desarrollo integral y sostenible de los departamentos y municipios fronterizos del país.
Resolución No. 21707 de 2.014 Ministerio De Educación Nacional.	Se regula la convalidación de estudios, títulos y diplomas de Educación superior otorgados en el exterior.
Decreto 834 de 2.013.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Acta de adhesión del 01 junio 2.012 Mercosur.	Colombia se adhiere al acuerdo de residencia y libre tránsito de los estados miembros y asociados del Mercosur.
Acuerdo marco de 2.012 Alianza Pacífico Colombia, Chile, México y Perú.	Construir un área de integración profunda para avanzar progresivamente hacia la libre circulación de bienes, servicios, capitales y personas. Se crea el grupo técnico de Movimiento de Personas y Facilitación del Tránsito Migratorio.
Ley 1565 de 2.012.	Se crean disposiciones e incentivos para el retorno de colombianos residentes en el extranjero.
Ley 1465 de 2.011.	Creación del Sistema Nacional de Migraciones, para acompañar al Gobierno Nacional en el diseño y ejecución de políticas públicas, planes, programas, proyectos y otras acciones encaminadas a fortalecer los vínculos del Estado con las comunidades colombianas en el exterior.
Decreto 4062 de 2.011.	Creación de la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia como autoridad de vigilancia, control migratorio y de extranjería del estado colombiano.
Documento CONPES 3603 de 2.009	Se propone la Política Integral Migratoria (P. I. M.), la cual brinda lineamientos, estrategias y programas del Gobierno con el fin de potenciar el desarrollo de la población colombiana residente en el exterior y los extranjeros que viven en el país. La política aborda las diferentes dimensiones de desarrollo de la población migrante, así como las reformas institucionales necesarias para su correcta implementación.
Documento Visión Colombia 2.019. Departamento nacional de planeación.	Sobre Migración: reconoce la importancia de reforzar los vínculos con los colombianos en el exterior y favorecer sus aportes al desarrollo de la nación.
Decreto 2226 de 2.009.	Se modifican disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control migratorio y sanciones a extranjeros del decreto 4000 de 2004.

Decisión no. 18 de 2.008 y no. 14 de 2.011 Mercosur.	Documentos válidos, diferentes al pasaporte, para el tránsito de personas entre los países miembros.
Decreto 3970 de 2.008.	Regularización de extranjeros que se encuentran en el territorio nacional.
Ley 1070 de 2.006.	Se reglamenta la participación de los extranjeros residentes en las elecciones y consultas populares de carácter municipal y distrital.
Plan de desarrollo 2.006 – 2.010.	Se plantea el diseño de la Política Integral Migratoria, con las estrategias: Plan Comunidad en el Exterior, Portal Redes Colombia y convenios de protección social, participación política a nivel local y de regulación de flujos laborales.
Resolución no. 5547 de 2.005.	Se regula la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior otorgados en el exterior.
Ley 985 de 2.005.	Se penaliza la trata de personas y se adoptan medidas para la atención y protección a las víctimas.
Decreto 4000 de 2.004.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Resolución no. 1567 de 2004 ministerio de educación.	Se regula la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior otorgados en el exterior.
Resolución 3131 de 2.004 ministerio de relaciones exteriores.	Se crea el programa Colombia Nos Une, cuyos fines son: promover los vínculos entre los colombianos residentes en el exterior y el país, determinar sus necesidades y diseñar políticas públicas para atender sus necesidades.
Decisión 550 (2.003) comunidad andina de naciones can.	Se crea el Comité Andino de Identificación y Estado Civil (CAIEC) para asesorar al Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores y a la Secretaría General de la CAN en los procesos de identificación y registro civil de las personas.
Decisión 548 (2.003) comunidad andina de naciones can	Promover y regular las acciones que se deben desarrollar en los centros de trabajo de los Países Miembros para disminuir o eliminar los daños a la salud del trabajador (migrante).
Decreto 1239 de 2.003.	Se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Migración, como un órgano para la coordinación y orientación en la ejecución de la política migratoria del País.
Decisión 545 (2.003) comunidad andina de naciones can	Se establecen normas que permiten la libre circulación y permanencia de los nacionales andinos en la CAN con fines laborales bajo relación de dependencia.
Decreto 2230 de 2.003, art. 25.9.	Convalidar títulos de educación superior otorgados por instituciones de educación superior extranjeras.

Plan de desarrollo 2.002 - 2.006	Contempla acciones tendientes a actuar en favor de la comunidad colombiana en el exterior e incentivar su sentido de pertenencia e identidad nacional.
Decisión 526 (2002) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Creación de las Ventanillas Especiales en los aeropuertos para el control migratorio de las personas nacionales de los miembros de la CAN.
Decisión 504 (2001) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Creación del Pasaporte Andino como documento válido de viaje entre los países miembros de la CAN.
Decisión 503 (2.001 y actualizado 2.013) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Documentos válidos, diferentes al pasaporte, para el tránsito de personas entre los países miembros de la CAN.
Decisión 502 (2.001) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Creación de los Centros Binacionales de Atención Fronteriza –CEBAF, coordinación sobre control del flujo de personas en las fronteras.
Decisión 501 (2.001) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Creación de las Zonas de Integración Fronterizas. Dimensión de Integración: promover el libre tránsito de personas; armonizar y simplificar los procedimientos migratorios.
Decisión 397 (1.996) Comunidad Andina De Naciones CAN.	Se crea la Tarjeta Andina de Migración entre los nacionales de los países miembros de la CAN.
Decreto 1.974 de 1.995.	Se crea el Comité Interinstitucional para la Asistencia a los colombianos en el Exterior.
Decreto 2.268 de 1.995.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Decreto 2.241 de 1.993.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Ley 146 de 1.994.	Se aprueba la Convención Internacional sobre a protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Establece que no se podrá negar el acceso a las instituciones de enseñanza preescolar o escuelas públicas a los hijos de trabajadores migratorios.
Ley 43 de 1.993.	Se establecen las normas relativas a la adopción de la nacionalidad colombiana por adopción y se crea la Comisión para Asuntos de Nacionalidad.
Ley 76 de 1.993.	Se adoptan medidas para proteger a los colombianos residentes en el extranjero.
Decreto 666 de 1.992.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Ley 12 de 1.991.	Se adopta y aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Constitución Política de Colombia 1.991. Artículos 9, 24, 96, 97, 100, 189, 227, 289, 337 y el Preámbulo.	Se establecen los principios de las relaciones exteriores, el derecho de todo colombiano a entrar y salir del territorio nacional, los requisitos para acceder a la nacionalidad, contempla los derechos y garantías de los extranjeros, se promoverá la integración económica, social y política con las demás naciones y especialmente, con los países de América Latina y del Caribe mediante la celebración de tratados y un tratamiento especial en zonas de frontera.
Decreto 1.000 de 1.986.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Decreto 2955 de 1.980.	Se dictan disposiciones sobre Inmigración, Visas, Control Migratorio y sanciones a extranjeros.
Convenio regional para la convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior en américa latina y el caribe. Ley 16 de 1.972.	Reconocer los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa superior de los países miembros del convenio. Se aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica, donde se prohíbe la expulsión colectiva de extranjeros, se otorga el derecho de asilo, se indica que los extranjeros solo pueden ser expulsados del país de acuerdo con mandato legal y no se pueden expulsar o devolver a otro estado donde su vida y libertad esté en riesgo.
Acuerdo de Cartagena de 1.969 Comunidad Andina de Naciones.	Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile deciden crear la CAN para el desarrollo e integración regional.
Ley 15 de 1.968.	Se autoriza al Departamento Administrativo de Seguridad – DAS, crear nuevos modelos de cédula de extranjería y certificados de conducta para extranjeros, diferentes a los creados en 1.936 y 1.944 respectivamente.
Decreto 1.717 de 1.960.	Se crea el Departamento Administrativo de Seguridad, que incluye la División de Extranjería para controlar la entrada, permanencia y salida de los extranjeros del territorio nacional.
Decreto 612 de 1.950.	Debido a la declaración de estado de sitio en todo el territorio nacional, se reorganiza el Ministerio de Relaciones Exteriores y se crea el Departamento Económico y de Asuntos Consulares, que tiene: Sección de Inmigración y la Sección de Consulados, Visas y Pasaportes.
Ley 161 de 1.948.	Se crea el Departamento Administrativo Autónomo de Inmigración y Colonización, cuyas funciones regulan la inmigración de colonos extranjeros al territorio nacional por medio de una bolsa de inmigrantes, así como se encarga de otorgar visas y naturalizaciones. El Departamento de Inmigración, Extranjería y Naturalizaciones del Ministerio de Relaciones Exteriores, creado por la Ley 25 de 1945, pasará a formar parte del Departamento con el nombre de Sección de Visas y Naturalizaciones.
Ley 25 de 1.945.	Se crea el Departamento de Inmigración, Extranjería y Naturalizaciones dentro del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Decreto 1697 de 1.936.	Ingreso y deberes de los extranjeros en Colombia. El control de extranjeros se otorga a la Policía Nacional (Sección de Extranjeros).
Ley 2 de 1.936.	Se fijan los derechos consulares y se faculta al Ejecutivo para reglamentar la entrada, residencia y expulsión de extranjeros, bajo la premisa de los intereses nacionales.
Ley 103 de 1.927.	Se derogan los artículos 3, 4, 5 y 8 de la Ley 48 de 1.920.
Ley 114 de 1.922.	Fija reglamentación en torno a la inmigración y la creación de colonias agrícolas, con el fin de fomentar el desarrollo económico e intelectual del país y al mejoramiento de sus condiciones étnicas. Fija una división de la población inmigrante así: los individuos que entran al país como obreros o rendidores de servicios o jornal. De igual manera constituye las Juntas de Inmigración las cuales tienen por objeto de procurar la colocación de los inmigrantes y se procuren recursos para su transporte desde la costa hacia el interior del país. De igual manera fija la obligatoriedad del uso del pasaporte para individuos inmigrantes.
Ley 48 de 1.920.	Fija las disposiciones sobre la admisión, inadmisión y expulsión de extranjeros del territorio nacional. Se prohíbe el ingreso al país de personas con enfermedades agudas, graves, crónicas y contagiosas; a las personas consideradas enajenadas mentales (dementes, idiotas, cretinos, alcoholizados crónicos, entre otros); a los mendigos y vagos; a los que ensañen o proclamen el desconocimiento de las autoridades de la República; a los comunistas y los anarquistas que atenten contra el derecho de la propiedad.
Decreto 496 de 1.909.	Reglamenta las leyes sobre inmigración y se crean: el Departamento General de Migración como sección 5ª del Ministerio de Obras Públicas, los Agentes de inmigración en el Exterior y las Juntas de Inmigración.
Ley 145 de 1.888.	Clasifica a los extranjeros en transeúntes y domiciliados y fija los criterios de permanencia de los extranjeros en el territorio nacional.
Constitución política de 1.886 artículo 185	Asigna a las Asambleas Departamentales la función de dirigir y fomentar por medio de ordenanzas, entre otras, la inmigración y la importación de capitales extranjeros.
Ley de 9 de junio de 1.871.	Fija la creación de Juntas en los puertos de Colón, Cartagena, Barranquilla, Santa Marta, Riohacha, Buenaventura y Tumaco las cuales tenían como función el apoyo a los inmigrantes europeos pobres y fomentar que se quedaran en el país, con objeto de fortalecer la agricultura nacional.
Ley del 2 de junio de 1.847.	Se establecen criterios para que cónsules y vicecónsules de la república promovieran el país por prensa para atraer candidatos a la migración.
Ley y decreto del 11 de abril de 1.843.	Fija criterios para la naturalización de extranjeros.

Ley 13 de 1.823.

Fija las condiciones de naturalización de las personas extranjeras que quisieran instalarse en la Republica.

Fuente: Migración Colombia. Modificaciones propias.

Frente a esta revisión normativa, se podría lograr identificar tres momentos que marcarían la tendencia y las trayectorias migratorias en Colombia que vienen dadas desde la proyección y la intención de las normas así: Periodo de recepción de extranjeros con el fin del mejoramiento de la raza, periodo de resistencia de la población extranjera, y finalmente un periodo de apertura económica y de exportación de mano de obra.

En un primer momento, y a partir de la promulgación de Colombia como Republica en el siglo XIX, surge la necesidad en el pensamiento político colombiano de modernizar y aumentar la mano de obra calificada con el fin de fomentar y consolidar y potenciar el sector agrícola, este pensamiento se ve apoyado en la normatividad que evidencia el apoyo de las condiciones de asentamiento de los extranjeros, apoyados e impulsados por el Estado inclusive con la adjudicación de tierras para que estas fueran productivas; aun así, el perfil de los extranjeros que se buscaba llegaran al territorio e encontraba delimitado hacia la población europea, y se hacía procesos de exclusión hacia la población asiática. (Gómez, 2009, págs. 7 - 17).

En este sentido, la migración se usó como la respuesta a las dificultades que presentaba la nueva república en relación con el desarrollo económico, que se obtenía como

sustento del pensamiento eurocéntrico de los gobernantes de la época, y de igual manera, desde márgenes estéticos y moralistas se construían los cánones de aceptación determinando quienes eran *deseables o no deseables* a partir de su origen, los oficios que realizaban, entre otros. (Gómez, 2009, pág. 10).

Aun así, esta perspectiva promigración comienza un proceso de cambio a partir del año 1.880 en el gobierno del presidente Rafael Núñez, en donde los inmigrantes comenzaron a visualizarse como una posible amenaza social. Dentro de los discursos de la época, se inicia con la promulgación de restricciones para el ingreso a la república, que se materializan a partir de la creación de las Juntas departamentales por medio de la Constitución Política de 1886, y posteriormente se inicia la reglamentación para la clasificación de los inmigrantes y mantener criterios de ingreso y permanencia al territorio nacional.

Posteriormente, la normatividad continua formulándose en el desarrollo de restricciones hacia el ingreso de inmigrantes en el territorio nacional, materializando a partir de esta, el interés nacional y el control de la población inmigrante, además de fijar criterios de exclusión, dando esta jurisdicción a la Policía Nacional; manteniendo esta tendencia en normatividad aproximadamente hasta el año 1969, en donde se genera el Acuerdo de Cartagena y la creación de la Comunidad Andina de Naciones CAN.

En relación con lo anterior, la normatividad impulsada por las discusiones dadas en los entes internacionales de cooperación, sumada a la ratificación del Pacto de San José de Costa Rica por medio de la Ley 16 de 1972, se regula el derecho al asilo, y se constituyen los elementos que dan forma a la figura de refugiado, y la expulsión colectiva de extranjeros; de igual manera, se inicia a dar reconocimiento de las figuras de convalidación de títulos en términos de aseguramiento de la calidad educativa de la región. Es necesario señalar, que, en los flujos migratorios dados desde Colombia hacia Venezuela, los principales movimientos se dieron en la década de los setenta, la cual coincide con la formalización de la CAN y con la bonanza petrolera que se daba en el vecino país.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 y su construcción desde enfoque de derechos, en materia de migración se reconocen derechos y garantías para los extranjeros, además de reconocer el derecho de los colombianos de ingresar y salir del país, y señala los requisitos para el acceso a la nacionalidad colombiana. De igual manera, contempla la necesidad de la integración regional y valorar la situación especial de las zonas de frontera.

En los años subsiguientes, continua el desarrollo normativo en la línea de la reglamentación de ingreso, visas y control migratorio; además por medio de la ley 43 de 1993 se dan disposiciones para el otorgamiento de la nacionalidad frente a la adopción de niños y niñas extranjeros por parte de nacionales.

El desarrollo normativo continua su evolución en años recientes en dos espacios: un primer momento es la creación y refuerzo de normatividad referente a control migratorio y al establecimiento de directrices para la atención por parte de las instituciones encargadas de la migración del Estado, y en un segundo momento, la promulgación y ratificación de convenios internacionales en relación a la apertura económica y la posibilidad de tránsito por el país en relación a flujos migratorios laborales.

En los años 2.017 y 2.018, se han promulgado, por parte del Gobierno Nacional, resoluciones y circulares que buscan dar respuesta a la atención a población migrante proveniente del vecino país de Venezuela, debido a proveer acceso y garantía de derechos, principalmente en temas relacionados con salud pública, educación y permanencia en el territorio colombiano. Dada la magnitud de la población migrante proveniente de Venezuela, se hace necesaria la participación del Consejo Nacional de Política Económica y Social en la formulación del documento CONPES 3.950 de 2.018, para indicar directrices en la atención, por medio de políticas públicas de corto y mediano plazo.

Lo dicho hasta aquí, enmarca desde las diferentes construcciones y desarrollos teóricos y conceptuales, un vínculo con los antecedentes normativos los dos tipos de población que se abordaran en la presente investigación. Niños y niñas, migrantes y receptores poseen características particulares de su contexto geográfico, cultural y social,

pero también elementos simbólicos, lingüísticos y emocionales que los hacen empáticos para sus relaciones en el territorio llamado escuela. Territorio que evidencia las interacciones sociales en la comunión entre las dos poblaciones. Producto de un fenómeno social llamado migración.

Ahora bien, en el Marco conceptual se abordan también las categorías de Migración; desde las migraciones mixtas, los sujetos inmersos niñez migrante, las formas de observar a los sujetos (en infancias múltiples) y la producción de su interrelación en representaciones sociales, que pueden verse permeadas por términos como inclusión (en la educación inclusiva con equidad), la integración, la exclusión o la segregación, con el fin de profundizar y comprender conceptos claves para la investigación y su desarrollo.

2.1. Migración

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) indica que la migración internacional es un complejo fenómeno; que muestra la influencia de diferentes variables de orden económico, social y de seguridad, y que el término migración implica una gran diversidad de movimientos y situaciones que afectan a personas de cualquier condición y origen social (OIM, 2019, párr. 1) En efecto, este concepto social tiene componentes circunstanciales de carácter estructural o particular, ligado a factores positivos o negativos dependiendo de las razones que llevaron al migrante a otro territorio.

Esta misma Organización relaciona la migración con la geopolítica, el comercio y los intercambios culturales que convierten el fenómeno social en una consecuencia de la Globalización, pero no todos los factores son benéficos; en el Informe Sobre La Migraciones En El Mundo de 2018, se explica que se da por conflictos, persecuciones, situaciones de degradación, cambio ambiental, y una acusada falta de oportunidades y seguridad humana (OIM, 2018, pág. 1) , lo que genera no solo cambios culturales sino cambios emocionales con secuelas psicosociales en las personas migrantes y sus familias.

En el Glosario Sobre Migración se encuentran otras definiciones particulares para el fenómeno social de la migración; divisiones que permiten tipificaciones sobre el acto del abandono del territorio, como migración asistida, clandestina, de retorno, espontánea, facilitada, forzada, ilegal, individual, interna, internacional, irregular, laboral, masiva, neta, ordenada, regular y total (OIM, 2006, pág. 39); para denominar el tránsito de personas de un estado a otro, en marcadores normativos que en muchos casos esconden el padecimiento de las personas migrantes.

Y así mismo, se atribuyen marcadores sociales ligados al migrante para etiquetar los procesos que viven; siendo de largo o corto plazo, con clasificaciones de documentado, económico, en situación irregular, ilegal, indocumentado y por pobreza. Con esta estandarización el fenómeno social pasa de lo humano a lo estadístico, escondiendo la historia de las personas y las subjetividades en torno al fenómeno.

Estas palabras en muchos de los casos no muestran la tragedia que transitan las personas migrantes, las emergencias emocionales, biológicas, físicas, neurológicas, cognitivas, de lenguaje, sociales y morales que les invaden y que en muchos otros casos les aterran. Por esta razón no es un concepto ajeno a los procesos adaptativos, de gestión y de gobernanza en los territorios, que está mediado por relaciones de poder y asimilación entre estilos de vida, hábitos y establecimiento de normas que permiten la supervivencia de unas tradiciones frente a otras.

La migración en Colombia ha tenido componentes de dos tipos voluntarias y forzadas; en estas dos grandes dimensiones, donde lo humano se convierte en voluntario (por mejoras en la economía, en lo sentimental, por la educación o por la calidad de vida) y lo forzoso se ve más desde lo violento (de orden bélico, por persecución, por amenazas, por asesinatos, por ataque a poblaciones), pero también el desplazamiento forzado se da por factores naturales (como las inundaciones, las avalanchas o los terremotos), es así que la ocupación de un territorio por otros grupos poblacionales, no solo se debe a factores causados por la guerra, la contraposición de ideologías, la presión política y la gobernanza o la limitación en recursos, sino que contempla factores ajenos más allá de lo humano y se convierte en un factor positivo que genera desarrollo, mediante la adaptación que hacen los sujetos y que son expresados en las representaciones sociales y los símbolos de las culturas (Granados Jiménez, 2010, pág. 2).

Según Jennifer Granados Jiménez (2010), la migración no es ajena a la construcción de País, donde el 40% de los colombianos para 1993 era población migrante (pág. 13), en Bogotá se da una menor cantidad de población no nativa; incrementando factores socio ambientales como la marginalidad, el déficit de vivienda, la delincuencia y la reducción de la población rural, es decir, que esta Ciudad creció a costa del desplazamiento rural de otros municipios, y la ruralidad presente en el Distrito se muestra como un territorio subdesarrollado.

Para el 2005 se muestra que la migración se da por razones familiares, razones no especificadas, por trabajo, por educación, por amenazas, por salud y por riesgo natural, pero el mismo autor, hace un análisis entre el conflicto armado, el miedo, para indicar el motivo real del desplazamiento y como los factores bélicos se sitúan junto a las razones familiares para abandonar el territorio (Granados Jiménez, 2010, pág. 15). Es allí donde la pregunta sería ¿La migración en Colombia ha tenido un componente de miedo en los territorios o solo el desplazamiento se da por decisiones familiares apoyados por la economía como una postura de no violencia?

Otra forma de observar la migración se expresa desde la colonización de territorios para la explotación de recursos o materias primas; como el caucho, el café, el petróleo, la coca, los minerales, el carbón y la ganadería, presentándose a través de ciclos económicos, que van ligados al acceso de tierras. Cuenta esta autora que el movimiento de personas hacía unos territorios vírgenes era acompañado por la expansión de las tradiciones

culturales (Granados Jiménez, 2010, pág. 27), incluso la economía de campesinos sin tierras se convirtió en un río humano que persigue el desarrollo con la tecnificación, la industrialización, la comunicación y la creación de vías de acceso para mejorar la calidad de vida.

Por otro lado, con relación a la cultura se ven diferentes procesos intersubjetivos que generan dimensiones conceptuales para la migración, como la aculturación (o mezcla de culturas), la desculturación (pérdida de costumbres o ritos sociales) y la transculturación (incorporación de la cultura propia en otros territorios). Pero también es pertinente aclarar que la migración en Colombia afectó y afecta a diferentes grupos sociales.

Personas con necesidades insatisfechas, que habitan en áreas fronterizas, territorios con presencia de grupos armados, llevan a migrantes a realizar éxodos internos o externos, mutando el concepto de migrante al concepto de desplazado, cuyo sacrificio humano se ve desde el terror, el abandono no voluntario de su vivienda, y la deconstrucción psicosocial de su persona. Que no solo se da de lo rural a lo urbano sino de lo urbano a otras zonas de las mismas ciudades.

Otra forma de mutación del concepto de migración se da por el reasentamiento humano o grandes tragedias naturales, siendo una acción obligada a causa de factores de movilización (Granados Jiménez, 2010, págs. 13 - 78) lo cual conduce a aspectos negativos como la marginalidad, el déficit de vivienda, el aumento de

pobreza y la delincuencia. Estas viviendas rurales o urbanas al ser afectados por los desastres naturales muestran la vulnerabilidad de grupos de personas que, ante la pérdida de sus recursos materiales, deben recorrer otros territorios para ubicar un nuevo asilo. Con esta reubicación la economía de los grupos poblacionales se ven afectados y en muchas ocasiones empobrecen al ser migrante.

Frente al reconocimiento de estas complejidades que derivan en fenómenos migratorios, se comprende que su dimensión multifactorial se concibe como un reto considerable y de atención para los Estados; es decir, la migración enmarca una serie de procesos de diversa índole que debe sostener procesos de planeación que permitan evaluar tanto sus impactos como consecuencias. Por esta razón el fenómeno de movilización de personas se amplía al concepto a flujos migratorios mixtos, que pretende abarcar de forma amplia las razones de fenómeno social.

Los flujos migratorios mixtos como movimientos de población complejos, que incluyen a refugiados, solicitantes de asilo, migrantes económicos y otros migrantes. Esencialmente, los flujos mixtos están relacionados con movimientos irregulares, en los que con frecuencia hay migración de tránsito, con personas que viajan sin la documentación necesaria, atraviesan fronteras y llegan a su destino sin autorización, que en muchos casos incluyen refugiados (OIM., 2019, pág. 1)

Colombia se ha convertido en un país de tránsito o destino para las personas que viajan en flujos mixtos de migrantes, compuestos por refugiados, solicitantes de asilo, indocumentados y en otros casos víctimas de trata y niños no acompañados o separados indica el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2011, pág. 9) incluso en este desplazamiento entre territorios se encuentran personas con otros motivos o personas infiltradas de grupos terroristas (OIM, 2018, pág. 237).

Es así como los flujos migratorios mixtos tienen diferentes componentes, procurando que el país receptor garantice protección (entendida desde el respeto de los derechos de las personas) para todos, incluso para personas apátridas (sin reconocimiento de patria), además en proceso de solicitud de asilo y en condición de refugiado, a través de políticas y prácticas sobre migración y el respectivo monitoreo. Pero ¿Qué son los flujos migratorios mixtos (migración o movimientos mixtos)?

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados lo define el concepto como:

Un movimiento en el que varias personas viajan juntas, por lo general en forma irregular, utilizando las mismas rutas y medios de transporte, pero por razones diferentes. Las personas que viajan como parte de movimientos mixtos tienen diferentes necesidades y perfiles y pueden incluir a solicitantes

de asilo, refugiados, personas objeto de trata, niños no acompañados o separados y migrantes en situación irregular. (ACNUR, 2011, pág. 318)

Definición que aporta características y un estatus a las personas que por uno u otro motivo dejan su estado, para ingresar en otro (algunas veces sin autorización) y que propician ajustes estructurales en el modelo de desarrollo del estado receptor.

Ajustes en gastos sociales, educativos, de salud y de protección social, que mal gestionados conducen a problemáticas de homicidios, suicidios, violencia y delincuencia, peor aún en violencia de género que afectan a mujeres y niñas, con agresiones sexuales, maltrato o secuestro, discriminación, persecución o situaciones de explotación (ACNUR, 2011, pág. 4).

Conviene señalar que la migración suscita preocupaciones con relación al extremismo violento (político o ideológico) o insurgencia, que se ligan al terrorismo, y la exclusión social. Esta última se define desde un proceso dinámico y multidimensional impulsado por relaciones desiguales de poder que interactúan en cuatro dimensiones principales —económica, política, social y cultural— y en diferentes planos, en particular en los planos individual, familiar, grupal, comunitario, nacional y mundial (OIM, 2018, pág. 246) que incrementa la desigualdad, la marginación y la privación de derechos, en adultos y aún más en los niños, niñas y adolescentes. Población objeto de análisis en la presente investigación.

2.2. Las Infancias y las adolescencias

La concepción de infancia y adolescencia se da desde componentes biosociales, por los cuales atraviesan las personas para convertirse en adultos, pero existen diferentes emergencias en este tránsito del nacimiento hasta ser joven.

En este tránsito hacia la adultez, se perciben en los sujetos infantiles cambios psicológicos y de comportamiento que son producto de socializaciones y atribuciones del medio, desde la influencia conjunta y en ocasiones contradictoria, de la familia (...), del grupo de pares (...) y de la institución escolar (Lahire, 2007, pág. 23), que sumado a los factores del contexto, de los territorios donde se habita se generan diferentes configuraciones en los niños, niñas y adolescentes, para formar sus formas de pensarse y actuar en la sociedad.

Estas influencias heterogéneas, no permiten particularizar a los estudiantes del Colegio, sino se entienden desde múltiples perspectivas la forma en que conciben la migración, ya que para las investigaciones sobre niños y niñas no podemos pensarlas sociológicamente sin tener en cuenta los efectos conjuntos de los múltiples marcos o agentes de socialización que contribuyen a “moldearlos” y que influyen sobre su destino (Lahire, 2007, pág. 35), es decir, en muchos de los casos vamos a encontrar opiniones de la familia o de grupos de redes primarias y secundarias y en otros casos la influencia de los medios de comunicación frente a este evento social, que pueden incidir en la construcción

de la subjetividad de nos niños y niñas. Al situarlos sobre un territorio llamado Colegio Tibabuyes (IED) durante 2019, se permitirá escuchar sus diálogos y expresiones sobre el tránsito y la afectación del fenómeno llamado migración. A fin de concebir narraciones que acompañen sus muestras artísticas y permitan entender la multiplicidad del hecho social.

Por esta razón, el concepto de Infancias y adolescencias múltiples toma relevancia al visibilizar que existe más de una forma de entender y comprender a los sujetos niños, niñas y adolescentes, sin desconocer que pueden estar ligados a otras características fenotípicas, culturales o étnicas, condiciones especiales y más cuando vemos el tránsito del constructo infante a través de los siglos.

Philippe Ariés en su documento *La Infancia* (1986), muestra el recorrido que hace este concepto como una etapa de la vida hasta lograr su reconocimiento a mediados del siglo XX, muestra el autor que en la antigüedad clásica el reconocimiento del padre al levantar el hijo (pág. 5) generaba en la antigua Roma la importancia social del nuevo integrante de la familia, pero que también el no reconocimiento del infante se comparaba con el trato que se daba a los esclavos.

Estas evoluciones en concepto también están presentes en las familias y su mutación de la familia gentil a la familia nuclear y luego al hogar burgués (Ariés, 1986, págs. 5 - 6). Recorrido que se dio en 18 siglos, afectado por la segregación del género durante la edad

media, donde solo al primogénito (varón) se homenajea y se establecía la unión eclesiástica de la postura eurocentrista, menciona que la fidelidad más segura es la de sangre, la del nacimiento como garantía de la continuidad del apellido y que lamentablemente a la hembra (mujer) solo se le veía como moneda de intercambio en las estrategias para extender y reforzar las alianzas (Ariés, 1986, pág. 8), es cruel mirar esta afirmación y pensar que solo hasta mediados del siglo XX, es reconocida por hechos políticos, pero donde en algunos países persiste esta negación de humanidad que se vivió en esta edad media, enmarcada por el oscurantismo.

El mismo Autor indica que en la Edad Media sólo se viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún pequeño que pronto se haría —o debería hacerse— un hombre completo (Ariés, 1986, pág. 10), en esta construcción de una postura adultocéntrica para el infante. Negación que en siglo veinte se evidenció en dos aspectos: la muerte de niños en la primera y segunda guerra mundial, ante la indolencia de los países y las políticas urbanas negativas de alquiler frente al evento social del baby boom (nacimiento masivo de niños y niñas en los años 1940, 1950 y 1960), mutando los tipos de familias nucleares con más de dos hijos a familias extendidas o monoparentales, cuestiones que aún se mantienen en algunos países llamados tercermundistas, en desarrollo o receptores de población migrante.

Estas políticas que se convierten en modos de gobernanza que muchas de las veces limitan la infancia, desconociendo el constructo social, evolutivo e intercultural que la

compone, por este motivo la socióloga Valerie Walkerdine, habla del sujeto niño identificado por la psicología del desarrollo infantil desde una postura con características de inocencia, asexuada, incompleta, y claramente separada del universo adulto (Dussel, s.f., párr. 3) con lo que se rompe el concepto y discurso tradicional de ver adultos en miniatura para abordar a niños y niñas con rasgos múltiples, enmarcadas en un paradigma tutelar.

Ahora estos elementos vinculados al concepto de globalización generan que niños, niñas y adolescentes sean enmarcados en referencias de socialización multinacional, donde se establecen los modelos de ser (modulados por el consumismo), donde las infancias y las adolescencias se transforman en un modelo donde “todo es bueno” y el adulto clasifica como “la mejor etapa de su vida” y en algunos casos (como la migración) no siempre es así.

Afectaciones producidas por la violencia familiar, de género, vulneración de derechos, padecimientos o víctimas del conflicto armado, político o ideológico colocan la infancia multidimensional en un panorama no tan favorable, con representaciones sociales que muestran la lectura que hacen de la sociedad. Sumado a esto se encuentran los estereotipos ligados a las posturas adultocéntricas sobre el físico, los comportamientos de salud, sexualidad, reproducción y la educación, que homogenizan su participación y condenan toda alternativa de comunicación que utilicen los y las personas de estas edades.

Ahora bien, otro hecho fundamental de la composición familiar, característica de las infancias y adolescencias múltiples que no se puede desconocer; son las familias burguesas o campesinas de comienzos de siglo XX y su mutación debido a las guerras y a la migración a las ciudades para convertirse en familias compuestas o monoparentales con características que permitían la reconfiguración de los roles desde la perspectiva de género, que permiten que niños, niñas y adolescentes tengan otros patrones intergeneracionales a seguir y así mismo su comportamiento en la sociedad. Estos tránsitos posibilitaron dejar en foco en las etapas tempranas de la vida y lo que sucede al sujeto cuando debe de socializarse para atender las nuevas demandas del territorio, allí aparece el concepto niñez migrante.

La niñez no es ajena a los fenómenos migratorios, condición que se da por el tránsito de niños, niñas y adolescentes en diferentes trayectorias, algunas de estas, indica La Corte Interamericana De Derechos Humanos (2014) se realizan junto a sus padres (o con solo uno de ellos), en forma no acompañada o separada (pág. 3), para encontrarse muchos en unas situaciones de vulnerabilidad de sus derechos.

Por esta razón la niñez migrante se muestra desde el grupo poblacional o etario que deja un Estado con el propósito de trasladarse a otro y establecerse en él (Corte Interamericana De Derechos Humanos, 2014, pág. 4) para convertirse en un estatus o situación jurídica ante una normatividad territorial, que logre mitigar la apatridia; concepto que se da cuando las personas no son consideradas como nacionales suyos por ningún

Estado conforme a su legislación (ACNUR, 2018 párr. 1), lo cual trae consecuencias en la afectación de derechos básicos como educación, salud y vivienda. Cristalizando la vulneración de derechos en un acto inhumano que padecen niños, niñas y adolescentes migrantes a tal punto de convertirse en un acto discriminatorio, donde se ubican agentes sociales en situaciones difíciles o condiciones de riesgo.

Esta situación incluye concepciones objetivas y subjetivas, desde el concepto de migración al estar ligado al bienestar y la relación directa con la denominación de pobreza que se le atribuye al grupo social migrante. Estos autores, muestran riesgos latentes por factores políticos, económicos y sociales (acceso y participación en derechos), descomposición familiar, el choque cultural a las posibilidades de desarrollo de niños, niñas migrantes y las experiencias devastadoras en sentido físico y psicológico (Ramírez Romero, García Hidalgo, Muñoz Castellanos, & Enciso Cruz, 2009, pág. 4), que en algunos casos son acompañadas con los estragos que deja la guerra. Pero ¿Qué sucede cuando estas poblaciones se encuentran sobre un territorio e interactúan con otros grupos poblacionales?, y ¿Cómo actúan bajo las relaciones de poder que se establecen?

2.3. Inclusión

Posiblemente una de estas respuestas es el concepto inclusión, que proviene del latín *includere* que se define como poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto

[es decir] dentro de sus límites (RAE, 2019, párr. 1) que es utilizado en discursos y por diferentes estados para potenciar el desarrollo.

Con respecto al concepto, se utiliza para el trabajo con poblaciones vulnerables, el desarrollo social y los servicios públicos desde un enfoque de derechos (OEA, 2016, pág. 11) y es puesto en el discurso público político de los países americanos, que busca actuar en un marco de equidad que permita cerrar brechas entre diferentes grupos poblacionales.

Es así, que la inclusión pasa de ser un concepto aislado para convertirse en un proceso social, que según el Banco Mundial citado por OEA (2016) permite:

El empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de que puedan gozar de igual acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos sociales y físicos (pág. 17).

Pero también considerara términos opuesto que actúan frente a la inclusión; como los actos de integración, segregación y exclusión, que deben ser aminorados y aún más cuando se presente en el contexto educativo o territorio espacial de los colegios.

Ahora bien, el termino inclusión educativa se comprende desde una postura técnica, donde los alumnos que están fuera del sistema; ingresen y sus patrones conductuales se asimilan o acomodan a los patrones culturales de la normalidad imperante (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011, pág. 103) esta normalización puede devenir en la marginalización de los grupos migrantes como pasa con otros grupos minoritarios.

Pensar en inclusión y la relación de las personas migrantes y la población receptora al entender los términos anteriormente expuestos desde la teoría de conjuntos. En la cual el universo poblacional se denomina Colegio Tibabuyes Universal, y el comportamiento entre los diferentes actores (niños, niñas y adolescentes de grados cuarto, quinto y sexto) muestra las relaciones de tipo inclusivo, integrador, segregador o exclusor para dar cuenta de un proceso pedagógico y social, que permite el intercambio de valores, ritos sociales y hábitos de dos culturas: la colombiana y la venezolana; que a su vez se ve permeada por el regionalismo, los medios de comunicación y la tecnologización en muchos de sus procesos.

Muchas veces se encuentra la palabra inclusión presentada en discursos teóricos, políticos y dialecticos acompañada de otras como: social, cultural, de género, de personas con discapacidad, financiera, infantil, indígena y de calidad, entre otras, para proveer de un sentido humano a las labores que se realizan.

También hay otros autores que la enmarcan dentro de procesos o proyectos como resultado de este. Para la presente investigación se muestra el concepto educación inclusiva definida por diferentes autores institucionales o particulares enclave del territorio del colegio.

Una de estas instituciones es La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como entidad especializada en el tema, quien desde 1990 en la Conferencia de Jomtien Thailandia configura la idea de inclusión (Parrilla Latas, 2002, pág. 12). Esta propone la lucha por una educación inclusiva y de calidad [que se base] en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida (Unesco, 2017, párr. 1) como fuente de desarrollo humano que permite pensar y actuar en torno a la paz.

No obstante, esta Organización menciona que la inclusión aborda y responde a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo de lo que se concluye que estos dos términos (inclusión y exclusión) están presentes en el sistema educativo (Unesco, 2008, pág. 8).

Así mismo se hace realmente énfasis en propiciar “un sistema educativo [que] es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial” (Unesco, 2017, párr. 1) al dotar a las personas de competencias, conocimientos y valores para una vida digna, de modo que contribuyen en potenciar la sociedad equitativa que todos buscamos. Para garantizar este objetivo común se propone invertir en la infancia a través de una agenda que al 2030 promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Unesco, 2015, pág. 4).

Sin lugar a duda la educación inclusiva se da en un contexto de oportunidades con acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza, que permita la cohesión social, al llegar a los niños y las niñas, en especial a la población migrante, que han sido excluidas del sistema educativo, con lo que se permite la paz y aún más en un país con episodios históricos de guerra, como lo es Colombia.

A su vez la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) plantea desde su glosario la inclusión como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes por supuesto comprender, entender y atender la diversidad y multi condición de los estudiantes de los sistemas educativos, es así como muchas veces el concepto de inclusión se liga a otros grupos poblacionales. Por esta razón se busca en la población fomentar la educación inclusiva desde el proceso de fortalecimiento de la capacidad del

sistema educativo para llegar a todos los estudiantes (OEI, 2018, pág. 4) con el propósito de reconocer sus particularidades y actuar sobre toda forma de discriminación en la educación.

Pero lo anterior solo se puede lograr con modificaciones y cambios en el sistema educativo, con pautas claras que permitan a los actores involucrados contextos propicios para la disminución de la segregación y una verdadera inclusión de los sujetos migrantes en los procesos pedagógicos colombianos.

Así mismo el País no es ajeno a los lineamientos internacionales para disminuir las brechas de desigualdad, pero para la atención a población migrante aún no se tienen definida en políticas efectivas que permitan acciones de inclusión en sistema y redunden en la calidad educativa, es así que bajo el contexto de inclusión se desdibuja la población migrante y el termino se emplea para atender a otros tipos de población (como personas con discapacidad, minorías étnicas; indígenas, comunidades negras, romm, población de frontera y escolares de zonas rurales), proceso que se limita al contexto coyuntural que se presenta en el Estado.

Es así, que los grupos poblacionales se atienden desde diferentes normas que procuran reconocer los derechos de los sujetos frente a los planes de desarrollo nacional y territorial, pero en ocasiones quedan cortos ante el pluriculturalismo y diversidad que se encuentra en las acciones nacionales o locales. Sumado a esto aparecen las brechas sociales

de la infancia donde las posturas céntricas adultas no reconocen las voces de los niños y niñas, su forma de pensar y actuar sobre los territorios al punto de naturalizar sus opiniones para decidir por ellos, limitando aún más los procesos de inclusión.

Una vez observado el proceder nacional, ahora se sitúa el concepto de educación inclusiva en el marco de lineamientos técnicos de Bogotá, donde la Secretaria de Educación ente regulador de los procesos de trasmisión de valores, académicos y convivenciales en los colegios oficiales y privados; plantea lineamientos para atender la diversidad al pensar y actuar sobre la educación como un servicio público al servicio de la sociedad.

Este lineamiento se propone reconocer la diversidad como indica Armstrong et al. (2009) citado por la Secretaria de Educación Distrital en referencia a las características individuales, sociales y culturales en términos de género, sistema etario, origen étnico-racial, *nacionalidad*, religión, etcétera. [Que] Alude a la idea que cada persona tiene de sí misma (Sed, 2018, pág. 16), incluso en ese mismo párrafo se menciona como la relación que las personas establecen consigo mismas y con los otros, superando la mirada de *lo diferente* como una serie de fronteras que separan lo que se considera distinto, pero no todas las personas migrantes se reconocen, no todos los refugiados permiten que se les identifique como otras nacionalidades y aún peor, el endurecimiento de las normas llevan al sujeto a ser determinado como apátrida (sin nacionalidad) y es allí donde cabría preguntar ¿Por qué razón sucede esto?

Una de las posibles respuestas son los términos: exclusión y discriminación opuestos a la educación inclusiva, antagonismo que sitúa la importancia de la investigación al entender que existen procesos que generan desigualdad entre los estudiantes, contrario a la propuesta de ofrecer políticas institucionales que se orienten hacia la igualdad de oportunidades para todos (Sed, 2018, pág. 17), por el contrario el visibilizar algún tipo de población, podría incidir en la segregación, alejando más los grupos poblacionales. De ahí que esta conceptualización de inclusión permitiría analizar si hay o no barreras entre la población migrante venezolana y receptora colombiana en el Colegio oficial Tibabuyes Universal, de la localidad Suba, y pensar en crear posibilidades de adaptación de los sistemas educativos a los educandos y desde de los educandos hacia los otros.

Finalmente, el termino inclusión se mantiene como el proceso que se propone dejar la marginalización de los grupos vulnerables, para plantear opciones de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes del Sistema Educativo Distrital, en el uso oportunidades efectivas para participar y aprender juntos (Sed, 2018, pág. 20) ligado a las lineamientos internacionales, desde el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (Unesco, 2008, pág. 8) y para la atención a las diferencias individuales, sociales y económicas, como garantía del pleno uso del derecho humano a la educación. Pero ¿Cómo se podría profundizar en el pensar de los niños niñas y adolescentes sobre este tema? A través de las representaciones sociales.

2.4. Representaciones sociales

Para entender este concepto se propone abordar una historia conocida por muchas personas: Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba [Historias vividas], una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera (Saint-Exupéry, 2003, pág. 1), así el autor en el libro del Principito (1943) empieza su historia, luego de disculparse por dedicarla a una persona adulta su obra y no a los niños, una persona que pasa hambre, frío y necesita consuelo, y aun mejor ¡entiende a los niños! Características que nos llevan a preguntar ¿esta descripción podría pertenecer a un niño o niña migrante?

Al contextualizar la obra el Principito, donde el personaje principal pide a adultos que interpreten o digan ¿Qué ven en su dibujo? el escritor da a pensar en la importancia de la construcción simbólica que hacen los niños (Figura 6, dibujo 1.) y como la explicación o lo que ven los adultos en muchos casos no coincide con lo que busca expresar el infante (Figura 6, dibujo 2), se queda en explicaciones lógicas adultocéntricas que limitan la comunicación impidiendo conocer en realidad lo que se piensa sobre determinados temas (Saint-Exupéry, 2003, pág. 1).



Figura 6. Dibujos números 1 y 2 del Principito.
Fuente: Antoine de Saint-Exupéry. 1943. Edición electrónica. <http://www.ueb.edu.ec>

Por esta razón, la investigación se permite rastrear la información pertinente sobre el concepto de representaciones sociales, y explicitar su implicación para la comprensión en la construcción artística y dialógica expresada desde de niños, niñas y adolescentes sobre la migración.

El primer autor que abordó el término indica que Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas (Moscovici, 1961, pág. 16) es decir símbolos y atribuciones dialógicas, que se ponen en un contexto para ser común entre diferentes personas, con un significante que genera una relación cognitiva, estructurada y funcional entre lo visto (imagen) y las oraciones o palabras que lo acompañan. Este argumento es validado por el arte; para dar cuenta de la expresión de las realidades, por ejemplo, se puede mencionar la pintura “Strangers” (“Extraños”) de Edel Rodríguez (Fotografía por Deborah Feingold) publicada en The New York Times en 2018 (Lescaze, 2018, Párr. 19) para mostrar las diferentes formas que toma la migración y como muchas veces, logra la condensación de diferentes motivos para realizar su viaje.



Figura 7. Strangers (Extraños) de Edel Rodríguez.

Fuente: Strangers (Extraños) de Edel Rodríguez, 2018 Crédito de la Fotografía por Deborah Feingold; obra cortesía del artista. Publicada en el The New York Times ES (2018), Artista Cubano inmigrante.

En esta obra (Figura 7), los símbolos dibujados por el artista son la representación de lo vivido por los actores del hecho social migratorio y la situación generalizada por la que se ha transitado y se convierten en interacciones sociales a través de una palabra, un gesto o un encuentro (Moscovici, 1961, pág. 27), en este caso una imagen; una pintura, que permite reconocer las migraciones mixtas y hace parte de un juego dialéctico, que resulta en una concepción mental llamada pensamiento individual o de grupo, frente a un suceso (la migración cubana) y que se le atribuye un significado (hacinamiento de diferentes representantes sociales inmigrantes en un mismo bote) que recuerda el paso, el camino recorrido por personas en la búsqueda de otro territorio, de otro estado y que es expuesto desde la creatividad e imaginación de los sujetos para manifestar lo vivido. Y es allí donde

el arte toma relevancia en las representaciones sociales, al mezclar diferentes rostros, diferentes atuendos, diferentes elementos, diferentes símbolos, diferentes colores y diferentes sombras, para representar lo particular y generalizar lo social de la migración.

Otra autora que menciona la complejidad de las representaciones sociales es la doctora Denise Jodelet (1986), al indicar que son:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (pág. 472)

Por consiguiente, esta complejidad invita al sujeto niño, niña o adolescente, asumir posturas frente al fenómeno físico, psicológico y hermenéutico de la migración, para entender lo que sucede, en el clasificar, codificar y manifestar a sus pares sociales-educativos o divulgarlo en contextos más amplios lo que le sucedió o sucedió a otros y cómo estos procesos los llevan a ser lo que son.

Pero también como seres colectivos donde la representación social permite que los infantes modifiquen sus comportamientos ante el fenómeno social y educativo de la

migración, actuando bajo el efecto de la manada (arrastre o de moda o efecto Bandwagon) hasta propiciar a veces la integración o exclusión del sujeto o sujetos migrantes, con reacción ante la necesidad de formar parte de un grupo.

Con respecto a esto, Jodelet (1986) define la representación social desde una conformación procedimental cognitiva:

Que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo. (pág. 470)

En consecuencia, el concepto de representación social está inmerso en el actuar de los sujetos, en su contexto histórico, en su discurso y en su cotidianidad. Mediando en sus conflictos, a través de la comunicación, hasta llegar al proceso de aculturización, donde se puede presentar la supresión de valores, identidades o pérdida de ritos sociales propios de la cultura migrante.

Un proceso asociado, que se puede presentar, es el mimetismo social; donde los sujetos tratan de encajar en un contexto al desconocer sus raíces, llegan a negar su procedencia o imitar y apropiarse otros vocablos y entonaciones que les permita esconderse o acallar su identidad, podría decirse que esta conducta actúa como un medio de protección ante lo desconocido, convirtiéndose en un mecanismo de defensa psicológico y social.

Razón que permite entender la noción de representación social desde la interceptación en un punto de lo psicológico y lo social, atado al conocimiento espontáneo que buscan las ciencias sociales denominado sentido común o pensamiento natural (Jodelet, 1986, pág. 473) y que se sitúa en el conocimiento socialmente elaborado, que conduce a la construcción de la realidad desde un conocimiento práctico.

En suma, Jodelet (1986) define el concepto de la representación social al indicar que:

Se designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (...) que conducen a entender el concepto desde lo práctico en la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel organizacional de los contenidos, las operaciones mentales y lógicas. (pág. 473)

Concepto que permite pensar en un ser social, actor en un contexto, miembro de un grupo escolar, con facultades comunicativas, donde presta atención a la información, a las imágenes y a las opiniones del medio en el que está; que lo envuelven empoderan frente a la migración y que le hacen tomar posiciones a favor o en contra del hecho social y que lo conducen a pensamientos, ideologías y reacciones frente al migrar.

Por otro lado, también se llaman representaciones sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación - en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra - constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso (Raiter, 2001, pág. 11) lo que lleva a considerar que la evocación del recuerdo, a través del discurso, recrea la historicidad del sujeto migrante o la asociación que el sujeto receptor puede hacer de lo que percibe en medios de comunicación, del voz a voz o de los imaginarios que poseen familiares, vecinos o amigos hacia el migrante.

Por este motivo la imagen mental ligada a malos recuerdos o discursos negativos puede llevar al sujeto receptor a propiciar la exclusión de las personas migrantes o la colocación de barreras que no permitan la acomodación de ellos en contextos comunes. Pero también se indica que no toda representación individual puede convertirse en social (Raiter, 2001, pág. 15) es decir las ideas negativas con relación a ser migrante pueden ser particulares y no afectar las decisiones colectivas de segregación.

Lo anterior mediado por el lenguaje en el discurso oral o escrito, que al igual que otros sistemas de signos, actúa como medio de comunicación para los grupos sociales y su función depende de las representaciones intersubjetivas compartidas por los miembros de una comunidad. Así, el discurso puede considerarse expresión de representaciones sociales; es decir, el primordial instrumento de representación del mundo y la comunicación es el lenguaje hecho discurso que, a su vez, concebimos como una particular manera de entender y hablar acerca del mundo o un aspecto del mundo (Lara Piña, 2009, pág. 13), lo que permite pensar en las facultades del lenguaje positivas o negativas y cómo estas interactúan en la construcción de etiquetas sociales, cuando se ponen en común para afectar un grupo poblacional particular.

Los estudios críticos del discurso consideran que los actores sociales no sólo constituyen representaciones sociales o producen un significado compartido, sino que éstas se constituyen para competir o luchar por moldear la realidad social de modo que sirva a sus propios intereses (Lara Piña, 2009, pág. 88) significantes que moldean las relaciones

sociales entre sujetos, y que por miedo a la no aceptación pueden producir desocialización de los ritos sociales propios de la comunidad migrante para modificar conductas establecidas ante normas explícitas o implícitas. Con situaciones que permiten la reflexión académica sobre los hechos de los sujetos, sus construcciones simbólicas, afectivas e individuales.

La relevancia de las representaciones sociales funciona como: guía para la acción y la coconstrucción al interpretar el mundo, desde las relaciones con los otros y consigo mismo en la imagen de la población migrante, sujeta a los discursos de los estudiantes, donde lo imaginario toma la posibilidad de convertirse en idea histórica de lo vivido, con actores que muestran roles sociales (niños, niñas y adolescentes) que a veces no logran la reivindicación social del ser migrante.

Para resumir los conceptos enunciados; la migración (flujos migratorios), las infancias y adolescencias (niñez migrante) e inclusión (educación inclusiva y equidad), forman parte de la investigación propuesta, por su valor aclaratorio para comprender los procesos de interacciones que se dan entre estudiantes venezolanos y población receptora colombiana, en el sistema educativo distrital, desde el territorio llamado Colegio Tibabuyes Universal (IED), en 2019, a fin de dar cuenta de las representaciones e interacciones sociales de niños y niñas ante el fenómeno de la migración.

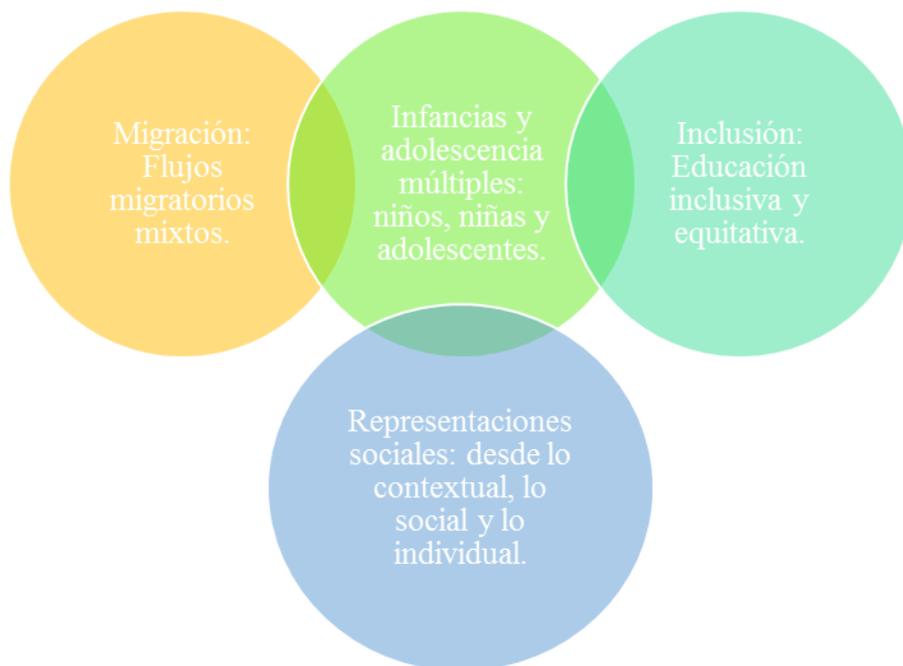


Figura 8. Mapa conceptual Categorías teóricas.
Elaboración propia.

En razón a lo anterior, desde los diferentes contextos de participación que se ocupan del dialogo con las infancias, es posible evidenciar que existe un gran vacío y a su vez, grandes retos desde la investigación y la academia (normalmente enmarcadas desde el lenguaje adulto-céntrico) en vincularse e identificar aquellas representaciones sociales que las infancias mantienen en relación con sus contextos y realidades en la vida cotidiana.

A pesar de estas consideraciones, la niñez y las infancias recaen en una paradoja en la que, por su característica de temporalidad, su voz únicamente se valida al ingresar a los dominios del lenguaje adulto céntrico; bien lo menciona Carlos Skliar (2012) al decir:

¿Cómo conocer alguna vez a un niño? Para conocerlo tengo que esperar a que se deteriore, y recién entonces estará a mi alcance. Allá está él, un punto en el infinito. Nadie conocerá su hoy. Ni él mismo (...) Un día lo domesticaremos como humano y podremos dibujarlo. Pues así hicimos con nosotros y con Dios. (págs. 70-71)

Dicho de otra manera, la voz de los niños y las niñas frente a los aspectos cotidianos representa en últimas, un espacio donde aquellos valores humanos residen lejos de la naturalización adulta del mundo productivo; a partir de estas inferencias, desde una lectura crítica se hace necesario generar la posibilidad de la interlocución de las perspectivas que la niñez, la infancia y la adolescencia presentan como artífices de una coconstrucción que permita reevaluar lo que significa ser humano.

Así como lo planteara Antonie De Saint-Exupery en su obra *El Principito* (1943) narra como la niñez permite a los adultos entender la realidad desde una perspectiva mucho más amplia, una perspectiva que pueda reencontrar la capacidad de asombro y a su vez, la capacidad reflexiva y la mirada crítica que den cuenta de la posibilidad de reconfigurar el conocimiento y a la vez, de repensar la cotidianidad:

¿Para qué sirven las espinas? El principito no permitía nunca que se dejara sin respuesta una pregunta formulada por él. Irritado por la resistencia que me oponía el perno, le respondí lo primero que se me ocurrió: Las espinas no

sirven para nada; son pura maldad de las flores. ¡Oh! Y después de un silencio, me dijo con una especie de rencor: ¡No te creo! Las flores son débiles. Son ingenuas. Se defienden como pueden. Se creen terribles con sus espinas... No le respondí nada; en aquel momento me estaba diciendo a mí mismo: Si este perno me resiste un poco más, lo haré saltar de un martillazo. El principito me interrumpió de nuevo mis pensamientos: ¿Tú crees que las flores...? ¡No, no creo nada! Te he respondido cualquier cosa para que te calles. Tengo que ocuparme de cosas serias. Me miró estupefacto. ¡De cosas serias! Me miraba con mi martillo en la mano, los dedos llenos de grasa e inclinado sobre algo que le parecía muy feo. ¡Hablas como las personas mayores! Me avergonzó un poco. Pero él, implacable, añadió: ¡Lo confundes todo...todo lo mezclas...! Estaba verdaderamente irritado; sacudía la cabeza, agitando al viento sus cabellos dorados. Conozco un planeta donde vive un señor muy colorado, que nunca ha olido una flor, ni ha mirado una estrella y que jamás ha querido a nadie. En toda su vida no ha hecho más que sumas. Y todo el día se lo pasa repitiendo como tú: ¡Yo soy un hombre serio, yo soy un hombre serio!... Al parecer esto le llena de orgullo. Pero eso no es un hombre, ¡es un hongo! (pág. 8).

A partir de la referencia anterior, consideramos que las posibilidades que permiten el reconocimiento de la voz de niños y niñas contribuyen a forjar un escenario en las cuales se dé un verdadero acercamiento hacia las representaciones sociales que niños y niñas

evidencian de la realidad y mantener un espacio que permita un relacionamiento horizontal sin visos de subalteridad.

En ese sentido, la presente investigación, busca articular los aspectos conceptuales planteados en relación con el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos en relación con las posibilidades metodológicas que se dan al dinamizar las representaciones sociales de la infancia desde sus propios lenguajes a través de una metodología pertinente que será expuesta en el siguiente capítulo.

Capítulo 3.

Marco Metodológico

El mundo de la academia, (desde el paradigma de occidente) ha buscado dar explicaciones y enmarcar dentro de categorías comprensibles los eventos que se dan en la cotidianidad, desde una postura basada en la comprobación empírica de los estándares del método científico; aun así, las ciencias sociales y humanas emergen y plantean nuevas perspectivas y herramientas metodológicas que encuentran representatividad y coherencia al reconocer, desde un entramado complejo, una comprensión local en relación a las dinámicas sociales que se dan en los espacios y el tiempo. En este fin, la investigación lleva a pensar o definir el acto de investigar como: el proceso metodológico que parte de proponer categorías conceptuales que permitan ser operacionalizadas en un diseño investigativo, acorde y coherente al tipo de estudio que se elabora a través de categorías de indagación, que tienen en cuenta la población objeto del estudio, a través de aplicar instrumentos pertinentes conducen a la descripción de lo vivido, por los y las participantes en el encadenamiento, interpretación y coconstrucción de sus realidades.

A consecuencia, como marco metodológico y organización de la coherencia de la investigación, se presenta la Figura 9, con los conceptos utilizados:



Figura 9. Mapa conceptual marco metodológico.
Elaboración propia.

De lo anterior se propone un método de investigación cualitativa, en el marco de un estudio fenomenológico empírico, desarrollado para dar alcance a los objetivos a través de la metodología de cartografía social temática pedagógica y aplicada desde instrumentos de recolección de datos, con los cuales en el Capítulo 4, se procederá a mostrar los resultados y analizar la información, esto por medio de prácticas artísticas y culturales, permitiendo la manifestación de la actividad humana que permite la expresión de una visión personal (o grupal) ,desinteresada, que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos, sonoros o corporales. (RAE, 2014).

Efectivamente el método cualitativo es el marco perfecto para responder a las preguntas de la investigación y alcanzar los objetivos propuestos en la misma desde un contexto que profundiza en la percepción de los participantes, en sus puntos de vista y en las interpretaciones de la migración, a fin de establecer significados de lo vivido. Lo que lleva a considerar que este responde a las necesidades de la academia alcanzando

particularidades que muchas veces se ocultan en los procesos convencionales y que dan cuenta de lo humano desde un espectro de profundidad amplio.

3.1. Diseño de Investigación

Una vez expresada la metodología cualitativa de la investigación, que como indica Sampieri-Hernández, Fernández Colado, & Baptista Lucio (2014) se enfoca en comprender los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (pág. 358) que propicia un razonamiento inductivo en los investigadores para describir y comprender las experiencias de los estudiantes con respecto a la migración y los procesos de inclusión e integración que se dan en el Colegio y como estos permiten describir la migración en el sistema educativo oficial.

Concurrente al método cualitativo planteado anteriormente, se propone el diseño de investigación fenomenológico empírico, que se fundamente en obtener la perspectiva de los participantes (...) se explora, se describe y se comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (Sampieri-Hernández, Fernández Colado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 493).

En tal razón, la construcción de esta postura suma a su vez un ejercicio de interdisciplinariedad en donde las disciplinas (que desde el pensamiento clásico se separan

desde su racionalidad epistemológica) logran ubicar puntos de encuentro en las cuales las nuevas posibilidades surgen como respuesta a las necesidades de ubicar en los diferentes escenarios la consolidación de una investigación que se articula a las perspectivas éticas, políticas, culturales, ambientales sociales y contextuales, en la descripción de la experiencia compartida del fenómeno de forma empírica con respeto a las palabras de los estudiantes y en manifestación de sus propias representaciones sociales.

3.2. Tipo de Estudio

El tipo de estudio que se propone en la investigación tiene un alcance descriptivo, justificado en la identificación de actitudes y comportamientos sociales de los estudiantes en lo referente a la inclusión e integración.

En efecto el tipo de estudio descriptivo analiza cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno, especificando sus propiedad o componentes (Ballen Ariza, Pulido Rodríguez, & Zúñiga López, 2007, pág. 50) desde una postura cualitativa, participativa, que permite a la investigación identificar las representaciones sociales que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto tienen sobre las personas migrantes, a través de las narrativas que surgen en la dinámica escolar y que también, permita describir las interacciones sociales que se construyen entre ellos y ellas como seres migrantes y población receptora, en relación con una cultura de paz, en el marco de una educación inclusiva y de calidad.

En suma, Tamayo y Tamayo M. (2004) en su libro *El proceso de Investigación Científica*, indica que la investigación descriptiva: Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente (Tamayo, 2004, pág. 46) es decir, se fundamenta en las realidades de participantes al considerar aspectos que hicieron parte de su historia de vida y que ahora a través de las narraciones se retoman.

Todo esto, permite identificar y conocer las representaciones sociales de los sujetos estudiantes y los significados que dan de sus propias acciones en el intercambio cultural que propone el escenario Colegio, para comprender de forma holística los hechos intersubjetivos producto de la migración de personas venezolanas y su convivencia con la población receptora colombiana durante el año 2019, a través de un conocimiento ideográfico, fruto de la aplicación de cartografía social temática pedagógica, para hallar diferentes y múltiples factores asociados al intercambio cultural en un sistema educativo.

3.3. Metodología y Categorías de Indagación

La metodología que se aplica en la investigación es la cartografía social temática pedagógica que junto a la utilidad de las prácticas artísticas y culturales de los participantes permite la expresión desde los lenguajes propios de los niños, las niñas y adolescentes, para establecer las representaciones e interacciones sociales dando alcance a los objetivos propuestos.

En ese sentido, es posible entrever como las formas del conocimiento que poseen los niños, las niñas y los adolescentes, encuentra una serie de similitudes en relación con las formas en las que las prácticas artísticas y culturales (concepto transversal empleado) como mecanismo de lo estético y comunicativo aliado de las cartografías se configura, a partir de experiencias estéticas, en las cuales, cabe la posibilidad de expresar o representar aquello que se vive y se siente por fuera del dominio de las palabras.

De igual modo, desde lo que expresa Carey (2005) el arte se configura como un medio que permite ingresar a la experiencia de las civilizaciones y permite una comprensión global (pág. 112) de las infancias, al obtener la perspectiva de los participantes en la investigación de una forma libre y espontánea.

A partir de estas comprensiones, se logra visualizar que la posibilidad de relatar las historias de niños, niñas y adolescentes pueden encontrar escenarios enmarcados en lo estético y que dan cuenta de las representaciones que se vivencian a partir de dicha cotidianidad; es posible suscribir en el arte una apreciación por la naturaleza estética/creativa de la expresión humana a través de las fronteras del texto, el contexto y la practica encarnada (Alexander, 2012, pág. 100) en el proceso de la recolección de datos, que permita a posteriori el análisis de comportamientos y narrativas y los posibles significados de la migración en el sistema educativo oficial.

Se reitera entonces, que es necesario trazar ejercicios que permitan generar un proceso ético de reconocimiento de los saberes que se dan desde las infancias múltiples en los diferentes contextos, en donde los sujetos se encuentran inmersos para hacer una reflexión en torno a la comprensión de estos territorios epistemológicos (que en el caso de la investigación es el Colegio Tibabuyes Universal en Bogotá) donde están suscritos y requiere la adecuación de posturas teóricas y metodológicas que se inserten en las particularidades de los niños, niñas y adolescentes, y se aproximen a la construcción de dichas subjetividades.

En línea con lo anterior, retomando a Skliar (2012) para comprender las realidades de niños, niñas [y adolescentes] se requiere de un lenguaje perceptivo, que se desligue de las preconcepciones y de los conceptos, que se permita sentir y experimentar y dar cuenta de aquello que nuestros ojos se han visto obligados a olvidar (págs. 70 - 71) con base en sus

propios lenguajes, con la observación participante que permita indagar más allá y logre interpretar los silencios que a veces son distancias entre las posturas adultocéntricas y las infancias.

De igual manera, Mannay (2017) plantea la oportunidad y la posibilidad de la exploración de lo visual y lo participativo en las infancias por medio de las producciones participativas:

Las producciones participativas sitúan al científico social como un facilitador de la participación y el planteamiento es de guiarse por el mantra de hacer con en vez de hacer sobre; y esto ha contribuido al desarrollo de una amplia gama de métodos visuales y creativos para engendrar conocimientos en investigación social junto a niños y jóvenes. (págs. 31 - 31)

Por estas razones, en la investigación se utiliza como principio metodológico el desarrollo de la cartografía social temática pedagógica, ligada a las prácticas artísticas y culturales orientadas, y desde lo realizado por las poblaciones: migrantes y receptoras, en la recopilación de los datos y la confrontación de la información captada, hacia enfatizar en las observaciones del proceso (notas de campo) a través de un diagrama que permita su interpretación (desde el análisis de datos asistido por computadora con el programa Atlas TI), a fin de identificar las unidades de significado y generar categorías, que permitan la elaboración de una descripción genérica de las experiencias y el desarrollo de una narrativa que dé cuenta del fenómeno social estudiado.

En relación con lo anterior, la cartografía social retoma elementos que le permiten a los actores implicados realizar un ejercicio de representación de ellos mismos al interior de sus territorios (Pautasso & Pautasso, 2012, pág. 239) para comprender las relaciones que surgen en los procesos de inclusión e integración en el sistema educativo oficial.

Propuesta que se basa en la cartografía social temática pedagógica, que desde Barragán (2016), se maneja en tres tipologías de mapas; En primer lugar, se encuentran los mapas de tipo Ecosistémico-poblacional que tienen como objeto hacer emerger las relaciones territoriales de los actores con base en los vínculos, rupturas y vivencias que se manejan en el territorio. En segundo lugar, los mapas de orden temporal-social los cuales reconocen elementos históricos para proyectar acciones a futuro. Y finalmente, los mapas de carácter temático, los cuales se basan en comprender situaciones problemáticas desde sus fortalezas y debilidades, y que busca posibilidades de transformación. Haciendo énfasis en los mapas temáticos, estos:

Abren nuevas fronteras y posibilidades pues permite ir más allá del territorio físico e involucrarse en lo que se ha denominado (...) el territorio epistemológico, el cual como aporte a la cartografía social invita a pensar en las formas en que podemos descolonizar los campos del saber instituidos hegemónicamente, para así constituir subjetividad. (Barragán, 2016, pág. 259)

Por lo anterior, esta investigación se propone desde el paradigma cualitativo, que muestra la realidad ontológica; basada en la construcción social intersubjetiva de niños, niñas y adolescentes involucrados en la migración como un fenómeno social y epistemológico; desde la descripción del conocimiento basado en la comprensión e interpretación de la realidad dinámica del Colegio y que permitan incorporar en el proceso valores subjetivos de los investigadores con relación al tránsito de personas de un territorio a otro y las emergencias que se producen en estos procesos, al utilizar como metodología prácticas artísticas y culturales, observadas desde una estrategia de investigación libre y abierta, que permite la observación de sujetos que construyen y poseen representaciones sociales frente al hecho histórico de la migración.

De acuerdo con el marco conceptual planteado para la presente investigación, se abordaron los siguientes conceptos: Migración (flujos migratorios mixtos), Infancias y adolescencias múltiples e inclusión (educación inclusiva y equitativa), las cuales son centrales en torno al problema de investigación planteado y en relación con los objetivos propuestos.

A partir de dichas categorías, es posible delimitar las categorías de indagación, como elementos que contribuyen a la consolidación de los objetivos de la investigación, en ese sentido se presenta en la Figura 10:

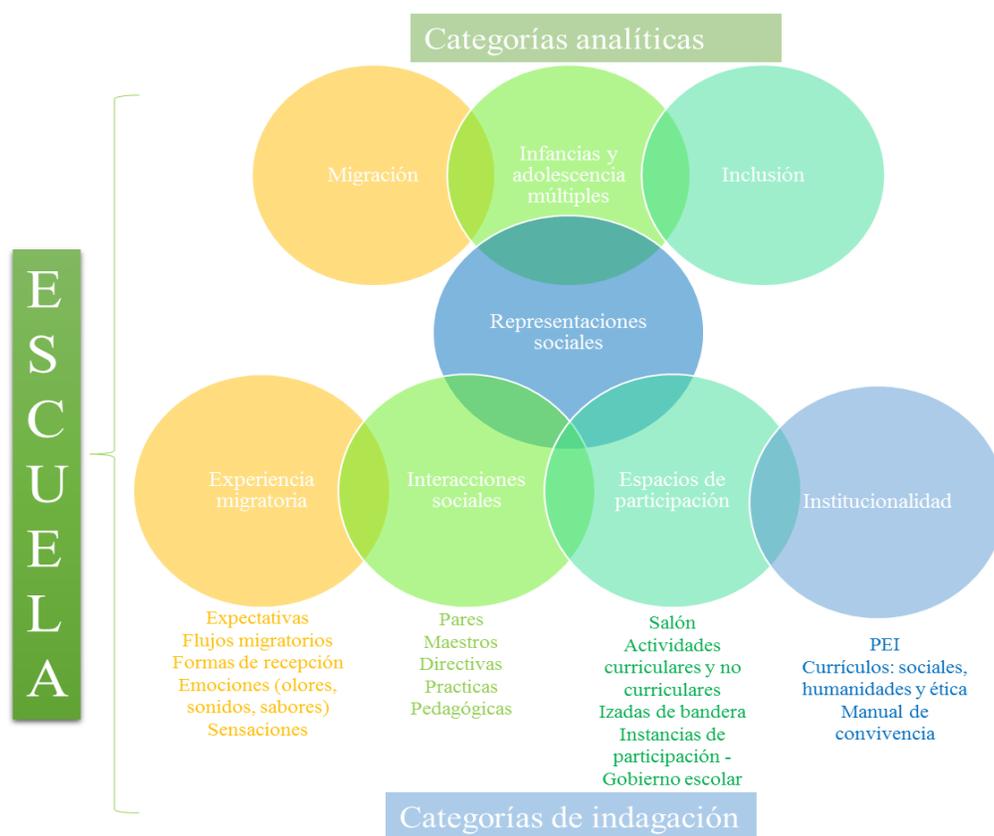


Figura 10. Categorías de Análisis e Indagación.
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Población

El Colegio Tibabuyes Universal I. E. D. se encuentra ubicado en la localidad de Suba (11) al norte de Bogotá, en la Unidad de Planeación Zonal 71 denominada Tibabuyes. La Institución es de carácter oficial, pública, sin ánimo de lucro, con servicio educativo de género mixto, aprobado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, mediante la Resolución 3862 de noviembre 29 de 2002

para impartir enseñanza oficial e integral en los niveles de educación en Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica en dos jornadas: mañana y tarde, con calendario A. Cuenta con tres sedes: la sede A se encuentra ubicada en la Carrera 128ª No. 139-13 diagonal al Polideportivo de Tibabuyes; la Sede B se encuentra ubicada en la Carrera 118 No. 136-14 y la Sede C en la Carrera 107 No. 139-78.

La institución cuenta con 4.112 estudiantes divididos en ambas jornadas distribuidos por grupos de acuerdo con lo que se presenta en la siguiente información:

Tabla 3. Cantidad de estudiantes matriculados.

Grado	Sede A		Sede B		Sede C		Total, general
	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	
Jardín			35	42	58	58	193
Transición	30	28	42	35	58	58	251
1	75	73	46	25	58	78	355
2	78	38	47	46	49	55	313
3	40	75	46	50	53	52	316
4	80	113	48	47	52	52	392
5	76	38	49	90	52	52	357
6	82	80	48	59	48	66	383
7	81	80	59	22	65	56	363
8	80	80	46	50	55	49	360
9	79	79	31	21	51	58	319
10	120	78	0	23	36	37	294
11	70	92	27	0	27	0	216
Total	891	854	524	510	662	671	4112

Discriminación por grado y Sedes Colegio Tibabuyes Universal (I. E. D.) Fuente: Sistema Integrado de Matriculas SIMAT, agosto de 2019.

La distribución de los niños, niñas y adolescentes por género se encuentra conformada por un total de 2.009 estudiantes de género femenino y un total de 2.103

alumnos de género masculino. A continuación, se presenta una gráfica que muestra la distribución por grados:

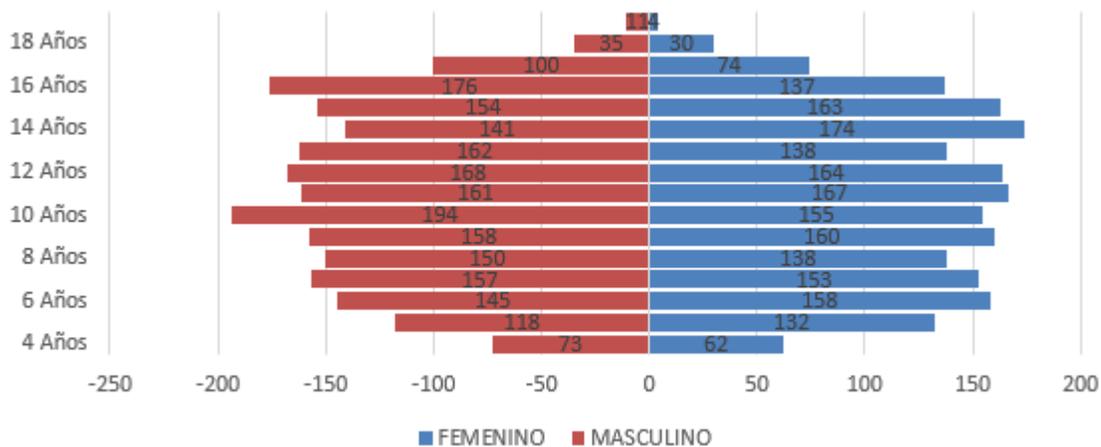


Figura 11. Distribución por género y edad estudiantes Colegio Tibabuyes Universal.
Fuente: Sistema Integrado de Matriculas. Elaboración propia.

Para el caso de la Sede A, en la Jornada de la tarde se cuenta con un total de 854 estudiantes, distribuidos por grados como se relaciona en la Tabla 4. Encontrando su mayoría en grado cuarto.

Tabla 4. Cantidad de estudiantes matriculados por grado.	
Grado	Número de estudiantes
Transición	28
1	73
2	38
3	75
4	113
5	38
6	80
7	80
8	80
9	79
10	78
11	92
Total	854

Nota: Estudiantes pertenecientes a la Sede A en la Jornada Tarde del Colegio Tibabuyes

Universal (I. E. D.) Fuente: SIMAT, elaboración propia.

Los estudiantes que asisten a la institución Educativa en general pertenecen a los barrios de la Unidad de Planeamiento Zonal Tibabuyes, con servicios públicos en los estratos 1 y 2, los cuales son el 85% de los estudiantes.

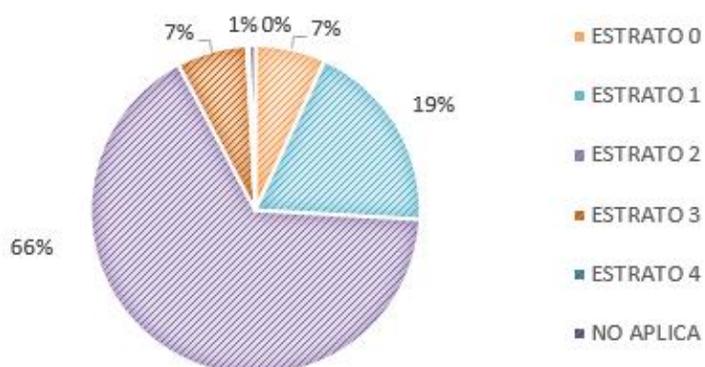


Figura 12. Distribución por estrato socioeconómico de los estudiantes del Colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos registrados en el Sistema Integrado de Matriculas del Ministerio de educación Nacional (SIMAT), el número de estudiantes provenientes de Venezuela se encuentra identificados de la siguiente manera:

Sede y jornada	Número de estudiantes provenientes de Venezuela
Sede A	75
Mañana	31
Tarde	44

Sede B	56
Mañana	26
Tarde	30
Sede C	58
Mañana	22
Tarde	36
Total	189

Fuente: Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT). Elaboración propia.

Aun así, en la realidad del colegio, se evidencia que el número de estudiantes provenientes de Venezuela es mayor, en relación con lo anterior, está la posibilidad de que se presenten errores administrativos en la digitación de los datos o no se establezca dicha variable de caracterización en el SIMAT. De igual manera, los niños, las niñas y los adolescentes que entran en la categoría de “retornados” no se encuentra tipificados, y como tienen documentos de identidad colombiana, son tomados como tales, y no hay registro que evidencie que son provenientes de Venezuela.

A partir de las consideraciones anteriores, se estima que el número real de estudiantes provenientes de Venezuela es la siguiente:

Tabla 6. Estimación real de estudiantes provenientes de Venezuela.

Sede y jornada	Número de estudiantes provenientes de Venezuela
Sede A	132
Mañana	57
Tarde	75
Sede B	85
Mañana	40
Tarde	45
Sede C	129
Mañana	52
Tarde	67

Total	336
-------	-----

Fuente: Sistema Integrado de matrículas SIMAT, elaboración propia.

De igual manera, se evidencia que en la Sede A, jornada Tarde, se encuentra la mayor concentración de población de niños y niñas provenientes de Venezuela, razón por la cual se establece el desarrollo de la investigación en dicho espacio. Se seleccionan los cursos de cuarto, quinto y sexto en su relación con la infancia y el desarrollo de las características.

Para el desarrollo de la investigación se plantea la realización por medio de Objeto de estudio: El hecho subjetivo relativo a la migración en su comprensión desde las acciones humanas a la construcción de representaciones sociales.

3.5. Técnicas e Instrumentos

Al realizar la investigación se escogieron algunas técnicas para estudiar y analizar el proceso con el propósito de aplicar de manera objetiva datos de la realidad. Para el desarrollo de la presente investigación se considera el uso de los siguientes instrumentos:

3.5.1.1. Taller de Cocreación

Este tipo de investigación se realizó directamente en el medio donde se presenta el fenómeno de estudio, el cual se desarrolló con una observación dedicada y constante, donde

se adaptan variables conforme al plan predeterminado, con el propósito de analizar los posibles cambios dentro del propio contexto. En el taller los estudiantes participaron activamente y, conforme al desarrollo del plan preconcebido, se valoran los resultados cuantitativa y cualitativamente para analizar las repercusiones en el proceso observado y ampliar así el conocimiento.

Sin lugar a duda, los planteamientos de la concepción metodológica y lo planteado por Mannay (2017) evidencian la necesidad de establecer espacios “donde tanto investigadores como participantes puedan ir más allá de su autosuficiente mundo” (pág. 55), en el cual, a partir del reconocimiento del lenguaje propio de niños, niñas y los adolescentes por medio de las prácticas artísticas y culturales, se busca encontrar una comprensión de dichos elementos.

En ese sentido el taller de Cocreación surge como un instrumento de carácter participativo, a partir del cual se busca vincular el conocimiento que los estudiantes mantienen del lugar epistemológico de la escuela, y busca generar como estrategia para el trabajo de campo involucrar un desarrollo pedagógico y didáctico en una jornada académica por cada grupo seleccionado (Figura 13).



Figura 13. Participantes población receptora y migrante
Grado cuarto Colegio Tibabuyes Universal. 2019.

Para el desarrollo del taller de Cocreación se propuso como objetivo: Identificar las narrativas visuales de niños, niñas y adolescentes sobre la migración a través de la metáfora del “viaje” para comprender las representaciones sociales en el Colegio Tibabuyes Universal sobre el fenómeno social, y se establecieron cuatro momentos que se describen a continuación:

- a) Disposición del espacio: Para este primer momento, de manera previa se realiza una performance o adaptación del aula de clase con cuerdas tendidas y ganchos de ropa que sujeten fotografías del viaje de las personas migrantes y los objetos del viaje; como por ejemplo imágenes de familiares, de mascotas, de juguetes, libros, maletas o artefactos de recordación. Posterior a ello se da la bienvenida a los estudiantes, y de manera colaborativa, se incluyen aquellos elementos que ellos destinaron para

perforar de manera participativa el espacio, como un ejercicio de activación de la memoria en torno a sus lugares de origen (Figura 14).



Figura 14. Taller de cocreación grado cuarto.
Presentación del cuento “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago en el Colegio Tibabuyes Universal, 2019.

- b) El viaje: Para este segundo momento, se presentó a manera de sensibilización el cuento “*Eloísa y los bichos*” de Jairo Buitrago (Yockteng, 2009) para iniciar un espacio reflexivo y de sensibilización, para lograr vincular los recuerdos que niños y niñas tienen con relación al fenómeno de la migración.
- c) El inicio del viaje: En este momento, se buscó que los estudiantes presenten las trayectorias migratorias (Figura 15) que han vivido en los cuales se busca indagar con los estudiantes en torno a sus emociones y sensaciones y retomando que elementos llevaban consigo.



Figura 15. Taller de cocreación grado cuarto.
Elaboración de los Flujos migratorios mixtos en el Colegio Tibabuyes Universal, 2019.

En este ejercicio, los hilos son una representación del viaje, con relación a las movilizaciones que han permitido que niños y niñas lleguen al territorio de la Escuela en la actualidad, y de igual manera, presentar de manera gráfica los flujos migratorios (Figura 16) que hacen parte de las historias de niños y niñas de la institución. Posteriormente, se pide a los niños y a las niñas recordar cómo era el escenario de la escuela y por medio de un dibujo recordar como era ese entorno; que recuerdan, que extrañan y que traerían de sus anteriores espacios.



Figura 16. Taller de cocreación grado cuarto.
Construcción individual dibujo libre sobre migración en el Colegio Tibabuyes Universal,
2019.

Finalizando este momento, se indica a niños y niñas que reflexionen en torno a las expectativas que presentan ante el nuevo territorio en el que se encuentran inmersos, y se realiza una contención emocional que permite abrir el nuevo escenario del taller que se basa en las interacciones de la Escuela.

- d) Mi Escuela: Este momento está dirigido para identificar las interacciones que se dan al interior de la Escuela en relación con los diferentes actores en el marco de la migración. En este ejercicio, se plantea el desarrollo de la cartografía social pedagógica (Figura 17), ubicando lienzos por grupos de estudiantes, frente a los cuales se solicita que manera libre decidan con que compañeros trabarían, con la intención de percibir como son las relaciones entre los estudiantes (inclusión, integración, segregación o exclusión)



Figura 17. Taller de cocreación grado cuarto.
Análisis de categoría de inclusión, integración, segregación o exclusión. En el Colegio Tibabuyes Universal, 2019.

De igual manera, se solicitó a niños y niñas que se ubiquen frente a sus lienzos (Figura 18) y de manera participativa planeen lo que quieren crear, de acuerdo con las indicaciones dadas por los mediadores como temática central, que en este caso son las relaciones en la escuela y el concepto de migración.



Figura 18. Taller de cocreación grado cuarto.
Construcción de obras de arte, intervención sobre lienzo. Dibujo libre en el Colegio Tibabuyes Universal, 2019.

Finalmente, se les solicita a los grupos, que realicen un ejercicio de retroalimentación en el cual se busca conocer las narrativas construidas por medio del ejercicio de cartografía social en relación con las interacciones que surgen en la escuela con relación a las personas migrantes en el lugar de la Escuela.

3.5.2. Diarios de campo

El Diario de campo se consolida como un instrumento que combina dos elementos fundamentales en la investigación: trabajo de campo y observación; en ese sentido, los diarios de campo son relatos escritos de las experiencias vividas y de los hechos cotidianos, para dar cuenta del proceso investigativo en el que se enmarca la información relevante en el proceso de indagación y recolección de datos (Ander – Egg, 2003).

Basados en lo anterior, los diarios de campo permiten en la investigación, retomar elementos analíticos que facilitan el proceso de análisis e interpretación, incluyendo descripciones, acontecimientos y conversaciones de los actores en los eventos desarrollados y captados a través del trabajo de campo. Ya que estos recogen los planteamientos teóricos y metodológicos que dan pistas para el análisis y elaboración del informe final, permitiendo al equipo de investigación visibilizar avances y retrocesos, construir conceptos, identificar categorías y comprender las realidades de manera colectiva, ubicando relaciones, interacciones y demás elementos que inciden en el contexto situado, y a su vez, como estos muestran la construcción de las teorías desde lo local.

A partir de lo anterior, se construye un instrumento que permite la recolección de la información proveniente de los investigadores, que contempla los siguientes elementos: Nombre del investigador, Día y hora de realización, lugar, observaciones e impresiones (Anexo 1). Mediante el manejo de estos elementos, los diarios de campo dan una lectura del ejercicio de observación participante realizado con los estudiantes, que apoya su realización por medio de las cámaras suministradas a niñas, niños y adolescentes y a su vez por los investigadores.

Es evidente que estos dos instrumentos (taller de cocreación y diarios de campo) logran su razón de ser a través del arte como factor holístico que accede a la multifactorialidad del hecho social y la complejidad en la identificación de sus

componentes, desde proponer un andamiaje que es inclusivo y logra permear otros estados del ser para condensar ideas, pensamientos, emociones y posiciones frente a la migración.

A partir del desarrollo de dichos instrumentos, se hace necesario trazar una hoja de ruta frente a la cual se realizará el proceso de análisis de la información, punto sobre el cual se profundizará en los siguientes apartados.

3.6. Valoración actividades de investigación

Para valorar las respuestas obtenidas se ha recurrido a un análisis reflexivo de reducción, es decir, aquello que Ayala (2008) ha descrito como: “la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia” (pág. 412). Por tal razón en el presente estudio, dicho ejercicio estuvo orientado principalmente, como ya se ha mencionado, a determinar las representaciones sociales de los estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal frente a la migración.

De ahí que, para el análisis de las actividades realizadas, fue necesario establecer un ejercicio de validación, que permitiera considerar las fuentes teóricas utilizadas en el desarrollo de las categorías, así como el entorno y las narrativas visuales de los estudiantes. La asignación de categorías es un ejercicio preeminente subjetivo, por tanto, se ha aplicado un principio de prevalencia del juicio de los investigadores con la información obtenida en el taller. En dicho sentido, la valoración usada ha funcionado como punto focal a considerar en cada actividad efectuada. De esta forma, se ha establecido un marco de análisis común que ha facilitado tratar cada una de ellas de forma equivalente.

En la indagación de las representaciones se consideraron el nivel de profundidad de las ideas expuestas, su relación con el contexto social, el espacio colectivo donde se desarrolla la intervención, el modo como se expresan las ideas (conocimientos, valores morales y/o valores socioculturales) y las formas de participación de los estudiantes del colegio Tibabuyes Universal.

3.7. Proceso de Análisis de Datos

La interpretación crítica, se ha realizado de una forma directa, tanto de los casos individuales como en conjunto, para conseguir una visión general del fenómeno estudiado. Que da cuenta de los siguientes componentes:

Control del proceso: Triangulación entre fuentes primarias (estudiantes migrantes y receptores) y las teorías conceptuales sobre la migración.

Procedimientos: Desde un diseño abierto que produce la instrumentalización del arte, su flexibilidad y las emergencias que permite, se busca interpretar las representaciones sociales de los estudiantes del Colegio Tibabuyes.

La presente investigación es de tipo aplicada, ya que busca comprender las interacciones sociales que surgen de las dinámicas escolares en relación con la educación inclusiva que se generan en las instituciones educativas distritales receptoras y de población migrante.

A partir de la aplicación de los instrumentos y las técnicas de recolección, para el desarrollo de la investigación, se plantea el análisis de los datos, con el uso de la metodología del Análisis de Contenido propuesta por Klaus Krippendorff (1990), planteadas por estas tres características:

“El análisis de contenido tiene una orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva (..) trasciende las nociones convencionales del contenido como objeto de estudio, y está estrechamente ligado a concepciones más recientes sobre los fenómenos simbólicos y (...) está desarrollando una metodología propia que permite al investigador programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados.” (pág.12).

En ese sentido, la investigación se liga a la definición de Krippendorff (1990) al entender el análisis de contenidos como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (pág. 28).

A partir de estas interpretaciones y de acuerdo con la metodología, el análisis se realizará en las siguientes fases:

a) Análisis previo

- ✚ Preparación del material: Codificación, identificación y separación de unidades.
- ✚ Categorizar (De acuerdo con las categorías de indagación definidas por el equipo de investigación)

b) Elaboración de Inferencias

El análisis previo refiere a la revisión y organización atenta del material y de su lectura, la cual le permite al investigador familiarizarse con el contenido de los datos (Basado en el seminario: Técnicas e instrumentos cualitativos II, realizado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, impartido por la Dra. Claudia Ximena Herrera Beltrán). En segundo momento, con ayuda del software Atlas. TI, se realiza la preparación del material en relación con la transcripción, la codificación, identificación y separación de unidades, para establecer aquellos elementos de sentido y que dé cuenta del contenido de los documentos obtenidos por medio de la recolección de datos y de los instrumentos planteados.

Posteriormente, y con base a las categorías de indagación planteadas a partir del ejercicio de construcción teórica (por repeticiones de ideas o recurrencias) y en relación a la similitudes presentadas en la obtención de los datos, se procede a describir las categorías emergentes (conceptualización, definición, significado y ejemplos), hasta lograr la saturación y concurrencia de palabras, para elaborar inferencias en relaciones e interconexiones entre categorías, para generar explicaciones desde un mapa conceptual que permita mostrar las relaciones entre población migrante y población receptora.

Al realizar el procesamiento de los datos, se ejecutó el proceso de codificación brindando en el aplicativo Atlas Ti, una serie de citas y códigos que permiten identificar y clasificar las narrativas obtenidas en el trabajo de campo mediante las categorías de indagación, encontrando diversidad de elementos representativos en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, como se relaciona en la Tabla 8, la cual será analizada en el siguiente capítulo:

Tabla 7. Elementos Representativos.

Códigos	Cantidad
Bullying	1
Conflicto Armado	3
El estudio es importante	1
El Ladrillo de la Suerte	1
El perro	12
Espacios de Participación	72
Experiencia Migratoria	78
Inclusión	1
Institucionalidad	30
Interacciones Sociales	99
La pared del colegio	1
Poesía	3
TOTAL	302

Fuente: Procesamiento de la información narrativas de los estudiantes.

Así mismo se pueden establecer tendencias sobre la información recolectada, como muestra la Figura 19., que se utilizará para la comprensión de la realidad migratoria en el ámbito educativo.

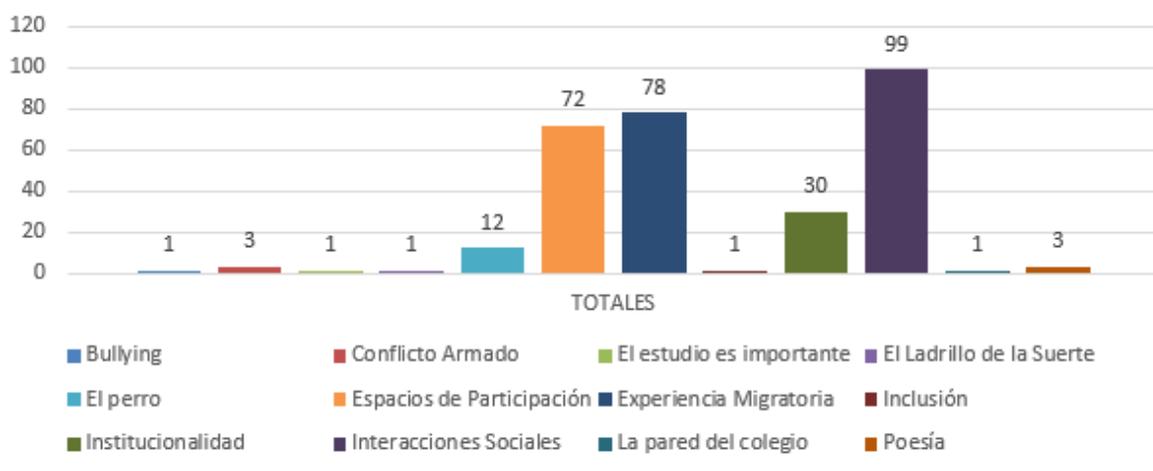


Figura 19. Lista de citas por Categorías.

De igual manera, en el proceso de organización, se generan veintidós (22) documentos primarios en los que se ubican los datos obtenidos en el proceso realizado en compañía de niños, niñas y adolescentes del Colegio Tibabuyes Universal, y a partir de los instrumentos se logran identificar una serie de narrativas (visuales y orales) respecto a las representaciones sociales que son latentes en niños, niñas y adolescentes desde la percepción de la realidad de sus cotidianidades en el territorio epistemológico de la Escuela expresada en documentos primarios y consolidada en códigos que periten la estructuración de los datos, como muestra la Figura 20:

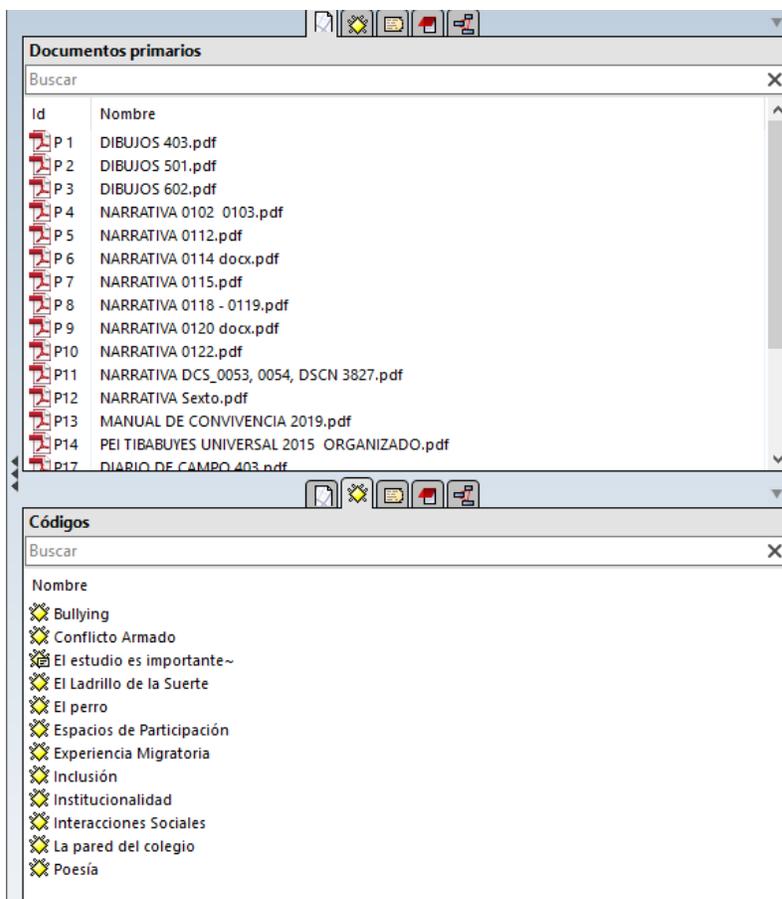


Figura 20. Documentos primarios y códigos.

Al realizar una estructuración de dichos datos, se crean una serie de familias que, en base a las categorías de indagación, se organizan, y permiten identificar de manera esquemática sus relaciones y coincidencias que permiten por medio de las inferencias realizar el proceso de organización de los resultados (Figura 21), para su posterior análisis y la construcción de inferencias.

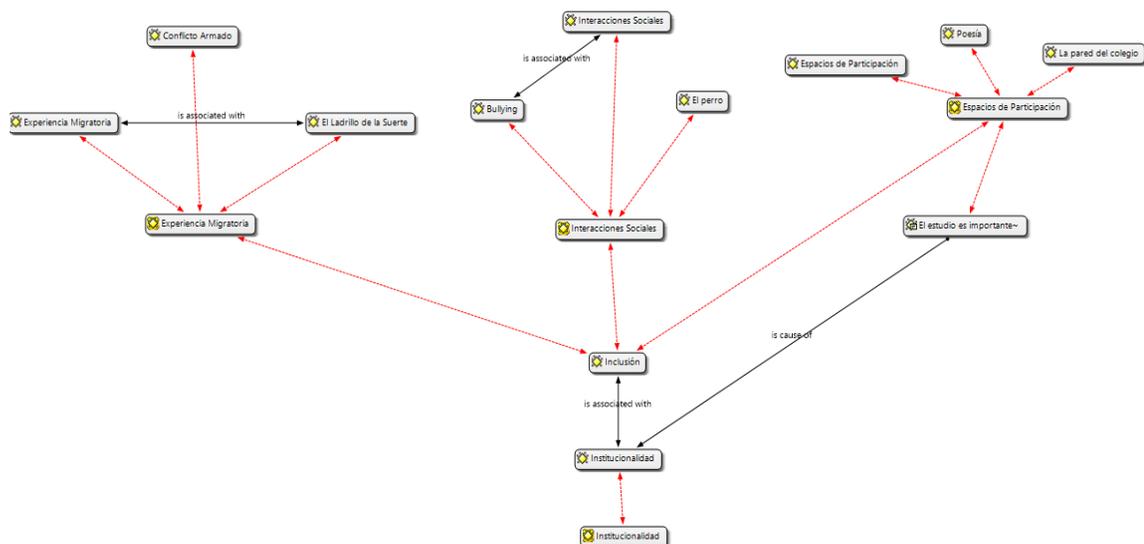


Figura 21. Mapa de Red categorías de indagación.

A partir de este ejercicio la discusión en el próximo capítulo centrará su atención en los resultados obtenidos de acuerdo con las categorías de indagación, y a partir de allí, se realizarán las inferencias en relación con las representaciones sociales de los niños, niñas y adolescentes, por medio de un ejercicio reflexivo en torno a los procesos de inclusión y la Escuela desde la migración.

Capítulo 4.

De la migración y otros relatos: iniciando el viaje de la inclusión.

La migración, es considerada como el problema social del siglo XXI; pero muy poco se ha reflexionado en relación con las voces infantiles que hacen parte de dicha realidad. En ese sentido, las representaciones sociales de los niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal dan cuenta de tensiones, realidades y relatos de vida que se entrecruzan, y generan el desarrollo de las construcciones participativas que dan cuenta de los tránsitos y de los flujos migratorios que se han realizado por todas y todos hasta llegar al espacio de la Escuela.

Para el desarrollo del presente capítulo, decidimos usar la metáfora del viaje, como un ejercicio de reconocimiento de las diversidades que señalan los niños, las niñas y los adolescentes participantes en el proceso investigativo, mediante el reconocimiento de las representaciones colectivas que se presentan en el Colegio Tibabuyes Universal, como un referente de las dinámicas sociales que se entretajan en el territorio de la Escuela producto de las dinámicas migratorias que se viven en la ciudad de Bogotá y propiamente dicho, en el sector educativo Distrital.

4.1. Punto de partida: Extrañando el ladrillo de la suerte.

“Nosotros somos como globos, que nos separamos de los familiares”

Dayanna Torres, 14 Años, grado 602

En el capítulo anterior, desde la perspectiva metodológica, se planteó el desarrollo de una serie de actividades que permitiera a niños, niñas y adolescentes expresar sus representaciones sociales en relación a la migración, y en ese sentido, se decidió, identificar cada uno de los puntos de partida de los lugares de origen de niños, niñas y adolescentes participantes en el proceso de ir de un país otro, por medio de un ejercicio de imagen producido por el investigador (Mannay, 2017, pág. 26) que hemos denominado los flujos migratorios (Figuras 22 y 23).

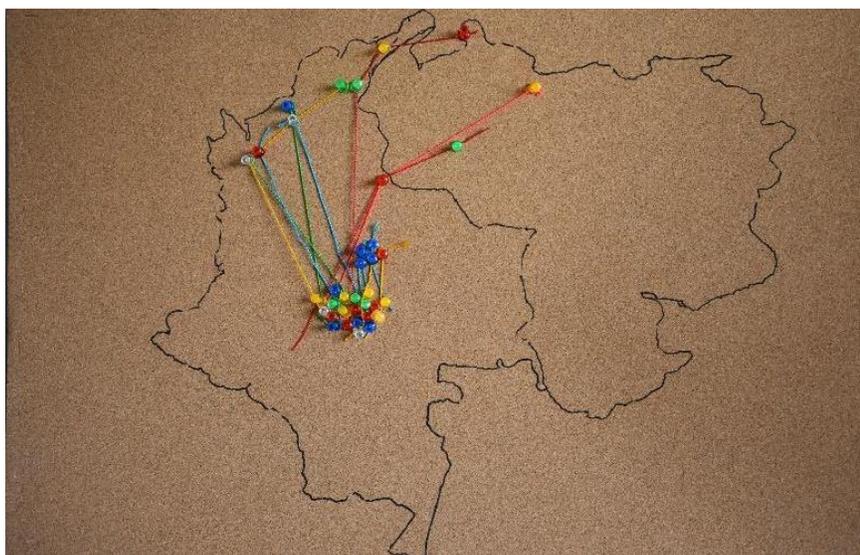


Figura 22. Obra “Flujos migratorios”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) Grado 403, año 2019.



Figura 23. Desarrollo de los “Flujos migratorios”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) Grado 403, año 2019.

Estos flujos migratorios, permitieron reconocer la diversidad de lugares de origen de los niños y las niñas que transitan por el contexto del Colegio Tibabuyes Universal, más allá de ello, permiten relacionar a partir de las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes, diferentes elementos que se entretajan, las cuales pueden ser definidas conceptualmente como: migraciones, migraciones internas, desplazamientos forzados, entre otras formas diversas de situaciones que han generado la movilidad de aquellos sitios de origen, en contraste con los demás estudiantes cuyo origen se encuentra adscrito a la ciudad de Bogotá.

Frente a la migración, los niños, niñas y adolescentes del Colegio señalan, entre otras, algunas de las siguientes narrativas:

- ✚ “Para mí lo que significa la línea es un viaje y porque viaje por un problema, con muchos Motivos”.

- ✚ “Para mí lo que significan las líneas es un recuerdo favorito de mi niñez”.
- ✚ “Para mí lo que significan las líneas es un viaje, pero lo que me paso a mí fue por una situación”.
- ✚ “Yo viajé por una posición”.
- ✚ “Yo viajé por una necesidad”.
- ✚ “Yo viajé por una necesidad y por un bien para mi familia”.
- ✚ “Yo viajé porque mi mamá quería hacer una nueva vida en Cundinamarca”.
- ✚ “Yo viajé porque mi papa quería conseguir trabajo y la familia de mi papa se vino a vivir acá”.
- ✚ “Yo pienso que la gente que viajó a Bogotá también tiene algo de su parte porque allá donde tenían que viajar bueno cuando quisieron viajar acá de pronto allá no tenían un trabajo o algo, o algún hospital”.
- ✚ “Por la mala economía”.
- ✚ “Por el trabajo. Para buscar mejores oportunidades. Por la crisis de su País”.
- ✚ “(...) Cuando uno siente que la necesita es buena pero cuando uno no la necesita es mala; cuando es a la fuerza, buena pueden ser para los venezolanos porque vienen a buscar la oportunidad en Colombia porque por la crisis de su país”.
- ✚ “Cuando lo fuerzan a pasar a otro país”.
- ✚ “Porque los desalojaron de sus tierras”.
- ✚ “Posiblemente por la guerrilla. Los paramilitares”.
- ✚ “Para una mejor vida”.
- ✚ “Sí a mí como cuando llegué de Venezuela hacia acá me sentía como incómoda, porque no era lo mismo de allá hacia acá”.

Dentro de estas narrativas, es posible evidenciar la comprensión de los niños, las niñas y los adolescentes sobre los aspectos del cambio que generan los procesos migratorios con relación a sus experiencias cotidianas ligadas a las familias. Los estudiantes receptores, tienen la capacidad empática para situarse en la historia del otro, y comprender dichas situaciones, y plantear sus apreciaciones las cuales giran en torno a ver una necesidad, que se liga de manera directa con la “comida” y la “salud”, entendiendo estas como vulneraciones directas a los derechos que tienen los niños y las niñas; es decir, existe una comprensión de las necesidades básicas que no pueden ser suplidas, e identifican la migración como una alternativa para lograr garantizarlo.

En ese sentido las percepciones en torno a la migración que poseen los niños, niñas y adolescentes se encuentran vinculadas a la figura del viaje, que es acompañado por la necesidad, o la resolución de algún o algunos tipos de problemas (vulneración de derechos); los niños reconocen que existen múltiples formas de ver la realidad y de que se generen estas transformaciones en los contextos sociales donde se ubica.

Desde este razonamiento, el desarrollo de las gráficas de flujos migratorios permitió los diálogos entre las y los estudiantes participantes, en donde se refiere a las condiciones que se tejieron alrededor de sus viajes; primeras cartografías que ayudan a comprender

dicha apreciación; en donde, por ejemplo, aparece la figura del puente (de la cual se hablara más adelante) como un escenario de transito obligado para llegar al espacio actual.

En esa línea, durante el desarrollo del ejercicio investigativo, era evidente los diálogos que sostenían niños y niñas recordando los episodios que han vivido, siendo significativos aquellos recuerdos de los estudiantes que provienen de otros lugares y del exterior. La exploración en torno a las situaciones de migración, no solo generaban una relación de expectativa frente a los espacios en los que estuvieron inmersos, sino, además permitió movilizar la emoción de revivir dicha historia frente a lo que queda atrás y la resignificación del hecho que se logra, en ese sentido se relacionan situaciones como se mencionan en el Diario de campo (López) de la siguiente forma:

“En un momento de tensión entre el recuerdo del pasado y el presente, una de las estudiantes estaba mal por lo que vivió en el desplazamiento hacia Colombia, otra estudiante también venezolana la consolaba, decía que eso era obra de Dios, que la mamá le había explicado que era porque Él quería que sucediera y que no debía sentirse así”.

Como se evidencia en el relato del diario de campo, los pares acompañan la regulación emocional frente a las situaciones que resultan dolorosas, situación que se da por la relación generada en la articulación metodológica en el escenario participativo, la cual promovió que estas relaciones emocionales afloraran sumado al desarrollo social propio de

la edad (Capítulo 2) donde “las amistades se vuelven más íntimas”, lo cual permite encontrar por medio de los dibujos realizados por los niños y las niñas, narrativas desde la perspectiva de la experiencia migratoria las cuales hacen referencias a los siguientes elementos: familia amigos, lugares de origen, relaciones de poder y procesos de duelo que muchos de los niños aún no han terminado de transitar.

Familiares y amigos

Las referencias hacia estos vínculos y relaciones marcan la ruptura en lo afectivo; este elemento es común en relación con lo que se extraña, en donde aparecen continuamente la figura de los primos y los amigos, como nos permite ilustrar las narrativas visuales creadas por los niños, niñas y adolescentes (Figura 24).



Figura 24. Narrativas sobre las amistades y las familias.

Dicha representación da cuenta de la ruptura de vínculos afectivos, que se evidencia a causa de la migración, y que se reconoce como un cambio, que es estructural a las condiciones de tránsito en las cuales se representan los niños y las niñas; la frase “*Nosotros somos como globos que nos separamos de los familiares*” incluye en su estructura la separación o el distanciamiento entre los actores y su familias, y en ella se ve inmerso, el vínculo afectivo que ya no hace parte de su cotidianidad.



Figura 25. La ausencia de los amigos.

De igual manera, el impacto que genera la ruptura de los vínculos afectivos se encuentra inmersos en doble vía (Figura 25), también impactan a los niños, niñas y adolescentes receptores, quienes, al forjar lazos de amistad, manifiestan la ausencia de sus pares que se ven en la situación de generar procesos migratorios; ellos no tienen la posibilidad de incidir en la decisión de migrar, pero si viven todas esas nuevas dinámicas que llevan a desarrollar capacidades de adaptación.

Los niños expresan al interior de sus narrativas aquellas dificultades que trae consigo el cambio de espacios, el grupo de participantes se caracteriza porque muchos niños vienen de diferentes lugares; lejanos, y en ese sentido, sus comentarios iban a comprender y comprenderse como “Eloísa”, y en momento llegar a sentirse como bichos raros, pero al pasar el tiempo se logran adaptar a los nuevos retos y a los nuevos espacios mediante la construcción de nuevas relaciones y amistades.

En la ejecución del taller de cocreación, fue constante la identificación con dichas dinámicas de separación, de las relaciones entre los familiares, de amistad y afinidad forjadas en sus escenarios de participación cotidiana; dicha pérdida, comprendida como duelo, es constante en las niñas y los niños migrantes, y para los niños y las niñas receptoras se hace fácil relacionar dichas pérdidas con las que han vivido en sus historias de vida; reafianzando frente a la capacidad empática de los niños y las niñas en dichas situaciones.

Los lugares de origen

Este ítem parte de la comprensión de la migración, recae, en el desarrollo de los flujos migratorios que cada uno de los niños, niñas y adolescentes han constituido para llegar a la ciudad de Bogotá; en ese sentido el desarrollo de estos ejercicios de identificación permite reconocer que dichos tránsitos se enmarcan en un contexto de oportunidades; aun así, para ellos, es sumamente representativa la figura del hogar y en

algunas de las narrativas hacen énfasis en aquellas cosas materiales e intangibles que quedaron atrás (Figura 26).



Figura 26. Lugares de origen.

Estas narrativas representan la transformación territorial por la cual transitan los niños, niñas y adolescentes, dan cuenta de la apropiación de esos escenarios que hacían parte de su cotidianidad; dichos territorios se enmarcan en los recuerdos que han marcado sus infancias; son escenarios en los cuales se encontraban a gusto (Figura 27); explorando, conociendo y creando, de ese entorno que los posibilitaba y les permitía continuar con su desarrollo personal.



Figura 27. Los lugares favoritos.

De igual manera, ligados a los lugares de origen se encuentran elementos cotidianos que hacen parte del arraigo cultural (Figuras 26, 27 y 28), como lo son la comida, los juguetes y demás elementos que son significantes desde su uso y brindan el marco de los espacios de interacción cotidiana, en sus relaciones con el lugar de origen.



Figura 28. La cotidianidad del lugar de origen.

Relaciones de poder

Las niñas y los niños no son ajenos a las diversas posturas que se tejen en las dimensiones de la geopolítica, como de aquellos que surgen y se desarrollan en los espacios cotidianos y locales; y en ese sentido, estas dinámicas influyen en sus concepciones y representaciones del mundo en su aplicabilidad práctica resumida en interacciones con los elementos y actores que posibilitan su vida cotidiana.

De igual manera, se aprecia la comprensión por parte de los niños y las niñas de una dimensión política con relación a la estructura de los Estados, y asumen la existencia de responsabilidades ligadas al ejercicio del Poder, que en este caso el poder representativo bajo la figura del presidente, con relación a esto, algunas de las narrativas apuntan a señalar razones de la migración:

- ✚ “Por Buscar oportunidades. Por la mala presidencia que hay en Venezuela y por la comida”.
- ✚ “La mala presidencia”.
- ✚ “(...) Una empresaria, que se supone que deben tener un buen sueldo, comiendo de la basura, así vestidos, entonces también eso a uno le duele en Venezuela, la falta de comida”.

Este ejercicio narrativo, da cuenta de una lectura de contexto, pero en su desarrollo, también se enmarca en un ejercicio mediático, en donde suelen confundirse los discursos de realidad con los discursos de los medios de comunicación. Más allá de la realidad política

del País (que no es la discusión en este trabajo investigativo) es evidente que la proliferación de estos mensajes que se relacionan y se tejen alrededor de los discursos de los niños y las niñas, los cuales se mezclan con la realidad y construyen nuevos canales de relacionamiento.

La suma de los elementos señalados anteriormente se vincula en el relato del “Ladrillo de la suerte”, historia que sirve de insumo para describir la realidad de estas condiciones de alteridad que refleja la identidad migrante, en donde se ubica el relato de un niño migrante, quien representa lo que más extraña en un ladrillo (Figura 29).

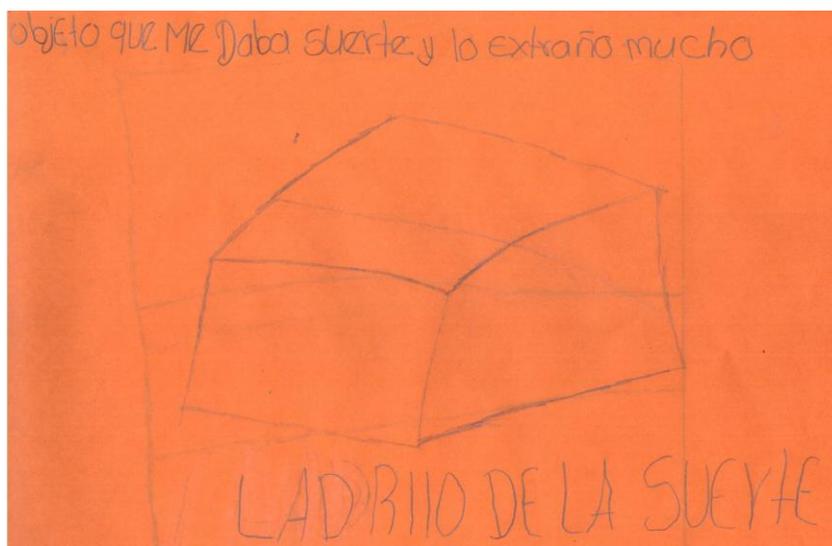


Figura 29. Obra: “El ladrillo de la suerte”.
Anónima 602.

Al indagar dicha relación, uno de los participantes cuenta que dejó (como eje constructor de sus relaciones de su lugar de origen) un ladrillo que se encontraba en el patio

de su escuela, escondido para que nadie lo viera; dicho ladrillo carga con una serie de poderes que permiten que todo en su contexto saliera bien. Es decir, el elemento fantástico encarna la realidad del duelo y el principio del viaje, en donde todo lo querido simplemente queda atrás.

4.2. Cruzando el Puente: Transitando los espacios de participación y el encuentro entre dos culturas

“Para cruzarlo o para no cruzarlo, ahí está el puente, en la otra orilla alguien me espera, con un durazno y un país, traigo conmigo ofrendas desusadas, entre ellas un paraguas de ombligo de madera, un libro con los pánicos en blanco, y una guitarra que no sé abrazar, vengo con las mejillas del insomnio, los pañuelos del mar y de las paces, las tímidas pancartas del dolor, las liturgias del beso y de la sombra, nunca he traído tantas cosas, nunca he venido con tan poco, ahí está el puente, para cruzarlo o para no cruzarlo, yo lo voy a cruzar, sin prevenciones, en la otra orilla alguien me espera, con un durazno y un país.”

El Puente. Mario Benedetti

Las narrativas de los niños, niñas y adolescencias como lo expresamos anteriormente, dan cuenta de la experiencia migratoria, y esta se materializa como símbolo por medio de la metáfora del puente (Figura 30), del cual se puede inferir como la representación de una transición que se da en las realidades de niños, niñas y adolescentes en la búsqueda de nuevos escenarios que posibiliten mejores condiciones de vida.



Figura 30. Obra “Liberta”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Muchos de los tránsitos realizados por los niños, niñas y adolescentes migrantes, utilizaron medios de transporte tradicionales de corte terrestre, como lo son los buses, flotas, carros, taxi, entre otras, pero a su vez, hay quienes se vieron en la obligación de transitar a través de ríos, trochas y caminos rústicos, como se refleja en la obra “la unión” (Figura 31).



Figura 31. Obra “La Unión”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

A propósito de esto, los niños en sus composiciones no son ajenos a los recorridos, que cuentan los adultos o ven en las noticias, pues en las obras se evidencia las figuras de los puentes, los ríos y las banderas como artefactos que permitieron recordar el tránsito migrante entre uno y otro País, hasta su llegada a Bogotá, para encontrar un nuevo territorio llamado Tibabuyes Universal (Figura 32).



Figura 32. Obra “Migración Colomvenzolana”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

En el desarrollo de estos tránsitos, se ven inmersos los recuerdos de su pasado, traídos al presente a través de sus propios lenguajes; la poesía, el juego, el arte, son algunas de las formas en que Loris Malaguzzi, dice que los niños hablan y también son algunas de las formas en que entendimos el recorrido migratorio que hicieron cuando pasaron el

puente y llegaron al Colegio para producir el encuentro entre dos culturas; en ese sentido, en el presente apartado, se busca relacionar los elementos presentados en las narrativas de los niños, niñas y adolescentes en relación a estos elementos de tránsito relacionadas a su vez con la categoría de espacios de participación.

Sentimientos y Poesía: Primer amor y desamor

“Nunca pensé que el amor fuera a encontrarme y al fin te conocí.

Mi noche cambio de color y en un instante, me enamore de ti.

¿Y cómo yo iba a saber?

Que solo un beso iba a poder llevarme hasta las nubes, lejos sin querer

Primer amor, prométeme que cantando

miraremos los sueños una y otra vez”.

Anónimo 602

Todos recorremos un camino, el del amor, quizás unos antes quizás unos después, y este también tuvo su expresión en la investigación, desde los lenguajes propios de la infancia, que se ven expresados en la participación de los niños y que en este caso se apropian del escenario para mostrar lo que dejaron atrás. Muchas veces la postura adulto-céntrica limita estos escenarios, a esto Malaguzzi indica como “La escuela y la cultura, le separan la cabeza del cuerpo. Le dicen: de pensar sin las manos, de actuar sin la cabeza, de escuchar y no hablar de entender sin alegría de amar sin maravillarse” (Malaguzzi, s. f., párr. 3). Casi al punto de prohibir libertades de expresión que permitirían la construcción de un ambiente más inclusivo desde el reconocimiento del otro (Figura 33).

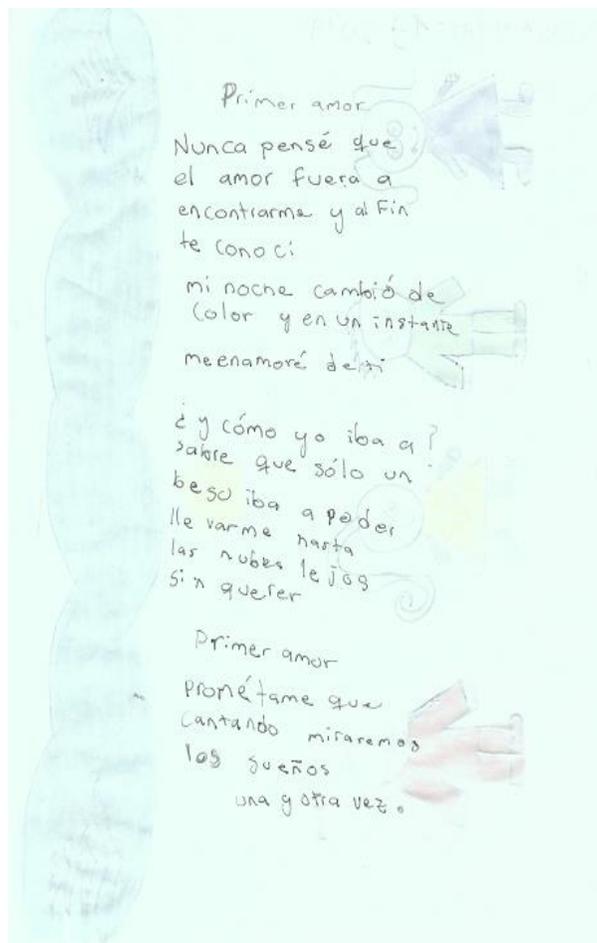


Figura 33. Obra: "Primer amor".
 Anónima 602.

Pero los niños encuentran formas de participar y de expresarse y es así como la poesía emerge como una posibilidad que transita y describe las realidades en las que se ciernen sus posibilidades; de igual manera, estas perspectivas se abordan en las realidades que los niños, niñas y adolescentes viven cada día a día, y da cuenta de las representaciones en el abordaje de sus dinámicas sociales en razón a sus relaciones (Figura 34) tanto familiares como de convivencia con sus pares y amigos.

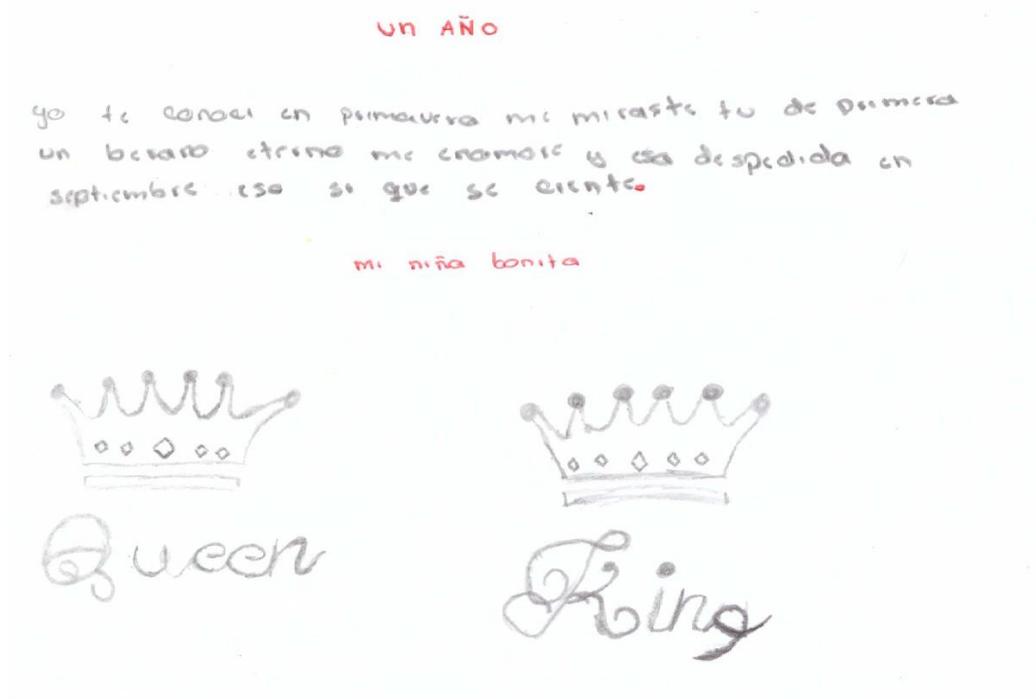


Figura 34. Obra: "Un año".
Anónima 602.

La posibilidad de expresión permite a los estudiantes participar en relaciones que normalmente entran en la dimensión del tabú, dada la comprensión de temporalidad en razón a las relaciones amorosas de pareja (Figura 35); pero de igual manera se evidencia que esta es una dimensión que inicia a aflorar, (en el ámbito de la escuela) a la cual los estudiantes centran una gran atención y creatividad, sumadas a las relaciones con sus compañeros de clase.



Figura 35. Narrativas frente a las amistades y el noviazgo.
Anónima 602.

El hecho de facilitar escenarios para el uso de sus propios lenguajes permite a los niños y a las niñas aflorar capacidades de describir lo sensible, y de representarlas de manera que reflejan las tensiones que se tejen a partir de sus relaciones interpersonales (Figura 36), que vinculan de igual manera tránsitos hacia las formas de relacionarse en el mundo adulto.



Figura 36. Obra: "Llámame".
Anónima 602.

Con relación a este apartado, se evidencia que niños, niñas y adolescentes relacionan sus tránsitos en concordancia con aquellos elementos que configuran la construcción de sus identidades, la emergencia de la poesía en si misma representa un tránsito a una lectura poética de la realidad y de las relaciones, en las que se constituyen diversidad de variables que contribuyen a su adaptación a los nuevos espacios por medio de la interrelación con los demás; continuando con la intención de este apartado, posteriormente se relacionaran los entornos o espacios donde los niños identifican y representan sus escenarios de participación.

El juego: La Cancha de fútbol

«Jugar para un niño y una niña es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo para entenderlo».

Francesco Tonucci.

Desde la perspectiva de la investigación se consolidan cuatro espacios en los cuales se evidencian relaciones de poder y las tensiones donde están inmersos los niños, niñas y adolescentes para a través de sus narraciones contarnos como se apropian, toman parte y agencian las relaciones que surgen, algunas de construcciones colectivas, se evidencian al explicar las cartografías sociales (Figuras 37 y 38) y las más significativas son las siguientes:



Figura 37. Obra: “El super equipo de las guerreras”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

En la cancha de fútbol

- ✚ Aquí estamos, “somos el súper equipo de las guerreras”.
- ✚ “Estos son los jugadores”, “ellos dos se llevan mal, porque ellos votan por el equipo de ellos”.

- ✚ “Él no quiere el equipo, porque hubo muchas peleas entre ellos”.
- ✚ “Esta obra muestra el partido; entre Chile y Colombia”.
- ✚ “Hay peleas en la cancha”.

Una de las frases más significativas, que se aprecia en el análisis de las narrativas y que evidencia el grado de participación e inclusión se da cuando el investigador pregunta ¿Todos podemos jugar en la cancha, en el patio? A lo que los niños responden “Sí”. Pero no solo allí se muestra empatía con relación a otros niños, también se reconocen otros valores, como la justicia “no queremos ser injustos, más bien (...) buscar soluciones”. En el capítulo 2., se mencionan en la etapa evolutiva de 9 a 11 años que “la agresión pasa a ser relacional” y el “razonamiento moral refleja una conciencia creciente de equidad y reglas operativas”, factores que permiten en niños, niñas y adolescentes una sana convivencia. Pero también es evidente que los espacios de juego necesitan ser apropiados por los niños y las niñas, pues en las narraciones, se evidencia que es un sitio solo de ellos y que el adulto no interactúa y por ende no controla.



Figura 38. Obra: “El Colegio Universal”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

El salón de clase

“El estudio te hace importante”

Leidy Natalia Montaña Cañón 403

Otro de los espacios de participación es el salón de clase, las relaciones de poder se evidencian, con el uso de artefactos como “el tablero, las mesas y la puerta. De allí se observan las siguientes narraciones:

- ✚ “La llegada a clase no ha empezado porque no han llegado todos”.
- ✚ “Este es el rincón donde juegan los niños”.
- ✚ “Los problemas que hay en el colegio”.
- ✚ “La profe le dijo que no podía salir”.

- ✚ “La profe regañó al estudiante por que llego tarde”.
- ✚ “Los profes están vigilando”.

En este escenario (Figura 39) se muestran procesos de resistencia, de unión entre grupos, Dueñas y García quienes citan a Rebollo y Martí (2002) señalan que “la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo, advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal” (2012, pág. 2). Es decir, en las narraciones anteriores se identifican relaciones de poder y como los niños y niñas agencian dichas situaciones, el papel que dan a uno u otro actor, y la conformación de grupos para lograr un objetivo (otro factor de la participación).

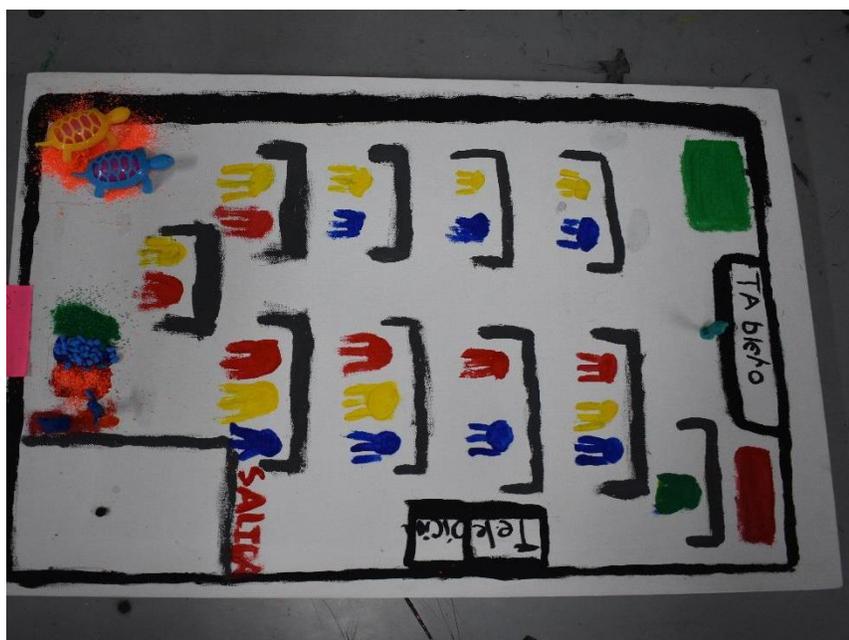


Figura 39. Obra: “El Salón de clase”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

El Entorno: La Pared del Colegio

“A los celadores se les escapo el perro”

Anónimo

Dueñas y García (2012) indican que hay diferentes niveles de participación: “1. Pasividad, 2. Suministro de información, 3. Participación por consulta, 4. Participación por incentivos, 5. Participación funcional, 6. Participación interactiva y 7. Autodesarrollo” (pág. 3), y que los actores están inmersos en esta escala progresiva. Lo que conduce al tercer escenario; el Colegio, acorde a uno de sus lenguajes el reconocimiento del entorno, y del cual aparecen las siguientes narraciones:

- ✚ En la puerta “Los padres de familia vienen a recoger a los hijos”.
- ✚ “Nos molesta el ruido, y que los niños se pelean”.
- ✚ “Están los compañeros compartiendo”.
- ✚ “La amistad”.
- ✚ “El cuidado de los animales”.

En este gran escenario de participación se evidencian otros actores y otros elementos que a veces pasan desapercibidos, por ejemplo, la figura del perro que será explicado en el siguiente capítulo. En este escenario los niños describen emociones y

actitudes, como el orgullo, la pena, el susto, la confusión y el silencio, para expresar lo que implica participar de este lugar. Es decir, la participación también se convierte en una habilidad para gestionar las emociones o un instrumento del estado de ánimo.

Otras narraciones que llaman la atención en los videos, parte de la dimensión del escenario: “es muy grande el Colegio”, “donde a veces se pelean”, pero también se describen desde “el ser libre”. Y allí que la libertad aparece como expresión (Figura 40) que genera procesos de participación y que trascienden a otros lugares.

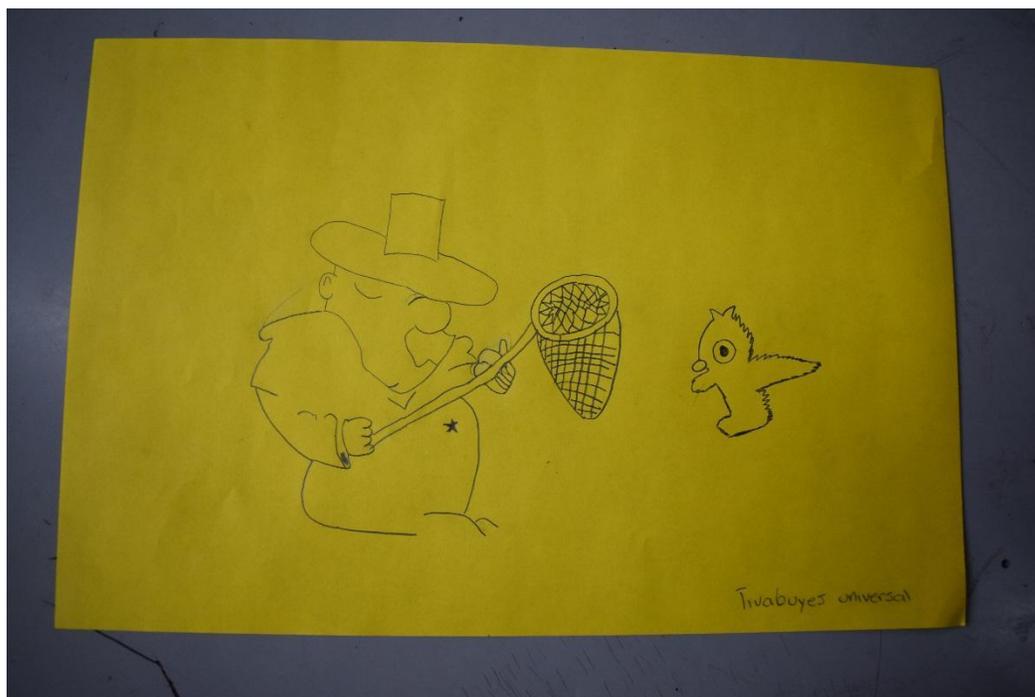


Figura 40. Obra: “La pared”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

El mundo: Las dos Banderas

“El entorno los árboles significan la paz que rodea el Colegio”.

Anónimo.

El último escenario de participación habla del entorno del Colegio, del cual las narraciones que acompañaron las obras (Cartografías) indican lo siguiente:

- ✚ “Idea de participar desde el arte es buena”.
- ✚ “La cadena de la amistad, refuerte”.
- ✚ “La huerta para socializar, para cuidar la naturaleza”.
- ✚ “Ayudar a los demás” (No solo dentro del Colegio).
- ✚ “Tener un buen convivir”.

Aquí aparece la dualidad entre “lo bueno y lo malo”, “la pelea” y “El perro cuida el Colegio”. Como recuerdos compartidos de hechos que vivieron los niños, y que forman parte de sus representaciones sobre el hecho de migrar, y aun más de llegar a un nuevo espacio. Es así como la participación pasa de ser un proceso emocional para convertirse en un proceso racional (Figura 41 y 42), donde los participantes comprenden diferentes motivantes (políticos o sociales) y que les permiten la movilización social frente a determinadas circunstancias.

Los niños, niñas y adolescentes no son ajenos a estas problemáticas y se evidencia en niveles de solidaridad que pueden despertar en las relaciones de enemistad y amistad con los otros e incluso con la naturaleza. Estas interacciones que se forman son explicadas en el siguiente Título, para dar cuenta del proceso de cultura de paz que se vive en el colegio entre población migrante y población receptora.

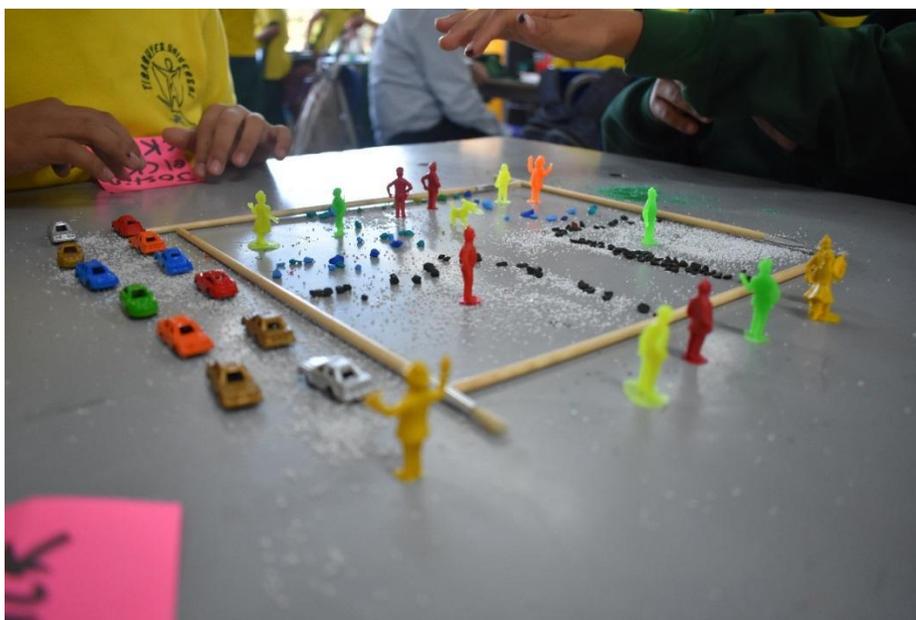


Figura 41. Obra: “El Colegio y sus problemas”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.



Figura 42. Obra: “Las Banderas”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

4.3. Llegando al destino: Las dos Escuelas.

*“Poco a poco nos hicimos a un lugar, pero nunca olvidamos lo que dejamos atrás.
Es verdad que no nació aquí... pero en este lugar aprendí a vivir.”*

Fragmento del cuento Eloísa y los bichos de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Cuando se encontraba en proceso de planeación el taller de cocreación, se evidenció la necesidad de indagar frente a la escuela como escenario de las interacciones sociales que se tejen en la cotidianidad de niños, niñas y adolescentes en el territorio epistemológico de la Escuela; en el apartado anterior, se abordaron algunos de los espacios que constituyen a la Escuela como escenarios de participación, en el presente, se aborda desde la perspectiva

de las interacciones sociales, y de cómo estas representaciones confluyen hacia una visualización de las relaciones de inclusión que se generan en dichos espacios.

Recorriendo los pasillos: Las realidades de la escuela.

Dentro de las narrativas de los niños y las niñas, la escuela se suscribe como un escenario de participación que se encuentra en un espacio de dicotomía, en la que se cruza la interacción cotidiana con sus pares y el mundo de las normas y la disciplina de la Escuela (Figura 43).



Figura 43. Una niña como todas. Interacciones cotidianas al interior de la escuela.
Anónima.

Frente a estas representaciones de la Escuela, encontramos en las narrativas de los niños y de las niñas la representatividad de los diferentes hechos que marcan sus historias de vida, y como en ella recaen algunos elementos que son constitutivos en torno al desarrollo

de dichas interacciones (Figura 44), como lo es el caso del acoso escolar, observado en el espacio participativo del taller de cocreación que permitió mediante el ejercicio relacionar dichas realidades de los espacios escolares que generan escenarios de sufrimiento para niños, niñas y adolescentes e inherentemente están vinculadas a las realidades que afronta la escuela.

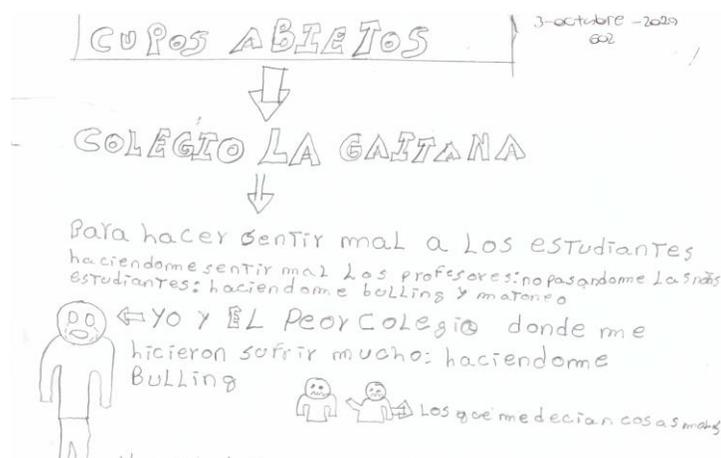


Figura 44. Acoso Escolar.
Anónima.

En ese sentido, las cartografías buscan representar dicha realidad (Figura 45), y se ubican en el contexto delimitado de la institución, en donde se surte la cotidianidad de las niñas, los niños y los adolescentes, el Colegio Tibabuyes Universal.



Figura 45. Obra: “El Colegio Universal”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Es interesante entrever las relaciones e interacciones que los niños, niñas y adolescentes vienen generando en este espacio territorial de participación como se señaló anteriormente, pero a su vez, esto influye en el derrotero de diversas formas de relacionarse e interactuar en la cotidianidad que queda plasmada en dicho escenario.

Los niños, niñas y adolescentes, en sus interacciones, reconocen la dificultad desde un ejercicio reflexivo y crítico, frente a las problemáticas que se desarrollan en sus cotidianidades, la siguiente narrativa, corresponde al trabajo desarrollado en la cartografía denominada “El Colegio Universal” (Figura 42), la cual da cuenta de dichas condiciones:

Niño 1: Bueno pues mi nombre es Abraham buenas tardes soy del curso 403 y esta es la pintura que representa la cancha del colegio más o menos como nos memorizamos la cancha hicimos pues hicimos lo que pudimos para que se pareciera.

Niño 2: Y en los problemas de grupo si admitimos que peleamos un poco algunos grupos nos pusieron escarcha y nosotros pensamos no, no queremos discutimos pelamos algunos se pusieron bravos y no se querían ir pues así fue entonces que llegamos a la conclusión de dejarlo así medio, medio y pues yo creo que estuvimos un poco peleados en el trabajo.

Niño1. Pues porque había mucha escarcha.

Niño 3: Es porque le estaban poniendo mucha escarcha y pues yo estaba diciendo que no tanta y pues se ponían bravo y discutíamos.

Niño1: Bueno pues, que hable él también para que explique también su versión, nosotros peleamos, peleamos mucho.

Niño2: Nosotros admitimos que no somos perfecto.

Niño1: El problema de nosotros fue que él no trabajo bien en equipo.

Entrevistador: y eso que no hayan podido trabajar bien en equipo pasa siempre

Niño4: No, no siempre no.

Niño 2: Es que algunos compañeros nuestros decían bueno, nuestro compañero Abraham hizo esta línea y nuestro compañero romero pensó que eso no estaba bonito, nosotros encontramos una solución y le dijimos busquemos soluciones.

Niño1: Nosotros hicimos lo posible para que todo quedara bien pues y que el fuera parte del grupo, pues ya no digo nada nada no más digo que nos peleamos.

Niño 5: Sí por lo menos hicimos algo.

Niño2: Nosotros tratamos de buscar solución y todo, pero no salía ninguna.

A pesar de la dificultad de encontrar la solución, es clara la evidencia empática en relación de las condiciones del otro, y su malestar es comprendido, pero también se comprende la idea del grupo; los conflictos llegan a ser tramitados y orientados a la conciliación como mecanismo para solucionarlo; es necesario gestar su agencia.

El perro: ¿nos cuida o nos muerde?

Las narrativas recogidas en razón a las interacciones sociales traen a razón la emergencia de una categoría la cual hemos decidido nombrar “el perro” (Figura 46); varios de los ejercicios cartográficos tomaron en este actor una relevancia en el desarrollo de las interacciones cotidianas, en las cuales, apuntan principalmente a un elemento: La protección.



Figura 46. Obra: El Perro que cuida el colegio
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Esta cartografía, se basa en la figura del guarda canino como la red de protección al interior del colegio, con relación a las personas externas que generan agresiones y pueden lastimar a los niños, frente a la motivación para ilustrar dicha situación, los niños narran que un día se encontraban en el salón de clases, y vieron como unos muchachos iniciaron a tirar piedras hacía los vidrios de los salones, en esos momentos, llegó la celadora con el perro, y sacó a correr a los agresores, en ese sentido, los niños expresan que el perro es un garante de la convivencia del colegio.

Pero a su vez, el perro personifica las situaciones contrarias, es decir, las dificultades que presentan los niños en sus construcciones y en sus narrativas, como lo señalan los siguientes relatos:

Niño 1: la obra significa los problemas que hay en el colegio entonces el problema es que los celadores se empiezan a hablar y no se dan cuenta de lo que pasa después porque se les escapó un perro y el perro fue a morder a un niño.

Niño 2: estábamos jugando futbol en el descanso entonces otro le metió un gol y el otro le metió otro gol entonces comenzamos a pelear porque eso no se valía y el otro decía que no se valía el gol.

Niño 3: y después la profe le dijo que no podía salir a descanso porque estaba vomitando después en el otro salón tuvieron que regañar un estudiante porque llegó tarde.

Niño 4: los que están acá ellos son los padres de familia que vinieron a recoger a los padres y acá están los carros que porque el niño llegó tarde y el semáforo está dañado entonces hay un señor.



Figura 47. Performance: “La Escuela y sus problemas”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

La historia contada por los niños anteriormente surge por la imposibilidad de conformarse en otros grupos; razón a ello deciden por su cuenta, realizar un ejercicio alternativo, en donde los materiales suministrados para el desarrollo de la cartografía fueron utilizados para la construcción de un performance (Figura 44) el cual deciden nombrar la escuela y sus problemas. Este performance es presentado por los estudiantes desde una forma dinámica: en un primer momento, ellos construyen un escenario en donde se evidencian las relaciones que se presentan en la escuela combinadas con algún elemento de ficción, relacionados con la historia de un perro que muerde a un niño en el colegio. Allí, los niños presentan y diferencian algunas interacciones que se dan en la cotidianidad, en donde señalan varios elementos como: una docente, regañando a un niño por haber llegado tarde al colegio. En otra, un docente llamándole la atención a otro niño porque quería salir al patio, pero estaba llovisnando. En otro escenario, representa un partido de futbol en el patio, donde señalan que los niños tienen un conflicto en razón a los resultados del juego, en las afueras del colegio, representan a los padres de familia dialogando sobre los niños, y como parte central del performance, el perro, que mordió a un niño, acompañado de los celadores quienes persiguen a animal.

De igual manera, los niños manifiestan que el niño que está siendo regañado por haber llegado tarde, fue a raíz del tráfico que se genera en la zona. Al ser presentado el performance, los niños hicieron énfasis en las interacciones que se dan en la escuela. Pero posterior a realizar la recolección de las narrativas de los niños, ellos continuaron con la historia y el performance se transformó. Y los niños le dieron la vuelta al performance (Figura 48), a lo que aducen como un temblor, que lo transformo por completo.



Figura 48. Performance: “La escuela y sus problemas después del temblor”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Este ejercicio, permite identificar las realidades que hacen parte del territorio del colegio Tibabuyes Universal; la relación del perro se hace vistosa frente a lo normal que se desarrolla, y por ello se transforma en una experiencia significativa para los niños y las niñas, quienes hacen una lectura de todas las situaciones que se presentan en su territorio y en su espacio, y en ellas representan sus interacciones del día a día.

Una parada necesaria: El atardecer de la noche.

Como todo viaje, es necesario realizar una parada técnica, y en este apartado, la parada se manifiesta para revisar lo que se considera como el atardecer de la noche (Figura 49), la cual es una representación de la Escuela, que se inscribe en un escenario en el que el

marco central se liga con las interacciones de las niñas, niños y adolescentes con todos los actores inmersos en el territorio de la escuela.

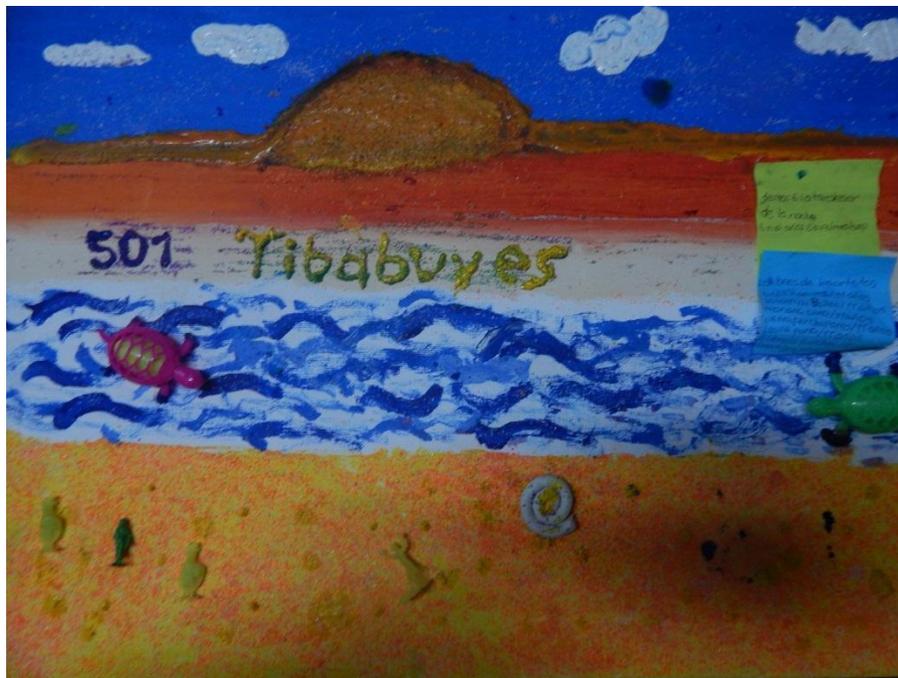


Figura 49. Obra: “El atardecer de la noche”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Mediante esta cartografía, las estudiantes buscan representar mediante el atardecer visto como “la libertad”, frente a la cual, consideramos que refieren es a la libertad de ser niños y niñas y al sentido de dar cuenta de que en el espacio de la escuela se generan buenas relaciones; en esta cartografía las niñas representan las figuras de los profesores y de los coordinadores y plantean que son personas con las que se puede hablar y ayudan a solucionar las dificultades que se puedan presentar; la playa, representa las relaciones de los niños y de las niñas y lo relacionan con algo que se debe cuidar y proteger.

Este mensaje, evidencia que niños, niñas y adolescentes son conscientes de las dificultades que se tejen en su territorio, y encuentran alternativas que les permitan llegar a

esa “libertad”, y representa la posibilidad de comprender que hay otra lectura de la escuela en la cual se avanzara en el siguiente apartado.

Las dos Escuelas: punto de partida para visitar el paisaje de la unidad

Partiendo de los elementos señalados durante el presente capítulo, es posible hacer una relación frente al hecho que los niños y las niñas inmersos en la institución de la Escuela, en donde entran bajo las dinámicas del ejercicio disciplinar, normalizador, formador, entre otros, que haciendo un símil con el texto de Carlos Skliar (2012), “la infancia, la niñez, las interrupciones” podríamos definirla como la Escuela que interrumpe, en la que, concretamente hablando, se establece un carácter misional a la interrupción de la infancia desde la perspectiva adulta.

En esas condiciones, encontramos a los niños y a las niñas migrantes, ubicándose en un escenario en el cual, todos los elementos que han constituido su visión de mundo sufren un abrupto cambio y busca ubicarse en estos escenarios nuevos en los que no se evidencia ni se conecta un escenario al cual se podría llamar propio, donde se da una nueva diversidad cultural que es un entrettejido de historias en las cuales los niños y las niñas se relacionan y construyen sus realidades en el territorio de la Escuela.

A partir de estas comprensiones, se logra visualizar que la posibilidad de relatar las historias de niños y niñas pueden encontrar escenarios enmarcados en lo estético y que dan cuenta de las representaciones que se vivencian a partir de dicha cotidianidad; es posible suscribir en el arte una “apreciación por la naturaleza estética/creativa de la expresión humana a través de las fronteras del texto, el contexto y la practica encarnada” (Alexander, 2012, pág. 100).

En relación a estas posturas, el proceso de investigación planteado con los niños y las niñas del Colegio Tibabuyes Universal, se enmarcó en la búsqueda de comprender esas representaciones que tienen los niños frente a la migración desde el sentido participativo por medios visuales (bajo la metodología de la cartografía social) frente a los cuales, se da voz a niños y niñas desde sus lenguajes (arte) para lograr ampliar las concepciones que se construyen frente a estas realidades desde una mirada reflexiva y participativa, generando un proceso de coconstrucción de la realidad de la migración en la Escuela. (Mannay, Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa, 2017)

Bajo esta posibilidad de dar voz, la investigación se transforma en un hecho de agenciamiento para niños y niñas retomando cuatro elementos fundamentales: 1. Es un ejercicio participativo, del que deriva el poder hacer y en reconocimiento de los otros, 2. Ubica un sentido ético-político en el accionar partiendo de la reflexión de la situación vivida, 3. Permite comprender la responsabilidad como agente dinamizador de las acciones

y 4. Da la posibilidad de comprender y diferenciar las nociones de sujeto y estructura. (Ema López, 2004, pág. 15).

Esta disposición manifiesta en el sentido amplio, la posibilidad de la agencia a partir de la comprensión de las dinámicas del entorno, y en ese sentido, niñas y niños como agentes ubicados en la dicotomía que se cierne entre la Escuela que interrumpe y la infancia en sí misma; en ese sentido la investigación da cuenta de esa tensión por medio de las expresiones participativas que evidencian aquellas interacciones y disputas que se hacen manifiestas en la realidad escolar de los estudiantes.

Así mismo, se hace manifiesta desde los niños y las niñas la posibilidad de la empatía como un ejercicio transversal posterior a la reflexión crítica (posiblemente ligada a una experiencia estética) de la realidad de los otros, y da pie, para transformar las relaciones e interacciones que se tejen en sus espacios de participación; en ese marco, es posible hablar de la existencia de dos Escuelas: la escuela que interrumpe (conceptualizada anteriormente), y en una segunda instancia, la escuela de la infancia.

En ese sentido, la escuela de la infancia no es otro, que el espacio de posibilidad de la interacción de la infancia; aquella que se construye desde su socialización, desde los espacios de participación que se hacen artífices por fuera de los lugares de la escuela que

interrumpe; esta escuela es el espacio del juego, del arte, del dialogo y de los problemas que encuentran su lugar en la infancia misma.



Figura 50. Obra: “La mitad de la escuela”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

De ahí que, se puede plantear, que en la escuela de la infancia se concreta la posibilidad de la agencia, como un elemento central en relación a los niños y las niñas que habitan dicha cotidianidad; todo lo anterior no pretende, desacreditar el sentido de la institución de la Escuela que se plantea desde la escuela que interrumpe, sino, que a partir de ese ejercicio disciplinario da la posibilidad de la construcción de la escuela de la infancia, y de allí la concepción de la agencia de la infancia, como un complemento de la construcción ciudadana.

Y en ese sentido, para cerrar, comprender que esta Escuela de la infancia, de la posibilidad de transitar hacia un nuevo viaje, en el cual podamos visitar el “paisaje de la unidad” (Figura 51) que tal como lo plantean los niños, niñas y adolescentes, se avance a la comprensión de que todos y todas, independientemente de cualquier variable, podemos convivir en unidad.



Figura 51. Obra: “El paisaje de la unidad”.
Autores Estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal (IED) 2019.

Estas reflexiones tienen un final abierto que merece el desarrollo de una discusión, que permita ligar estos elementos en relación, no solo a los procesos de investigación social de niños y niñas, sino la posibilidad de recuperar la voz manifiesta de los niños y las niñas, más allá de su reconocimiento o como lo plantea Sosenski (2016) convertir la infancia en un elemento instrumental de la investigación para darles su posición como sujetos con capacidad de agencia en sus escenarios de interacción.

Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales y los procesos de inclusión e integración que se dan entre los niños, niñas y adolescentes venezolanos y colombianos en la comunidad educativa del Colegio Tibabuyes Universal; en relación con la experiencia de inclusión escolar de población migrante y receptora, y con el propósito de generar una reflexión a los procesos educativos orientados a favorecer los conocimientos de equidad en espacios escolares.

El análisis de los resultados de las narrativas obtenida de los grupos participantes permitió aproximar y reforzar conceptos de algunas dinámicas sociales que dan forma a la manera como estos actores escolares perciben los procesos al interior de las instituciones educativas y su forma de actuar dentro de ellas, particularmente en relación con las necesidades y expectativas de los niños, niñas y adolescentes, que apunta a una comprensión de la dinámica escolar por medio de prácticas artísticas y culturales.

Los resultados de esta investigación permiten afinar un análisis de los procesos educativos, donde existen nociones sociales que han sido base de diferentes actores en la comunidad educativa del Colegio Tibabuyes Universal en relación con los procesos de inclusión escolar desde la concepción de la migración y representaciones sociales,

evidenciándose diferencias entre ellos a partir de su rol, experiencia y relación con la comunidad educativa.

Es así como la dinámica social es compartida por todos los niños, niñas y adolescentes participantes, frente a las necesidades educativas, sociales y en torno al desarrollo y posibilidades académicas. Es importante resaltar la capacidad empática que destacan los niños y las niñas al permitir comprender y asimilar las condiciones en las que las historias de vida de sus pares se vinculan con sus trayectorias y sus procesos de cooperación permiten articularse por medio del juego afianzando sus vínculos de amistad.

Igualmente es importante entrever que la transnacionalidad define y engloba en el marco de la comunidad educativa la promoción de los procesos de inclusión. Con estos procesos se reconoce la posibilidad para construir formas de relacionarse entre los diferentes actores “niños, niñas y adolescentes” de la comunidad educativa. Aún más, tratándose de la educación, que sirve de vínculo para la protección de otras garantías, y la incidencia en la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes.

El reto para el sector educativo es aprovechar estos contextos emergentes para fortalecer en los niños, niñas y adolescentes, el ejercicio de la ciudadanía basada en valores con sentido social y humanitario, en donde se aborde y enfrente la discriminación. Esta investigación presenta insumos de corte metodológicos que se encuentran entre los límites

de los paradigmas cualitativos y performativos creativos, que permiten una serie de versatilidad para abordar conceptos como la inclusión.

De igual manera, permite generar acciones para el abordaje de dinámicas sociales frente a la población migrante en las instituciones educativas; reconociendo así la diversidad como un concepto de integralidad que no genere restricciones sociales, garantizando el bienestar de los niños, niñas y adolescentes migrantes en las dinámicas educativas.

En ese sentido, las instituciones educativas deben generar espacios reflexivos, en los cuales se permita dar posibilidad a la *voz* manifiesta de los niños, niñas y adolescentes de incidir en las dinámicas que permitan a la Escuela de la Infancia propender como un escenario de agencia en donde niños, niñas y adolescentes se construyan como ciudadanos compartiendo la posibilidad de estar juntos en diversos contextos.

Finalmente, para cerrar este viaje, es necesario señalar que, si bien es cierto que, en niños, niñas y adolescentes del Colegio Tibabuyes Universal, se presentan conflictos de diversa índole, no se encontraron evidencias de discriminación, segregación o xenofobia, frente a lo cual, se asume que dichos conflictos no son diferentes a los que se presentan cotidianamente en la Escuela.

Bibliografía

- ACNUR, A. C. (11 de 02 de 2011). *www.refworld.org*. Obtenido de *www.refworld.org*:
<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4df9ffb92>
- Alexander, B. (2012). Etnografía performativa: La representación y la incitación de la cultura. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa* (págs. 94-153). España: Gedisa.
- Ander - Egg, E. (2003). *repensando la Investigación Acción - Participativa*. Grupo editorial Lumen.
- Ariés, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación*, 5 - 11.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409–430.
- Ballen Ariza, M., Pulido Rodríguez, R., & Zúñiga López, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa Teorías, procesos y técnicas. Bogotá: Teoría del color.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación* (70), 247-285.
- Carey, J. (2005). *¿Para qué sirven las artes?* Editorial Suramericana S. A. Bogotá D.C., 23 de noviembre de 2018:
- República de Colombia - Departamento Nacional CONPES, C. N. (2018). Documento CONPES 3950. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela de Planeación.
- Corte Interamericana De Derechos Humanos. (21 de octubre de 2014). *www.acnur.org*. Obtenido de *www.acnur.org*: <https://www.acnur.org/5b6ca2644.pdf>

De Saint-Exupery, A. (1943). *El Principito*.

Dueñas Salmán, L. R., & García López, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*, 1 - 17.

Dussel, I. (s/f de s/f de s/f). <https://repository.unad.edu.co>. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co>:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4871/514517%20infancia.pdf;jsessionid=91DA24348494B5FE582E888238584D2D.jvm1?sequence=1>

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 26 - 46.

El Tiempo. (03 de 02 de 2018). <https://www.eltiempo.com>. Obtenido de <https://www.eltiempo.com>: <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/migracion-de-venezolanos-a-colombia-es-la-mas-grave-crisis-migratoria-del-pais-178596>

El Tiempo. (30 de 03 de 2017). <https://www.eltiempo.com>. Obtenido de <https://www.eltiempo.com>: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/venezolanos-la-migracion-mas-grande-en-la-historia-del-pais-72872>

Gómez Matoma, M. A. (2009). La política internacional migratoria colombiana a principios del siglo XX. *Memoria y Sociedad*, 13(26), 7-17.

González Buendía, R. M. (2016). Los proyectos migratorios de las mujeres. Un estudio multifactorial. Narraciones de mujeres inmigrantes extracomunitarias en Palma de Mallorca. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Granados Jiménez, J. (2010). Las migraciones internas y su relación con el desarrollo en Colombia: Una aproximación desde algunos estudios no clasificados como migración interna de los últimos 30 años. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Guataqui, J., García-Suaza, A., Ospina Cartagena, C., Londoño Aguirre, D., Rodríguez Lesmes, P., & Baquero, J. (2017). *Características de los migrantes de Venezuela a Colombia*. Bogotá D.C.: Observatorio laboral de la Universidad del Rosario. Recuperado el Julio de 2018, de https://docs.wixstatic.com/ugd/c80f3a_d2e0a0b4821e4238ae021904026a4459.pdf

Hernández Martínez, E. O. (2014). *Curso de vida y trayectorias. Estudios de caso de menores migrantes en la frontera norte*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós, 469-494.

Khoudour-Castéras, D. (2009). Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 11(20), 229-252. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/419/41911877008.pdf>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España: Sage Publications, Inc. Newbury Park.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (15 de 05 de 2015). *Unesco*. Obtenido de [es.unesco.org: https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion](https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion)

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Antropología Social*, 21 - 38.

Lara Piña, F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales de los maestros y el movimiento magistral en Chapas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Leal Sorcia, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: Experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 14 No. 2, 310-334.d

- Lescaze, Z. (24 de 06 de 2018). The New York Times. Obtention de The New York Times: <https://www.nytimes.com/es/2018/06/24/migracion-arte-contemporaneo/>
- Lopez, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *thenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*. ISSN-e 1578-8946, N°. 5, , 1-24.
- López-Pozos, C. (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Malaguzzi, L. (s. f. de s. f. de s. f.). Reggio Emilia Approach. Obtenido de Reggio Emilia Approach: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Madrid: Narcea.
- Micolta León, A. (2014). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Micolta, A. (20 de abril de 2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social* (7), 59-76. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4391739.pdf>
- Migración Colombia. (23 de 10 de 2019). [www.migracioncolombia.gov](http://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/200-octubre-2019/cerca-de-un-millon-y-medio-de-venezolanos-esta-viviendo-en-colombia-director-de-migracion-colombia). Obtenido de www.migracioncolombia.gov.co/noticias/200-octubre-2019/cerca-de-un-millon-y-medio-de-venezolanos-esta-viviendo-en-colombia-director-de-migracion-colombia
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.

Morales Gamboa, A., & Castro Valverde, C. (2006). *Migración, empleo y pobreza*. San José, Costa Rica: FLACSO. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan028358.pdf>

Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, Su Imagen y Su Público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.

OIM, (19 de 10 de 2019). *Organización Internacional para las migraciones*. Obtenido de <https://www.iom.int>:
https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/policy_documents/MC-INF-297-Flujos-Migratorios-Mixtos_ES.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Iberoamérica Inclusiva Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI -Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco.

Organización Internacional para las migraciones OIM. (12 de 09 de 2019). <http://www.oim.org.co>. Obtenido de <http://www.oim.org.co>:
<http://www.oim.org.co/node/13>

Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2018). *Informe sobre Las Migraciones En El Mundo 2018*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. Obtenido de publications.iom.int.

Organización Internacional para las migraciones. (1 de 1 de 2006). <https://publications.iom.int>. Obtenido de <https://publications.iom.int>:
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Papalia, D. E., Wedkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.

- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11 -29.
- Pautasso, M., & Pautasso, M. (2012). Resignificar la cartografía: política de escala y cartografía social. En M. S. Ampudia, & M. Córdoba, *Investigación Acción Participativa y Cartografía Social*. Editorial Académica Española.
- Pavez Soto, I. (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pavez Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N.º 35, 183-210.
- RAE, E. R. (1 de 4 de 2014). <http://dle.rae.es/>. Obtenido de [http://dle.rae.es/:
http://dle.rae.es/?id=A58xn3c](http://dle.rae.es/:http://dle.rae.es/?id=A58xn3c)
- Raiter, A. (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ramírez Romero, S. J., García Hidalgo, J. O., Muñoz Castellanos, R. G., & Enciso Cruz, P. J. (2009). *Más Allá De La Frontera, La Niñez Migrante*. Ciudad de México: Caminos Posibles.
- Rendón Acevedo, J. A. (2012). *El desarrollo empresarial en Colombia: El usufructo de la elite a las políticas públicas*. Medellín.
- Rodríguez, E. (s.f.). Extraños. *Miradas sobre la inmigración*. Hormiga del cosmos Ong, Revista digital.
- Saint-Exupéry, A. (2003). *El Principito*. Ecuador: “La Biblioteca Virtual de la UEB” <http://www.ueb.edu.ec>.

Sampieri-Hernández, R., Fernández Colado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F., México: Mc. Graw Hill.

Sánchez Bautista, N. C. (2013). *Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.

Secretaria de Educación Distrital. (2018). *Lineamiento de políticas de educación Inclusiva*. Bogotá: Secretaria de Educación.

Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos OEA. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Washington, DC: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Obtenido de <http://www.oas.org>.

Sed, S. d. (2018). *Lineamiento de políticas de educación Inclusiva*. Bogotá: Secretaria de Educación.

Silva Espinosa, A. (2012). Cambios familiares expresados en las narrativas de adolescentes y sus cuidadores del municipio de Palmira, relacionados con la migración parental. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.

Skliar, C. (enero- junio de 2012). La infancia, la niñez, las repeticiones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 70 - 71. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>

Tamayo, M. T. (2004). La investigación científica. Tipos de investigación. En *El proceso de la investigación científica* (pág. 46). México: Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.

Terrones Negrete, E. (7 de 3 de 2009). *eudoroterrones.blogspot*. Obtenido de eudoroterrones.blogspot: <http://eudoroterrones.blogspot.com/2009/03/el-concepto-de-filosofia-segun-los.html>

UNESCO, O. d. (2008). *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*. Ginebra: Unesco.

Victoria Paredes, M. T., & Tovar Cuentas, L. M. (2009). Migración Internacional y Educación: Una aproximación al efecto escolar en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 28(51).

Yockteng, R., & Jairo, B. (2009). Eloísa y los bichos.

Apéndice

1. Formato Diario de Campo.

**FORMATO DIARIO DE CAMPO – INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
MIGRACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DEL COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL IED.**

Nombre Investigador:	
Día:	Hora:
Lugar:	
Observación:	
Impresiones:	

2. Taller de Cocreación

Objetivo

Identificar de las narrativas visuales de niños, niñas y adolescentes sobre la migración a través de la metáfora del “viaje” para comprender las representaciones sociales en el Colegio Tibabuyes Universal sobre el fenómeno social.

Momentos:

1. Disposición del espacio

Descripción

Paso 1:

Performance del aula de clase con cuerdas tendidas y ganchos de ropa que sujeten fotografías del viaje de las personas migrantes y los objetos del viaje; como por ejemplo imágenes de familiares, de mascotas, de juguetes, libros, maletas o artefactos de recordación.

Paso 2:

Presentación de los investigadores y contextualización del taller de CoCreación como instrumento de la investigación. Seguido pide a los niños, niñas y adolescentes que se presenten; con sus nombres y apellidos, contando qué les gusta hacer y de donde proviene su familia. Se aclaran las reglas de respeto, tolerancia y compromiso que se deben manejar en el taller de CoCreación, así como da una breve explicación sobre qué es la migración, y el propósito de la investigación.

2. El viaje

Descripción

Paso 1. El mediador proyecta el cuento “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (<https://www.youtube.com/watch?v=rYFFP0Qqjtw>), y pide a los participantes que reflexionen sobre lo que han visto.

Paso 2. El mediador pide a los participantes contar si han tenido viajes, en compañía de quiénes los hicieron, cómo se sintieron y qué llevaban (juguetes, ropa, maletas, calzado, mascotas, etc.).

3. El inicio del viaje

Descripción

Paso 1. ¿Qué identifica la cultura de los países de América?

El mediador indica a los estudiantes que en torno al cartelera de corcho con el mapa político de América y de Colombia hagan un círculo, y caminen rodeándolo, para identificar los países que lo componen, seguido a esto se preguntara a las personas si saben algo de otros países, como por ejemplo a) La música que se escucha allí, b) La comida que se produce, se cocina o se come y c) El tipo de ropa que utilizan las personas. Para indicar que estos componentes hacen parte de la cultura y es la forma en que los pueblos se identifican unos y otros. Seguido a esto se preguntará ¿Qué medios de transporte se utilizan en el desplazamiento cuando se recorren largas distancias?

Paso 2. ¿Cómo fue tu viaje?

Se pedirá a los niños que en el corcho ubiquen con chinchas de colores el lugar de partida de su viaje, iniciando donde vivían y el lugar de llegada, y que con hilos de colores trace un recorrido. Cada hilo tendrá un significado respondiendo a ¿Cómo se sintieron en el viaje? Que luego contarán a sus compañeros indicando el Por qué utilizaron determinado color y qué recuerdan del viaje (emociones, sensaciones, con quienes iban, hacia frío/calor, etc.) ¿Qué elementos llevaron consigo? Juguetes, ropa, libros, maletas, etc. ¿Con quiénes iban? Padres, abuelos, familiares, etc. ¿Qué sentían en este viaje? Frío, calor, alegría, etc. ¿Qué escuchaban durante el viaje? Hacia donde iban, cómo era allá.

Recursos: Croquis mapa de los países y municipios, chinchas de papelería, hilos de colores, y artefactos de recordación.

Paso 3. Mi escuela ¿Cómo era tu escuela?, y ¿Qué recuerdas de ella?

Sobre papel acuarela se pedirá a los infantes que hagan un dibujo libre de su anterior escuela y que cuenten cómo era antes donde Vivían y cómo es ahora, ¿Qué traerían o qué extrañan de sus antiguos colegios? Ejemplo amigos, profesores, vecinos, etc., y en el dibujo identifiquen con un color y un símbolo lo que sienten acerca del cambio.

Recursos: Papel acuarela, marcadores y colores.

Paso 4. La Llegada

El mediador pedirá a los niños que narren lo que piensan de la escuela presente y de forma participativa respondan ¿Qué expectativas tienen del colegio dónde están?

Paso 5. Contención emocional recuperación.

El mediador debe empatizar con las emociones del grupo, recordar que ahora se está mejor, que existen redes de apoyo, y que una de esas son los nuevos amigos, o entre familiares y que se cuenta con el orientador del Colegio por si quieren hablar del suceso.

4. Mi escuela... (Sesión de la cartografía)

El mediador mencionara los elementos que se tienen dispuestos para el ejercicio, llegando a acuerdos con el grupo, donde se decidirá qué elementos identificarán los actores, las relaciones y los lugares de interés, así como el nombre de la CoCreación que se elabore en lienzo y el nombre del taller.

¿Quiénes están en el colegio? (Actores: estudiantes población migrantes y receptora, otros.)

¿Quién más está en el Colegio? [Docentes, vigilantes, ¿señoras de servicios y Rector] ¿Cómo identificarlos en el mapa? ¿Cómo son las relaciones con ellos? buenas, malas, regulares [líneas de relación de colores]. ¿Cómo identificarlas en el mapa? ¿Cómo es la relación con otras personas? [Inclusión, exclusión, segregación, integración] ¿Con que estilo de línea se representan? Separada, unida, de puntos, etc.

Símbolos de lugares de interés. ¿Dónde me siento bien/mal? ¿Con que símbolo lo identifico? [Figuras geométricas, Caritas de emoticones] ¿Por qué me hace sentir así?

Paso 1. Círculos de CoCreación

Se pedirá a los estudiantes que se ubiquen en grupos, con sus compañeros con los que generalmente se hacen y se sientan cómodos. Percibir [Inclusión, exclusión, segregación, integración].

Paso 2. CoCreación

Se pedirá a los estudiantes que se ubiquen frente a los lienzos en sus grupos, y que lleguen a acuerdos frente a lo que van a representar; antes de empezar, el mediador hablara de la libertad en el dibujo, de los materiales para su elaboración, y de los elementos que se quieren representar [el Colegio]. Se recalcará el respeto, la tolerancia y el apoyo al otro.

Paso 3. Narración

Se permitirá que los estudiantes cuenten su experiencia en la elaboración de las cartografías, ¿Cómo se sintieron? ¿Qué descubrieron del otro? ¿Qué similitudes encontraron? ¿Qué construyeron juntos?

Paso 4. Cierre

El mediador recogerá aspectos importantes en el desarrollo del taller, resaltando factores positivos del grupo, reflexionará con los estudiantes sobre la forma de relacionarse en el salón de clase, en el colegio, en el barrio, en la casa, en la ciudad con personas migrantes [Se dará las gracias a los participantes y a sus familias].

Mostrará ¿Qué es una cartografía social? Dando alcance al resultado del proceso como una oportunidad de reconocer al otro, lo que se tiene en común y como se puede construir juntos.

Recursos:

Tabla de recursos			
No.	Descripción	Materiales	Tiempos
5.	Disposición del espacio.	Cuerdas tendidas y ganchos de ropa. Stickers para nombres	15 minutos.
2.	El viaje.	Proyector, sonido.	30 minutos.
3.	El inicio del viaje.	Cartelera de corcho. Juguetes de medios de transporte. Chinches de colores. Hilos de colores. Artefactos de recordación. Papel acuarela	60 minutos.
4.	Mi escuela.	Juguetes de actores, de animales, de objetos. Hilos de colores. Estrellas Caritas de emoticones. Figuras geométricas. Lienzos. Pinturas.	120 minutos

Vita

Fredy Alejandro López Dominguez, Nació en Bogotá, Psicólogo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, especialista en Gerencia Educativa. Temas de interés investigativa: migración, infancia, adolescencia y deserción escolar (a nivel de educación básica en colegios Oficiales de Bogotá y pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional), Próximos estudios: Antropología Educativa.

Diego Alejandro Bautista Becerra, Nació en Bogotá, Trabajador Social y Especialista en Derecho de Familia de la Universidad Nacional de Colombia, con amplia experiencia en la formulación, ejecución, seguimiento y monitoreo de proyectos sociales con entidades públicas y privadas, atención a población vulnerable, docencia universitaria, atención psicosocial con primera infancia, niñez, adolescencia y juventud.